



Congreso Internacional de Intervención Educativa

Ficha técnica

Título de la obra: 1er. Congreso Internacional de Intervención Educativa.

Colaboradores y Autor (es): Vera Lara América, Flores Vázquez Juan, Rangel Ruíz de la Peña Adalberto, Izquierdo Sánchez Miguel Ángel, Secundino Sánchez Neftalí.

Coordinación: Juan Flores Vázquez, Adalberto Rangel Ruíz de la Peña, Miguel Ángel Izquierdo Sánchez, Arturo Santana Sandoval.

Diseño de la obra, coordinación editorial y revisión: Luis César Torres Nabel, América Vera Lara, Arturo Villa Flores, Neftalí Secundino Sánchez.

Sello Editorial: Universidad Pedagógica Nacional (607-413).

ISBN: 978-607-413-148-2

Representante legal: Miguel Gómez Moreno.

Fecha de edición: Julio 2013.



Universidad de Valladolid

Ediciones **NOVEDADES EDUCATIVAS**

Comité científico: América Vera Lara, Neftalí Secundino Sánchez, Luis César Torres Nabel, Carmen Campero Cuenca, Hugo Uslé, Teresa Gómez Cervantes, Justo González, Juan Enrique Hernández Burgos, Verónica Grimaldi Papadópolos, Juan Gabriel López Ochoa, Jorge Montoya Orozco, Coordinador de Formación y Actualización Docente (Secretaría Educación Jalisco), Jerónimo Piña Colín, Director General de Unidades UPN e instituciones de posgrado en el estado de Jalisco (Secretaría Educación Jalisco), Sandra Ofelia Ramos García, Directora de Unidades UPN en Jalisco, Laura Argelia Zamora Galván, Rocío Calderón García, Eduardo Hernández Navarro, Liliana Dolores Zamora Torres, Teresa de Jesús Vallín Sánchez, Siria Padilla Partida, Segundo Moyano Mangas, Universitat Oberta de Catalunya (España), Vicente Matia Portilla, Universidad de Valladolid (España), Javier Corvalán Rodríguez, Universidad Alberto Hurtado (Santiago de Chile), Manuela Segurajáuregui, Miguel Ángel Pérez Reynoso, Ma. Guadalupe Valdés Dávila, María Eugenia Sánchez Minor, Oscar Reyes Ruvalcaba, Martha Remedios Rivas González, José María Nava Preciado, María de Lourdes Valenzuela y Gómez y Gallardo, Antonio Ortiz Sandoval, Moisés Rodríguez Canela, Martha Talamantes, Epifanio Espinosa Tavera, Gabriela Elena Sandoval, Gladys Añorve Añorve, Guadalupe Faureano, Ernesto Ruiz Pérez, Francisco Rafael Millán Vega, Petrona Matus López, Carlos Pérez Vélez, José Manuel Soto, José Luis Flores, Aurora Iris Jiménez Ugalde, Vietnina Echeverría, Gustavo Victoriano García, Leticia Serna González, Gloria Álvarez, Joaquín López García, Cándido Chan, Claudia Vázquez, Carlos Arturo Espadas Interian, Gabriel Daniel Contreras, Julieta Margarita Díaz Hernández, Beatriz Híjar Medina, Alicia Núñez Carreón, Alicia Fernández M., Víctor Manuel Contreras Márquez, Froylán Corona, Elia Edith Hernández Zureña, Ana Cecilia Valencia Aguirre, Alejandro Arrecillas Casas, Mauricio Méndez Huerta, Sergio Velasco Yáñez, Rosa María Pedraza, Ezequiel Cárdenas Mendoza, Carlos César Maldonado Trujillo, Rosa María Torres Hernández, Adelina Castañeda Salgado.

Portada: Laura Argelia Zamora Galván.

Contactos: UPN Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. Carretera al Ajusco N° 24 Col. Héroes de Paderma. Delegación Tlalpan. C.P. 14200 México, D.F. Tel: 01 (55) 56309700 a22vera@gmail.com nsecundino@gmail.com

Nota: el contenido de los textos reunidos en esta obra es de total responsabilidad de sus autores.

Contenido

Ficha técnica.....	2
Presentación.....	11
Conferencias.....	13
Oportunidades y Propuestas de una Pedagogía Social Contemporánea. Dr. Segundo Moyano	13
Espacios y Contextos Laborales en el Marco de la Educación Social. Dr. Vicente Matia Portilla.....	27
Teoría y método: ¿Diálogo o monólogo?, y sus implicaciones en la intervención. Dra. Ana Isabel González Ramella.....	52
Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada. México, España y Argentina. Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga.....	59
Mesas de trabajo.....	73
Mesa Temática 1: Aspectos Teórico - Metodológicos del Campo de Intervención Educativa.....	73
Dispositivo grupal de investigación – intervención. <i>Raúl Enrique Anzaldúa Arce</i>	73
Hacia una hermenéutica de las acciones en la educación. <i>Norma Leticia Rodríguez Vázquez</i>	81
La tutoría en MEBI, una actividad para la obtención de grado de Maestría. <i>Carolina Sánchez Flores</i>	89
Problematizar, o no problematizar ¡Esa es la cuestión! El problema del problema en la intervención educativa. <i>Omar Daniel Cangas Arreola</i>	97
¿Cómo crear un ambiente de aprendizaje para la facilitación de temas de educación de la sexualidad en jóvenes dentro de una propuesta de intervención educativa? <i>Daniel Agustín Galindo López</i>	105
La literatura como mediadora del pensamiento crítico una propuesta de formación curricular para la LIE. <i>Mónica Bernal Bejarle, Humberto de León Pérez</i>	113
Concepto de calidad aplicada a la educación superior con miras a la intervención socioeducativa, “una aproximación epistemológica”. Felipe Alfredo Riaño Pérez.	123
Intervención educativa: fundamentos teóricos y roles profesionales. <i>Rosa Isela García Herrera, María Sara Ahuactzin Haro, Luz María Castillo Hernández</i>	133
Mejoramiento de la gestión escolar: una mirada pedagógica curricular. <i>Mayra Chávez Camero</i>	151

Trayectorias laborales de Interventores Educativos. <i>Neftalí Secundino, América Vera.</i>	162
Las distintas representaciones con respecto a un mismo objeto de trabajo. ¿Qué piensan los estudiantes de la LIE con respecto al concepto de Intervención Educativa? <i>Miguel Ángel Pérez Reynoso, América Vera Lara., Laura Argelia Zamora Galván.</i>	171
Mesa Temática 2: Experiencias en la formación y la práctica de educadores sociales en las diferentes instituciones, asociaciones, organizaciones.	180
Un cambio de actitud en torno a la responsabilidad social hacia el ambiente, la ciencia y la tecnología en profesores de primaria en formación. <i>Mayra Garcia-Ruiz, Senddey Maciel Magaña y Ángel Vázquez Alonso.</i>	180
Intervención educativa en el programa institucional de tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <i>Lourdes Natalie Carrillo Navarro. Carlos Augusto Armenta Acosta.</i>	191
La Educación para la Paz una propuesta ética en la intervención docente. <i>Verónica Jiménez Guzmán.</i>	197
Programa de intervención socioeducativa con incidencia en los estilos de vida dentro de un espacio laboral. <i>Raúl Armando Romero Esquivel, Sofía Margarita Morfín Zepeda.</i>	207
Proyecto integral de desarrollo ambiental sustentable (PROIDEAS). <i>Deyanira Jisel Ibarra Rubio, Linda Karen Ibarra Rubio.</i>	214
Algunas reflexiones conceptuales para orientar metodológicamente la sistematización de la intervención educativa. <i>Esmeralda Violeta Hernández Bautista, Clarisa Capriles Lemus.</i>	221
El perfil socioeconómico de la región oriente del Estado de Morelos (ROEM) y de los estudiantes de la sede UPN-AYALA. <i>Luis Manuel Juncos Quiané.</i>	228
Estimulación a las áreas de lenguaje, memoria y motricidad en personas adultas afectadas por la esclerosis múltiple. <i>Nubia Martínez Sánchez, Rosa Marisela Hernández Meléndez y Berenice Hernández Medina.</i>	252
Mesa Temática 3: La formación de interventores educativos desde la experiencia de las Unidades: desarrollo y perspectivas.	261
Experiencias de intervención en la formación profesional de LIE's. <i>Enriqueta Ojeda Macías.</i> ...	261
Uso de las tic para la intervención educativa. <i>José Edgar Correa Terán.</i>	268
El aprendizaje de herramientas para la convivencia y el manejo de conflictos durante la formación de estudiantes de LIE. Una propuesta de intervención en la UPN 17-A Morelos, sede Ayala. <i>Araceli Fuentes Figueroa, Ivet García Montero, Concepción Tonda Mazón.</i>	276
Propuestas de intervención co-curricular para la formación de interventores educativos. <i>Martha Ofelia González Centurión, Ana María Rodríguez Velasco.</i>	284
La ludoteca universitaria: experiencia de aprendizaje situado. <i>Ileana Janet Márquez González, María Jacqueline Balderas Moreno.</i>	292

Importancia de los saberes previos en la formación epistemológica de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa. <i>Freddy Javier Espadas Sosa</i>	299
El conocimiento práctico de los docentes de la licenciatura en intervención educativa. <i>Ícela Guadalupe Guareño Fernández</i>	309
Construcción Del Diagnóstico hacia el proyecto de Intervención: Experiencia de Rearticulación Curricular en la unidad UPN de Tlaxcala. <i>Lucila Elba Durán Aguilar</i>	314
Las prácticas profesionales y sus sentidos formativos en la LIE. Experiencias, logros y retos. <i>Epifanio Espinosa Tavera</i>	323
De la reflexión a las primeras intervenciones, LIE un elemento innovador en UPN. Caso Tijuana. <i>Irene Trinidad Medina García</i>	332
Acompañamiento profesional en la formación del licenciado en intervención educativa. <i>Gonzalo Cabrera Núñez, Carmen Alicia Derat Rascón</i>	339
La flexibilización del diseño curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, Modalidad en Línea, Unidad 161 de Morelia, Michoacán. <i>Julio Cesar Leyva Ruiz</i>	352
Licenciatura en Intervención Educativa: Mercado Laboral. <i>Martha Carmela Talamantes Enríquez, Eda Elvia Palma Sáenz</i>	374
Impacto del “Violentómetro” en el alumnado de la LIE UPN. Guadalajara. <i>Alma Graciela Fuentes Fierro, Beatriz Orozco Nieves</i>	385
Sistematización de los productos terminales: la contribución al campo de la intervención. El caso de la UPN Guadalajara. <i>América Vera Lara, Miguel Ángel Pérez Reynoso, Laura Argelia Zamora Galván</i>	399
Las prácticas profesionales y sus sentidos formativos en la LIE. Experiencias, logros y retos. <i>Epifanio Espinosa Tavera, Elsa Ramos Osorio</i>	406
Mesa Temática 4: Experiencias de intervención en escenarios comunitarios y sociales diversos	416
Rostros Abandonados: Chamilpa. <i>Yessica Navarro Rubalcava, Marcela Pantitlán Querido, Ana Laura Navarrete Flores, José Eduardo González Rivera</i>	416
Enlace comunitario de la unidad UPN 17-A Morelos, sede Ayala y las escuelas de educación básica del pueblo de Moyotepec. <i>Araceli Fuentes Figueroa, Bonifacio Pinzón Turiján</i>	421
El seguimiento de egresados y empleadores como estrategia para el autoconocimiento y la mejora de la LIE de la UPN Unidad 141 Guadalajara. <i>Rocío Calderón García, América Vera Lara</i>	426
Programa para desarrollar habilidades sociales a través del juego y la creatividad. <i>Bertha Concepción Molinero Vijil, Gabriela López Aymes y Santiago Roger Acuña</i>	433
El aislamiento de las amas de casa de la comunidad de La Sabana. <i>Alma Rosa Vega Juárez</i>	456

Una experiencia de investigación – intervención en secundarias: Formar en la crítica. <i>Beatriz Ramírez Grajeda</i>	463
Edad dorada, vida y plenitud: proyecto de intervención en atención a la tercera edad. <i>Nidia Minelva Tun Batun</i>	471
Centro de estimulación prenatal. <i>María Guadalupe Borrego Rivera</i>	479
Intervención psicoeducativa para estrés laboral y algunos marcadores psicofisiológicos de estrés en enfermeras de atención hospitalaria. <i>Cecilia Colunga-Rodríguez, Patricia Lorelei Mendoza Roaf, Héctor Alfonso Gómez Rodríguez</i>	487
La ludoteca: una experiencia educativa y recreativa –no formal- para crear oportunidades de aprendizaje, como forma de intervención en niños, jóvenes y adultos. <i>Ana María Bonilla Ramírez, Gabriel Aguilar Alatorre</i>	493
El autocuidado en pacientes adultos mayores con patología neurológica y sus cuidadores. <i>Elmy Eunice Espinoza Ramírez</i>	499
Las emociones en el contexto del diagnóstico educativo en las alumnas de la escuela normal particular ateneo metropolitano. <i>Irma Lucina Ibarra Ortega, Alma Delia Ríos Aranda, Felipe Alfredo Riaño Pérez</i>	504
El impacto de la gestión en la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en secundaria. <i>Margarita Gicela Vásquez De La Sota Riva</i>	511
Recorrido activo en el Museo Regional de Querétaro. <i>Julio César Rodríguez Reséndiz</i>	518
La integración educativa para niños con discapacidad auditiva de segundo grado de primaria. <i>María De Guadalupe Morales Ramírez</i>	525
Una especial aventura (Relato). <i>Martha Xolyanetzin Rodríguez Villarreal, Rosario Leticia Villarreal Arcega, Carlos Rodríguez</i>	533
El contexto social, caleidoscopio de valores humanos y sociales, una mirada desde la intervención socioeducativa. <i>Martha Patricia Macías Morales, Francisco Paz Bravo</i>	538
Importancia del movimiento para la construcción de las relaciones socio-afectivas en niños ciegos de tres a cinco años. <i>María de Lourdes García López</i>	544
Hidroponía: una alternativa amable con el medio ambiente y el desarrollo sustentable. <i>Pablo Prado Saldaña, Leonor López Arenas, Christian Cervantes Corona</i>	552
Mi experiencia del servicio social. <i>Marcela Velasco San Agustín</i>	558
Favorecer un ambiente de aprendizaje en el aula potencializando la convivencia. <i>Elva Estela Gutiérrez Ruiz</i>	566
La práctica docente desde la reflexión de sus principios culturales. <i>Silva Becerra</i>	574
Intervención en escuela básica: cómo los docentes se forman y aprenden sobre la enseñanza y la RIEB entre colegas. <i>J. Simón Sánchez Hernández, Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, Neftalí Secundino Sánchez</i>	592

Estudiantes de la preparatoria del municipio de Chalco. El sueño truncado. <i>Karina Paola Pérez González</i>	607
Para construir la paz, más educación. Jóvenes universitarios para la paz con justicia y dignidad. <i>Adriana Susana Hernández Salgado</i>	613
Seguimiento de egresados de la LIE: Unidad 31-A de Mérida, Yucatán. <i>Ana María Rodríguez Velasco, José Laureano Novelo Montalvo, Ligia María Espadas Sosa</i>	625
Comparativo de avance seguimiento de egresados, de las líneas de educación inicial e inclusiva de la LIE de UPNECH, Campus Parral. <i>Edgardo González Uranga, José Luis Rodríguez Canales, Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado</i>	634
Proyecto de gestión educativa en la ludoteca Unidad 22-A. <i>Valeria Alvarado Castresana, Jessica Susana Olvera León</i>	641
La formación profesional de los egresados de la UPNECH Campus Parral. <i>Sofía Efigenia Soto Marquez, Marina Jocabed Alvidrez, Sofía Adela Iturralde Fuentes</i>	646
La educación inclusiva y la respuesta a las necesidades laborales apreciadas por nuestros egresados. <i>Claudia Lorena Botello Torres, Gerardo Roacho Payán</i>	651
Género y proyectos de intervención pedagógica. <i>Lilia Jiménez Robledo</i>	658
La importancia de visibilizar a los jóvenes adolescentes través de proyectos e iniciativas de intervención social. <i>Miguel Ángel Pérez Reynoso</i>	667
Mesa 6: Implicaciones de la Licenciatura en Intervención Educativa en la transformación de la gestión, la dinámica y la cultura de las Unidades.	675
Diagnóstico socioeducativo: conceptualización y expectativas del programa de tutorías en la unidad 201 UPN. <i>Reyes Ramírez Sonia Ivón</i>	675
La formación y la gestión de interventores para un medio ambiente sustentable. <i>Guillermo López Álvarez</i>	681
Condiciones de equidad de género en la población estudiantil de la Licenciatura En Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Guadalajara. <i>Alma Graciela Fuentes Fierro, Luis César Torres Nabel, María de los Ángeles Galván Portillo</i>	685
Los sentidos de la intervención en los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE): hacia la conformación de la autonomía de la nueva profesión. <i>Ana Cecilia Valencia Aguirre</i>	707
Mesa 7: Innovación de la formación docente para la intervención en contextos institucionales.	719
De lo individual a lo colectivo...Una propuesta de acompañamiento y asesoría diferenciada en el colectivo docente, para hacer de la escuela una mejor escuela. <i>Alejandra Álvarez Arámbula</i>	719

Reconstruyendo la vida, reconstruyendo la escuela. UPN 097, D.F., Sur. <i>Juan Manuel Sánchez, Alejandro Villamar Bañuelos, Georgina Martínez Montes de Oca, Concepción Hernández, Laura Manjarrez Brito.</i>	729
Maestría en intervención socioeducativa. Una alternativa de formación y transformación educativa en Jalisco. <i>María del Socorro Mendoza Sánchez.</i>	748
Salud Integral Docente en la Escuela Pública. Una Propuesta Integral desde el Modelo Bio-Psico-Social. <i>Enrique Reyes Chávez.</i>	755
Pensar nuestra barbarie desde la intervención educativa. <i>Juan Crisóstomo Durán Arrieta.</i>	785
La intervención educativa como dispositivo en la profesionalización de docentes. <i>Alejandra Avalos Rogel.</i>	794
Un acercamiento a los imaginarios de la autoridad en adolescentes, reflexiones y travesías metodológicas. <i>Arturo Torres Mendoza, Ana Cecilia Valencia Aguirre.</i>	801
La escritura de algunos textos en el primer grado de una secundaria. <i>Mireya Martínez Montes.</i>	810
La asignación de tutores en la MEB, UPNECH, Unidad Juárez. Un abordaje particular ante las necesidades y retos reales. <i>María Aimé Pérez Vázquez.</i>	817
De la asesoría experta al acompañamiento: huellas de un proceso en construcción. <i>Anahi Molina Martínez, Epifanio Espinosa Tavera.</i>	825
El video grabación de la práctica como dispositivo para la reflexión en la formación de docentes preescolares. <i>Blanca Estela Isabel Calzada Ugalde.</i>	834
Formación del docente tutor. <i>María De La Luz Pirrón Curiel, Marcela Rojas Ortega.</i>	843
Efectos de un curso de formación docente sobre estrategias de aprendizaje. <i>Marcela Rojas Ortega, María De La Luz Pirrón Curiel.</i>	850
La subjetividad docente ante la RIEB. El caso de la segunda generación de la MEB, UPN, U-097, Sur. <i>Marla Cecilia Pimienta Hernández.</i>	859
Una mirada a las reflexiones y a las experiencias del profesor en el aula. <i>María del Carmen Cruz Ramirez.</i>	866
Creación de carteles animados en computadora con niños de Tepito. <i>Miriam de la Cruz Miranda Ramírez.</i>	877
Las representaciones sociales de la obesidad infantil en los niños y las niñas de educación primaria: un abordaje desde la innovación. <i>Fátima Chávez Luévanos.</i>	883
La producción de textos informativos a través de la pedagogía por proyectos en niños de primer año de primaria. <i>Adriana Margarita Delgado Sánchez.</i>	891
El estudio de problemas educativos cotidianos como sustento para la generación de propuestas de innovación e intervención socioeducativa. Un reto del programa de doctorado en educación	

de la unidad UPN Guadalajara. <i>Celia Luévanos Aguirre, Óscar Reyes Ruvalcaba, Eurídice Minerva Ochoa Villanueva.</i>	899
La producción cultural digital de adolescentes de educación secundaria y su relación con la construcción de su identidad. <i>José Moisés Aguayo Álvarez.</i>	908
Estrategias docentes para evaluar competencias dentro del marco de la rieb 2009 en el jardín de niños “Dolores Guerrero”. <i>Rocío Joyce Alcaraz Ortega.</i>	920
Evaluación de la actuación docente con respecto a la promoción del pensamiento crítico y científico en los alumnos de ciencias, Escuela Primaria Urbana No. 7 “Lucio I. Gutiérrez”, en la Zona Escolar No. 19, Guadalajara, Jalisco. <i>Martha Carolina Tiscareño Padilla.</i>	936
Innovación educativa con estudiantes de posgrado. <i>Oscar Reyes Ruvalcaba, Celia Luevanos Aguirre Eurídice Minerva Ochoa Villanueva.</i>	944
Contextos que promueven y dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos en la escuela: análisis de la cultura docente e institucional y generación de un modelo participativo. <i>Miguel Rodríguez Arce.</i>	955
El uso del blog como herramienta tecnológica para reforzar la lectura y la expresión escrita en alumnos de secundaria. <i>Olga Ojeda Xalteno.</i>	966
La enseñanza por proyectos, integrada a la estrategia de aprendizaje colaborativo. <i>Emilio Arredondo Casarrubias.</i>	974
Proyectos auténticos y prácticas sociales de lectura y escritura. Transformando (me) desde la MEB. <i>Edgar Ramírez Espinoza, Epifanio Espinosa Tavera.</i>	983
Actividad docente y riesgo de estrés. Acerca de la relación entre el trabajo en escuelas de los niveles educativos obligatorios y su impacto sobre la salud física y psicológica de los docentes. <i>Olga Cristina Colatarci.</i>	992
Directorio de autores	1004

Presentación

Esta obra contiene un conjunto de trabajos presentados durante el 1er. Congreso Internacional de Intervención Educativa, realizado en noviembre del año 2012 en la Ciudad de Guadalajara, Jalisco, México.

Sintetiza la experiencia de 10 años de desarrollo de trabajos alrededor del tema de la intervención educativa. Las contribuciones ofrecen un panorama de los distintos esfuerzos y rumbos que ha adoptado la temática desde su contexto inaugural, representado con la puesta en operación de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), hasta los devenires profesionales pujantes de los días actuales en ámbitos tan diversos como la educación inicial, la educación de los jóvenes y adultos, la interculturalidad, los procesos de gestión educativa, la orientación educacional, así como la educación inclusiva, con una importante derivación en el tema de la formación de docentes.

Como toda empresa pionera, los puntos de partida fundaban muchas expectativas en que los temas por abordarse desde un principio, se sustentaban, todos, en una realidad que ponía al descubierto necesidades educativas, la mayoría de ellas, arraigadas en viejas estructuras y prácticas sociales, con poca atención y quizá aún menos propuestas de solución creativas y factibles desde las ofertas educativas.

No es menos cierto en la actualidad que esos inicios fundamentados tuvieron razón, sino que el panorama documentado en aquel entonces se ha agudizado, generalizado y abarcado a amplias franjas sociales, por aquellos inicios salvaguardados, del futuro aciago de los tiempos que corren.

Hay que decirlo, sin embargo, otros actores institucionales han acrecentado el panorama de la intervención educativa, si bien con otras denominaciones (Educación social, Educación popular) con sus propias ofertas y programas, hay ecos fuertes en otras latitudes. Muchas de ellas se han dado cita con variados trabajos y contribuciones, y constituyen interlocutores inapelables en el conjunto de trabajos que aquí se incluyen; entre los países contribuyentes están Argentina, Colombia, Chile y España.

Desde las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en México, asumimos la responsabilidad de trazar y establecer el debate sobre el tema que aquí se documenta con distintos rostros y alcances. La lectura de estos textos constituye una invitación a pensar las posibilidades de fortalecimiento de la intervención educativa, a través del ejercicio de la formación profesional, la investigación, de la sistematización de las experiencias y memorias de lo realizado.

La invitación al itinerario reflexivo desde el conjunto de los textos aquí incluidos, se encuentra organizado en los siguientes siete temas:

1. Aspectos teórico-metodológicos del campo de intervención educativa
2. Experiencias en la formación y la práctica de educadores sociales en las diferentes instituciones, asociaciones, organizaciones
3. La formación de interventores educativos desde la experiencia de las unidades : desarrollo y perspectivas
4. Experiencias de intervención en escenarios comunitarios y sociales diversos.
5. Desarrollo y tendencias de las líneas de formación específicas de la licenciatura en intervención educativa
6. Implicaciones de la licenciatura en intervención educativa en la transformación de la gestión, la dinámica y la cultura de las unidades
7. Innovación de la formación docente para la intervención en contextos institucionales

Porfiamos que las lecturas aquí presentadas constituyan aportes a la reflexión y trabajos de largo alcance en el tema.

Neftalí Secundino Sánchez

América Vera Lara

Conferencias

Oportunidades y Propuestas de una Pedagogía Social Contemporánea¹. Dr. Segundo Moyano²

Resumen

El objetivo de estas palabras subyace en el título que las sostiene: dar cuenta de una apuesta pedagógica, en los escenarios de la contemporaneidad, en torno a las cuestiones que sustenten una Pedagogía Social comprometida social y educativamente con su tiempo. Para ello se proponen cuatro ejes sobre los que hacer pivotar ciertas propuestas y oportunidades de la acción social y educativa.

En primer lugar, la eclosión de nuevos (y viejos) escenarios en el entramado social, situando las líneas de orientación de la Pedagogía Social respecto del estudio de las prácticas que se han convenido en denominar Educación Social. Sin duda, un lugar controvertido que permite establecer un trabajo de ampliación de la noción de educación.

En segundo lugar, las relaciones de la Pedagogía Social, en tanto promotora de la emergencia de nuevas posibilidades del hecho educativo, con las políticas sociales y educativas. Unas relaciones no siempre explicitadas y no exentas de incomprensiones mutuas. Por lo tanto, son momentos de ofrecer un cruce de tiempos y espacios que permitan entrelazar el trabajo educativo en sentido amplio, más allá del marco escolar y más allá de las respuestas educativas a las problemáticas sociales.

Es por ello, que en tercer lugar, requerimos de una Pedagogía Social dispuesta a producir y establecer vinculaciones, conexiones y conversaciones con otras disciplinas, teniendo en cuenta los peligros de la supeditación a discursos únicos, pero también con la obligación de configurar territorios comunes.

¹ Este texto es un resumen de las ideas principales y el desarrollo de la conferencia del mismo nombre realizada el día 28 de noviembre de 2012 en el marco del 1er Congreso Internacional de Intervención Educativa, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de Guadalajara (México).

² Educador social y Doctor en Pedagogía. Profesor del Grado en Educación Social. Director del Laboratorio de Educación Social. Universitat Oberta de Catalunya

Y, en último lugar, la formación de los profesionales de la acción social y educativa como una forma de compromiso pedagógico que articule profesionalidad, responsabilidad y ética en el trabajo educativo.

Palabras clave: pedagogía social, educación social, políticas sociales y educativas, formación de profesionales, conexiones disciplinares.

Palabras previas

Giorgio Agamben (2011: 13) apela a dedicarle un cierto espacio a pensar respecto de *“la oscuridad de la contemporaneidad”*; invitándonos a considerar que *“es contemporáneo aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que lo concierne y que no para de interpelarlo, algo que, más que cualquier otra luz, se le dirige directa y singularmente”*. Por lo tanto, esa oscuridad señalada respecto de lo contemporáneo *“equivale a neutralizar la luz que proviene de la época para descubrir la tiniebla”*. Una luz de época que, en muchos casos, invisibiliza, provoca destellos e, incluso, puede cegar.

En este sentido es en el que se procura en el texto un tiempo y un espacio para habilitar oportunidades y propuestas con respecto a la Pedagogía Social y a su articulación con las prácticas educativas en el campo social. Un intento, pues, de apertura de posibilidades en relación a algunas de las complejidades que atraviesan lo actual y con la finalidad de situar posibles ejes de reflexión sobre los que llevar a cabo, precisamente, ese acto de contemporaneidad: el llamado a explorar una concepción y ampliación de la noción de educación desde la mirada de la Pedagogía Social; el requerimiento a establecer vinculaciones, conexiones, conversaciones con otras disciplinas manteniendo las posibilidades de creación de territorios comunes; la disposición a considerar bajo qué perspectivas se analiza la interpelación constante del hecho educativo, en su sentido más amplio, con las políticas sociales y educativas; y, por último, la conformación del escenario que se abre en torno a la formación de los profesionales de la acción social y educativa.

1. Pedagogía Social y Educación Social: escenarios contemporáneos

Los recorridos históricos de la Pedagogía Social, con sus modelos de época, han otorgado a ésta tiempos y espacios diversos. Si bien la eclosión de los sistemas escolares nacionales en el siglo XIX significó la cimentación de la Pedagogía como disciplina de lo escolar,

centrando las reflexiones y los análisis en el ámbito del aprendizaje y de la enseñanza; la actualidad remite a considerar la educación también desde otros lugares. Por lo que refiere a esta cuestión, Petrus (1997: 31) advierte sobre lo ineficaz de contraponer el discurso pedagógico de lo escolar frente al de lo social, creando así otro espacio discursivo que tan sólo se defina por eliminación. No obstante, y de la misma manera, la Pedagogía escolar no debe concebirse como la Pedagogía en un sentido estricto, asumiendo que la actualidad de época nos convoca a re-pensar la educación desde diferentes lugares.

Estas cuestiones son las que permiten establecer un punto de partida en cuanto al propósito de este primer apartado: la Pedagogía Social es la disciplina que tiene por objeto de estudio la Educación Social. Esta afirmación no cuestiona las aportaciones de otras disciplinas sociales al estudio y análisis de las prácticas sociales y educativas, aunque establece la Pedagogía Social como la encargada de hacer pivotar esas aportaciones en torno a, tal y como señala Núñez (1999: 25-26): el análisis crítico de las prácticas sociales educativas, que se instituyen como dispositivos sociales; el análisis de las políticas sociales en las que tales prácticas educativas se inscriben; la valoración de los efectos que producen (en términos de realidad social); y la elaboración y propuesta de nuevos modelos de acción social educativa.

Sin duda, esta articulación ha encontrado, a lo largo de los desarrollos históricos de ambos, encuentros provechosos y similitudes de acción. Ahora bien, esto no es óbice para mantenernos en la conexión señalada respecto de considerar la Pedagogía Social como *“el marco teórico desde el cual podemos pensar las cuestiones que atañen a la educación social”* (Núñez, 1999: 32).

Así pues, el contexto de emergencia³ de la Pedagogía Social propicia dos grandes líneas de orientación de la propia disciplina en sus orígenes. Líneas que, con retoques de época y avances teóricos, perviven en la actualidad: una Pedagogía Social fundamentada en una idea de la educación *“en, desde y por la comunidad”* (Sáez y G.Molina, 2007: 50), por lo que el adjetivo *social* vendría a remarcar la relación recíproca entre la educación del

³ Para una ampliación del componente histórico y social del contexto de emergencia de la Pedagogía y la Pedagogía Social nos permitimos señalar las siguientes obras de referencia: Sáez y G. Molina (2007); Caride (2005); Montagut (2000).

individuo y la comunidad, recalcando el componente social de la Pedagogía, en tanto remite a una práctica imposible fuera de la comunidad; y una Pedagogía Social centrada, preferentemente, en la atención y educación (ayuda social en los inicios) de poblaciones con dificultades sociales y problemáticas económicas.

Ambas concepciones perduran en los tiempos actuales. Sin embargo, si bien su diferenciación permite establecer líneas de pensamiento que generan los actuales modelos de educación social, lo cierto es que ambas se han articulado a lo largo de la historia de la Pedagogía Social, compartiendo premisas y puntos de encuentro. Así, observamos cómo es la Pedagogía Social, en algunos países, la que está permitiendo incorporar nuevos discursos en torno a las problemáticas actuales de la educación. El hecho de contemplar prácticas educativas fuera de la institución escolar ha supuesto ampliar el campo pedagógico y ha hecho emerger nuevas posibilidades de lo educativo.

Si tomamos en cuenta la afirmación de que la escuela ya no es el lugar único de la educación, es el momento de dotar de consistencia educativa las prácticas de la Educación Social. Las nuevas configuraciones sociales, los problemas emergentes, las nuevas significaciones de lo educativo y de las prácticas sociales convocan a la Educación Social a dirigir la mirada hacia la Pedagogía, no exclusivamente, pero sí preferentemente. Este “giro copernicano” ha de dotar a la Educación Social de un nuevo estatus que fije en la Pedagogía Social su disciplina de referencia, y que pueda tratar de “*dar visibilidad pedagógica*” (Núñez, 2003: 210) a esas prácticas que “*habitualmente quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso*” (íbidem). Conviene añadir a esta reflexión los peligros de someter a la educación a un proceso de *marginalización*. Un proceso que vertebra dos direcciones: por un lado, la *marginalización* en el sentido de colocar a la educación en un lugar secundario, lejos de ser tenida en cuenta más que para solucionar *todo*, es decir para no solucionar *nada*; y, por otro lado, una tendencia actual a definir, en este caso, la Educación Social, como la educación de *lo marginal*.

Así pues, el campo de las prácticas sociales y educativas se ha visto atravesado históricamente por diferentes clasificaciones en función de la referencia a problemáticas sociales (drogadicción, maltrato infantil, desocupación laboral, violencias,...); a

instituciones (centros de servicios sociales, prisiones, pisos tutelados,...); a categorías poblacionales (delincuentes, mujeres, menores en riesgo, tercera edad,...); o a ámbitos de intervención (inserción laboral, protección a la infancia, justicia juvenil, toxicomanías,...). Si convenimos que el eje que debe definir los campos de acción de la Educación Social debe girar en torno a la propia denominación de la práctica, es decir, que ese eje debe ser la educación, algunos de los campos señalados, todo y mantener un trabajo de acción social no podríamos considerarlos estrictamente de acción social educativa.

Una sistematización actual que recoja la tradición de esas clasificaciones, pero que a la vez también dé cuenta de las nuevas posibilidades y de nuevos planteamientos de las prácticas de educación social, podría basarse en la consideración educativa en torno a diferentes franjas de edad, proporcionando una manera diferente de articulación entre los sujetos y las instituciones del territorio. Es decir, si consideramos que todas las categorizaciones suponen adscripciones a modelos de acción social y educativa y conforman modelos profesionales y formativos, este planteamiento intenta promover la conformación del campo de la Educación Social a partir de las articulaciones entre las franjas de edad a las que dirige su actividad, el territorio y las instituciones de la sociedad civil y de las administraciones públicas.

Esto supone dos cuestiones fundamentales para la asunción de los retos actuales de la Educación Social: por una parte, dejar de lado la categorización excluyente que supone establecer que la Educación Social es una práctica educativa tan sólo para determinadas categorías poblacionales; y, por otra, potenciar una Educación Social en términos de ofrecer trayectos y recorridos particulares y promoviendo los anclajes sociales desde la lógica de los derechos y deberes de ciudadanía.

Por lo tanto, la Educación Social del siglo XXI se encuentra ante el desafío que supone no adscribir sus funciones a ámbitos o categorías contextuales *prêt à porter*, sino ofrecer una apertura a lo social en el marco de lo educativo. Desde esta lógica, la Educación Social amplía su campo a diferentes instituciones, servicios, programas y proyectos que son susceptibles de un trabajo educativo que garantice y promueva la participación cultural, social y democrática del conjunto de los ciudadanos.

2. La Pedagogía Social y su relación con las políticas sociales y educativas.

El recorrido contemporáneo de las prácticas de educación social ha estado unido en gran medida, al menos en el caso español, a los servicios sociales, tanto en su sentido amplio (entendidos como política social) como en un sentido estricto (referidos a los ámbitos de cobertura de problemáticas colectivas o individuales). En esta doble acepción, señalada por Montagut (2000) se juega la actualidad de las políticas, los servicios y las instituciones de atención y educación social. Por un lado, éstas se incluyen en la acepción de política social. Sin embargo, en la estructuración y sistematización de la política social, la atención y educación social pertenece a los servicios sociales en sentido estricto. Estas significaciones no tendrían más importancia si no fuera por los efectos sociales que su consideración establece.

En el panorama social, económico y político actual nos encontramos con una política social que, lejos de incluir cuestiones sociales en un sentido amplio, ha reducido sus acciones políticas a la atención de grupos sociales determinados. Esta concepción reductora de la política social ha abierto una brecha importante entre los servicios sociales y el resto de prestaciones, entre ellas la educación. Este hecho, lejos de significar tan sólo una cuestión organizativa del Estado, responde a la concepción de las políticas sociales. Éstas han acabado convirtiéndose en políticas compensadoras, asistenciales y atenuantes, alejadas de una consideración política de las situaciones que atiende.

Vistas estas consecuencias, se hace evidente señalar que los servicios sociales en sentido estricto son los que marcan la pauta de las políticas sociales actuales. Una suerte de separación de “lo que es para toda la población” de “lo que es para ciertos sectores de ella”. Esta sectorización ha supuesto, por lo tanto, estigmatizar el desarrollo de las prácticas sociales, y con ellas a los profesionales encargados de llevarlas a cabo.

La emergencia de la Educación Social en el campo de los servicios sociales ha abierto una puerta en términos de aportación de una mirada educativa a las cuestiones sociales. Una oportunidad de añadir un *plus* que distancie los elementos estigmatizantes y dirija sus objetivos hacia el horizonte de la promoción cultural de los individuos que atiende. Lo que hace de este momento una gran oportunidad es que las tres instancias que harían posible

poner en primer plano la educación en el campo de las problemáticas sociales, históricamente apartadas de los beneficios educativos, se encuentran en un plano de aproximación: un cuerpo de **profesionales** con una formación específica centrada en la educación social; un cuerpo **académico** que investiga y produce en relación a las prácticas sociales y educativas; y un cuerpo **técnico-político** de las administraciones públicas que introduce las posibilidades de la educación social en las prácticas dotando de puestos de trabajo específicos para educadores sociales, promulgación de leyes donde se tiene en cuenta el elemento educativo e impulsor de la creación o refundación de instituciones que tienen el encargo de atender, pero también de educar.

Veamos, sin embargo, el grado de aproximación a la educación de cada una de esas instancias en el campo de las prácticas sociales y educativas. Por lo que se refiere a los educadores sociales, se avistan posiciones que van desde la instauración perpetua de la queja ante unos servicios que no han acabado de definir sus funciones en términos educativos, hasta la reivindicación crítica de las políticas públicas que los sustentan, pasando por las demandas de mayores recursos económicos y materiales. Ciertamente, todas estas cuestiones tienen vigencia, pero hay que poder centrarlas respecto a la praxis educativa. Las propuestas de formación continuada, de supervisión educativa de los equipos de profesionales y la creación de grupos de investigación y trabajo en Educación Social van en esta línea. Se hace necesario, visto el empuje de la actualidad, un profesional dispuesto a seguir formándose, a preguntarse acerca de sus prácticas y a propiciar la construcción de herramientas educativas que le permitan dotar a la educación social de un carácter pedagógico. En cuanto al cuerpo académico, el requerimiento a conectarse con el mundo profesional, junto con la necesidad de someter constantemente a estudio, reflexión y análisis crítico los modelos vigentes de educación social en las instituciones, las políticas públicas y los modelos de formación de los futuros profesionales. La promoción, pero también la provocación, del estudio supone un verdadero desafío. Más, si cabe, en estos momentos en que la Educación Social como oferta de titulación se ha equiparado a otras titulaciones con mayor tradición en el campo social y educativo. Por último, indicar que es responsabilidad también de la universidad tender puentes entre la Pedagogía

Social y la Educación Social. En otras palabras, aproximar la mirada educativa a las prácticas, hacerla presente en los contenidos formativos y promoverla frente a los imperativos actuales que desvían la atención a la medicalización, psicologización y control de sectores sociales desprotegidos.

Pese a estas consideraciones, lo cierto es que los inicios del siglo XXI han supuesto una suerte de retroceso en esa concepción, acercándonos a propuestas, a veces decimonónicas: el tratamiento de las poblaciones como peligrosas, la necesidad de contención (física y psicológica) de niños y adolescentes acogidos, la medicalización, las posiciones neohigienistas en aras de la prevención social⁴,... En definitiva, los intentos actuales de las políticas sociales no van en la dirección de una apuesta educativa en sentido estricto, sino que más bien dan a ésta un lugar residual. Es significativo, sin embargo, cómo las implementaciones de esas políticas sociales han encontrado en una Educación Social anuente con esa visión, una articulación provechosa, una posibilidad de revestir de educativo aquello que no lo es.

3. Conversaciones de la Pedagogía Social con otras disciplinas

El paisaje del siglo XXI, tantas veces referenciado en los últimos tiempos, convoca sin duda a pensar que lo que se presenta como actualidad es del orden de lo inexorable; entendiéndolo como aquello inevitable o que no se deja vencer con ruegos. Ante ello, en educación, siempre ha habido un *no* rotundo para plantarse ante las profecías de fracaso (Frigerio, 2004), y al detenernos un instante existe un componente que no deberíamos pasar por alto: la sugestión, la evocación, de pensar que no es posible⁵. Sugestivo, pero tremendo, aposentarse en lo que no es posible. Aunque, también puede resultar del todo insatisfactorio establecerse en lo posible como sentido total de nuestra acción.

Así pues, posiblemente de lo que se trate en un inicio es de intentar no convertir lo imposible y lo posible (al menos en educación) del lado de un par de contrarios que impelen inexorablemente a tomar una posición única de partida.

⁴ En relación a la “prevención como el antídoto a los males actuales”, véanse los trabajos de Núñez (1999, 2005).

⁵ Ésta es una referencia explícita al libro de la pedagoga Adriana Puiggrós, titulado *La tremenda sugestión de pensar que no es posible* (2010) y enmarcado en las relaciones entre política y educación.

Por lo tanto, un primer aspecto: para hacer frente a lo que se presenta como lo inexorable es necesario, tal y como señala Frigerio, un decir, un pensar y un hacer (2004: 16). Para que el señalamiento de lo imposible en educación no aparezca como un significante vaciado, conviene apostar más allá del enunciado, comprometiendo un pensar y un hacer. La importancia de nombrar lo imposible repercute en la posibilidad de hacer algo con eso imposible de cada disciplina. En este caso, con la educación.

Existen, entonces, lugares discursivos diferentes dispuestos para la conversación, en condiciones de expresar la posibilidad de establecer conexiones respecto de aquello que se va señalando como límite propio de cada disciplina. Ahora bien, también en estos lugares de relación pueden existir peligros. Por ejemplo, la supeditación de unos discursos a otros o la suma de disciplinas con la pretensión de que así se da cuenta de un mayor abanico de saber. En ocasiones hablamos de territorios comunes, de fronteras muy establecidas, de fronteras difuminadas, e incluso de borramiento de los bordes. Sin embargo, hablamos de discursos diferentes, de titulaciones formativas diferentes, de ejercicios profesionales diferentes, de prácticas diferentes. Es decir, territorios diferentes con bordes que diferencian, pero también bordes que ponen en contacto (Frigerio, 2003). Este borde, entendiéndolo como lo que marca una distinción entre espacios de contenidos distintos, ¿se está configurando como espacio? o ¿no está configurado como tal, pero quiere serlo? Posiblemente, no se trate ni de establecer fronteras infranqueables ni contornos difusos, sino de habilitar espacios comunes para ejercer las funciones profesionales en las diferentes prácticas. Es decir, venimos de recorrer un largo trayecto pensando en cómo habilitar las instituciones en las que nos desempeñamos para albergar y acoger a los sujetos con los que trabajamos. Y entre éstos, a los sujetos que vienen a menudo catalogados como *“fuera de...”*. Sin embargo, qué lugar habilitamos para ejercer la función profesional que nos es propia, cuando observamos que muchos profesionales estamos *“fuera de...”*, deslocalizados, desorientados en las prácticas actuales. Sobre todo, me refiero a lugares para preguntarse acerca del *“no sé qué hacer”*, y para erradicar algo del común *“esto es imposible”*.

En este sentido, François Dubet (2006) sitúa a las profesiones que trabajan con los otros en relación a la construcción de una filiación simbólica. Evidentemente, desde lugares diferenciados y en torno a cuestiones distintas. Pero en ambos contornos se traza algo de un trabajo en relación a *lo diferente* (en tanto a que cada acto se plantea como único), en relación a *la diferencia* (como elemento inevitablemente humano) y en relación *al diferente* (en tanto un trabajo con el sujeto).

4. La formación de los profesionales de la acción social y educativa.

El último apartado de este texto tiene el objetivo de reabrir y repensar algunas cuestiones en torno a la formación de los educadores y las educadoras sociales. Los recorridos históricos del lugar que en la actualidad ocupa el educador social en las prácticas de educación social han ido en correlación con las diferentes consideraciones que las políticas públicas han desarrollado respecto de las problemáticas sociales. Así, de la corrección, la asistencia, la protección (por ejemplo) han devenido funciones como la de vigilar, velar o educar. Sin duda, funciones diferentes emanadas de los encargos correspondientes a las coyunturas políticas y sociales de cada época.

Distintas variables han ido conformando la implantación creciente de la figura profesional del educador social en el territorio. Entre ellas podemos destacar la promoción y ampliación de tareas específicas a desarrollar, el progresivo reconocimiento social y la reflexión en torno al campo de actuación, o la intensificación del estudio de las prácticas y los desarrollos teóricos y metodológicos de la educación social. Así pues, el panorama alrededor de este asentamiento del educador social ha ido demandando el acercamiento paulatino de las administraciones públicas, de los colegios y asociaciones profesionales y de las universidades a dar cuenta del trabajo de los profesionales de la educación social. Esto ha supuesto un considerable número de listas, cuadros y clasificaciones que han ido construyendo el lugar social y profesional del educador social pero, sobre todo, ha significado armar un complejo entramado de relaciones entre las funciones a llevar a cabo, los perfiles necesarios que las garanticen y el diseño de la formación que asegure lo anterior.

Todas estas aportaciones han representado avances destacados en cuanto a promover la

reflexión en torno a qué trabajo está convocado el educador social. Ahora bien, también es necesario señalar que tal abundancia ha subsumido la **función educativa** del educador social, y que en algunos aspectos ha supuesto su dilución.

Al hablar de la Educación Social como una profesión social y educativa, se está tendiendo a dar por supuesto que la propia denominación de educador ya confiere las características propias para ejercer la función educativa. Es decir, que con hacer y decir lo que se le supone a este profesional ya emerge la intención, la acción y la responsabilidad educativa. Por lo tanto, la mirada ha estado casi siempre dirigida a ocupar un espacio social y profesional, pero no tanto un espacio pedagógico. En el campo profesional de la Educación Social, en muchas ocasiones, hablamos de las dificultades sociales pero pocas de las dificultades educativas. Y de la misma manera, habría que poder diferenciar entre las dificultades que existen en la actualidad para ejercer la función educativa (en todo el campo educativo), y los problemas endémicos al ejercicio de la función educativa en el campo de la Educación Social (por la propia historia del campo y por la construcción profesional).

Es por ello que en la conceptualización de la formación de los educadores sociales no debamos dejar de recuperar las palabras del maestro Lorenzo Luzuriaga: “[...] *el educador necesita una preparación especial para su profesión; esta preparación es doble: de cultura general y de técnica pedagógica*” (1966: 129). Esta propuesta se dirige a señalar los ejes fundamentales de la formación del educador, y esta doble preparación necesita de una constante renovación del vínculo del educador con su disciplina y con la cultura en un sentido amplio. Nuestra hipótesis es que para esa renovación se precisa mantener una cierta disposición al saber.

Si pensamos, entonces, el agente de la educación como un “*pasador de cultura*” (Meirieu; 1998: 134), podemos considerar el lugar del educador en relación a:

- **El saber de la función a ejercer.** Es decir, un saber ligado al corpus teórico de la Pedagogía (Social) como disciplina que fundamenta la función educativa. En este sentido seguimos reivindicando una Pedagogía sólida, en tanto promueva y proponga elementos de sujeción para las prácticas educativas y referencias para el

ejercicio de la función educativa. Una Pedagogía, pues, que haga frente al vaciamiento del discurso pedagógico y al creciente fortalecimiento de la idea que le asigna un carácter meramente técnico -técnicas exploratorias, de diagnóstico, observacionales y de confección de protocolos de aplicación-. Ante estas apreciaciones cabe introducir la reflexión pedagógica en términos de lo que Durkheim (1992) apuntó como “*hacer pedagogía*”, para así fundamentar y conocer esa tarea de “pasar”.

- **El saber sobre la materia a transmitir: la cultura.** ¿Cómo causar el interés en la cultura sin estar causado por la misma. Esto exige de una disposición de enlace, de vínculo, de lazo con las manifestaciones culturales de lo humano. Renovar el interés de las nuevas generaciones por las producciones culturales humanas supone al educador la resignificación de sus propias adquisiciones. Aquí cobra cuerpo el ejercicio de “pasar cultura”.

Pero estas dos premisas (que se han de revisar en cada sociedad y momento histórico), han de ponerse en relación con una cierta disposición al *no saber*. Esto es, habilitar lugar a la *docta ignorantia*⁶ donde a partir precisamente de ese *no saber* puede llegar a tener lugar una posición abierta al conocimiento, dispuesta a consentir y a aceptar que existe una cuota de *no saber* acerca de los contenidos a transmitir y, sobretodo, acerca del sujeto. Una postura, ésta, en clara oposición a la presentación del educador como un modelo a seguir, que lo sabe “todo” acerca de “todo”, incluido sobre lo que le pasa al sujeto. La *docta ignorantia* nos obliga, precisamente, a un duro trabajo de actualización, de formación y de estudio. Así, este requerimiento apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta.

⁶ Esta expresión está recogida del *Diccionario de Filosofía* de J. Ferrater Mora (1994), págs. 927-928 - Tomo I. Tal y como se señala, es una expresión conocida especialmente a través de la interpretación de Nicolás de Cusa, que escribió sobre el tema su más famoso libro, *De docta ignorantia* [1440] (2003: 41) en el que escribe: “[...] ciertamente, puesto que el apetito en nosotros no es vano, deseamos saber que nosotros ignoramos. Y si logramos alcanzar esto en su plenitud, habremos de acceder a la docta ignorancia. Pues nada podrá más perfectamente acaecerle al hombre que esté sumamente interesado en la doctrina, que se descubra doctísimo en la misma ignorancia que le es propia. Y uno será tanto más docto, cuanto se sepa a sí mismo más ignorante”

Tras estas reflexiones en torno al lugar del educador social, éste se configura en base a una encrucijada que remite a considerar esta figura como un representante de lo social que debe atender las particularidades del sujeto. Un lugar complejo, sometido a las presiones de los encargos sociales, la propia disposición del educador y la dimensión subjetiva de los sujetos que atiende. Es en este lugar de cruce donde emerge y donde podemos dar cuenta de la función educativa del educador social, y por tanto de su formación tanto inicial como permanente.

La función educativa remite a campos de responsabilidad basados en el saber pedagógico y cultural y con la intencionalidad de promover efectos educativos en los sujetos. Por lo tanto, y bajo estas claves, la puesta en marcha de procesos formativos solicita un encuadre construido en torno a: la lectura de las coordenadas del encargo social; la habilitación de las condiciones necesarias para dar lugar a la emergencia del sujeto de la educación en instituciones proclives a parapetarse en prioridades y urgencias; la organización y disposición de los elementos necesarios en las instituciones para desplegar las acciones educativas; a la asunción de la responsabilidad educativa que emplaza a entender que aquel que aprende necesita de otro que enseñe, también en el campo de la educación social; la apuesta pedagógica ante el empuje actual del control y la represión; y, la confianza en que esa apuesta se encuadra en la promesa educativa, esperando y trabajando para la disponibilidad del sujeto a adquirir aquello que, en definitiva, le pertenece.

En estos elementos puede fundamentarse el trabajo del educador social, un trabajo atravesado también por los horarios, los sueldos, las dificultades, los límites, los tiempos y las supervivencias. No obstante, si existe intención educativa, responsabilidad para el ejercicio de la función educativa y autoridad técnica que lo permita, estamos hablando de que eso se inscriba en un Proyecto Educativo, un eje que permita acortar las diferencias entre **aquello que se hace y aquello que se dice que se hace.**

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011): *Desnudez*. Barcelona, Anagrama.

Caride, J.A. (2005): *Las fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa.

- Dubet, F.** (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Durkheim, E.** (1992): *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- Frigerio, G.** (2003): "Hacer del borde el comienzo de un espacio" en VV.AA.: *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires, Noveduc-Fundación cem.
- Frigerio, G.:** (2004): "Educar: La oportunidad de deshacer profecías de fracaso" en Birgin, A.; Antelo, E.; Laguzzi, G; Sticotti, D.: *Contra lo inexorable*. Buenos Aires, Libros del Zorzal – CePa.
- Luzuriaga, L.** (1966): *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- Meirieu, Ph.** (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- Montagut, T.** (2000): *Política Social. Una introducción*. Barcelona, Ariel.
- Núñez, V.** (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- Núñez, V.** (2003): "El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos" en García Molina, J. (Coord.): *De nuevo, la Educación Social*. Madrid, Dykinson.
- Núñez, V.** (2005): "Participación y Educación Social" en Actas del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. *Educación Social: inclusión y participación. Desafíos éticos, técnicos y políticos*. Montevideo, Uruguay.
- Petrus, A.** (1997) (Coord.): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel.
- Sáez Carreras, J.; García Molina, J.** (2006): *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid, Alianza Editorial.
- Sáez Carreras, J.; García Molina, J.** (2007): *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (ESPAÑA)

1.- Introducción.

Dentro del estudio de los procesos de intervención educativa, el presente trabajo pretende aportar una reflexión serena sobre el creciente e importante papel de la Educación Social en las sociedades modernas y desarrolladas. Los rápidos y profundos cambios que éstas experimentan en los órdenes educativo, productivo, laboral, político o económico, entre otros, así como en los sistemas de comunicación y de relaciones sociales, contribuyen a una continua evolución en los modelos de convivencia e interacción humana, haciendo de la educación una herramienta cada vez más necesaria para el pleno desarrollo de los derechos democráticos de los ciudadanos y para la mejora de sus condiciones de vida.

En este sentido, el crecimiento de las necesidades y demandas educativas experimentadas por amplios sectores de la población, y en las más diversas circunstancias, desborda la capacidad de los sistemas educativos reglados para proporcionar respuestas adecuadas, lo que convierte a la educación social en un ámbito profesional que va incrementando su presencia y su relevancia en las diferentes esferas de la actividad pública.

De acuerdo con estas premisas, se presenta aquí un análisis detallado de los numerosos contextos laborales en los que pueden desempeñar su labor los educadores sociales, partiendo de los principales espacios que configuran la organización de la vida colectiva: políticas educativas, culturales, laborales y de empleo, de salud, de participación ciudadana, de infancia y juventud, de tercera edad, de asistencia a personas y colectivos en situación de riesgo o exclusión social, de administración de justicia, etc. (Figura 1).

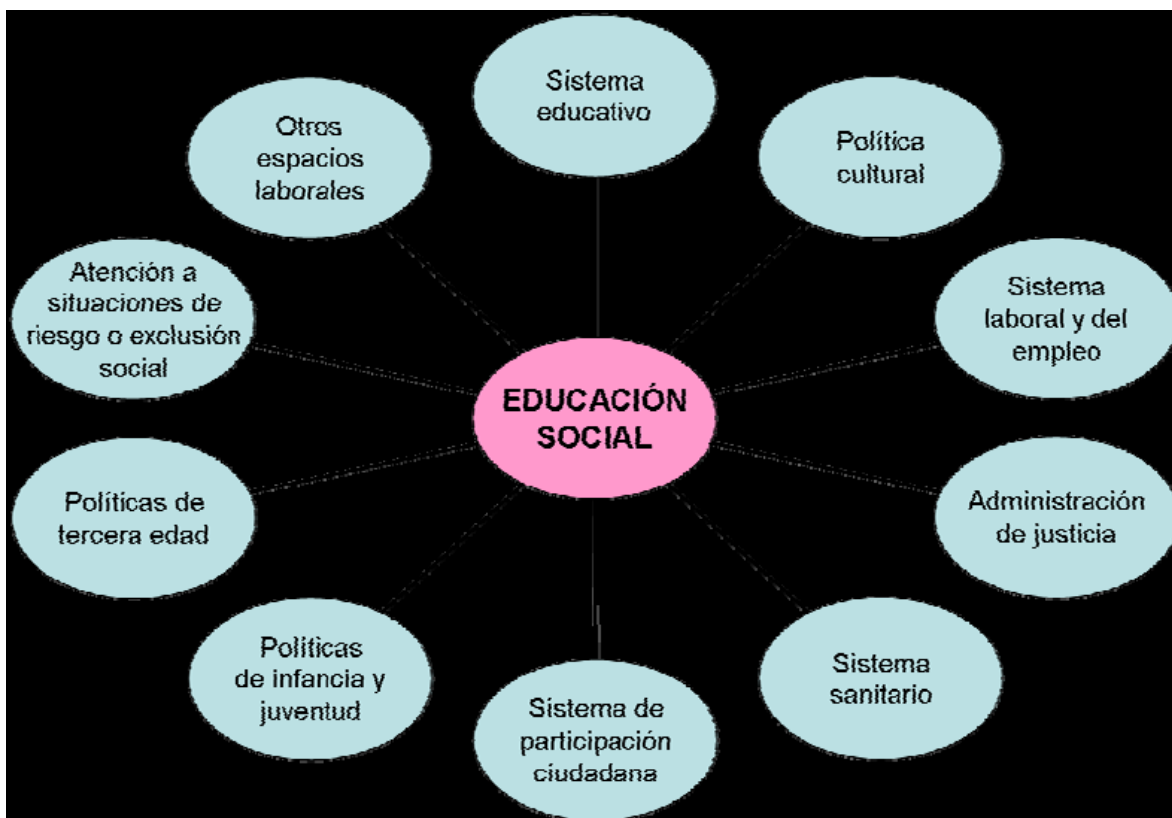


Figura 1. Espacios laborales de la Educación Social.

El estudio se realiza tomando en consideración las disposiciones legales, tanto de carácter federal como propias del Estado de Jalisco, que regulan las diferentes políticas públicas, desentrañando las oportunidades de actividad educativa que cada una de ellas ofrece. A partir de este análisis normativo, se van situando los diversos espacios y contextos de desarrollo de la educación social, así como la previsión de las funciones laborales que, en cada caso, pueden ser atribuidas a estos profesionales.

2.- La Educación Social en el espacio del sistema educativo.

Aunque la educación social se configura como un ámbito profesional dirigido fundamentalmente a los procesos educativos no reglados, no debe olvidarse que también constituye un campo de acción que desempeña parte de su trabajo dentro de los sistemas educativos. En la medida en que la educación permanente se va afianzando como una de

las señas de identidad de las políticas educativas a escala internacional, este principio se ve reflejado en la mayor parte de los sistemas educativos de los países desarrollados. Y es que la educación a lo largo de la vida constituye un objeto de permanente preocupación por parte de organismos internacionales, como la UNESCO. En 1976, este organismo hacía pública una Recomendación relativa a la educación de las personas adultas. En ella se definía la educación permanente en los siguientes términos:

1 “La expresión «educación permanente» designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.

2 En ese proyecto el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión.

3 La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

4 Los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo” (UNESCO, 1976, pág. 2).

Esta declaración serviría de punto de partida para que los diferentes estados incorporasen a sus políticas toda una serie de medidas que permitieran el acceso de todos los ciudadanos, y no sólo de la población escolar, a la educación.

Partiendo de estas premisas, puede decirse que el espacio de la educación social en el marco de los sistemas educativos puede visualizarse en tres contextos concretos:

- En la educación de las personas adultas.
- En la formación profesional y para el trabajo.
- En las estructuras de apoyo y orientación a los educandos.

2.1. Educación social y educación de personas adultas.

La educación de adultos constituye, sin duda, uno de los contextos más importantes de la educación social. Y es que, a escala mundial, se percibe como una herramienta básica para el desarrollo humano y social, para el progreso de los pueblos y para la mejora de la calidad de vida de las personas.

Por ello, es objeto de una permanente y creciente preocupación por parte de algunos organismos internacionales. Concretamente, la UNESCO ha organizado diversas

conferencias internacionales para debatir sobre esta cuestión. En todas ellas, se ha destacado la creciente relevancia de la educación de adultos en el crecimiento y la democratización de los pueblos, lo que permite considerarla como derecho básico al que deben acceder todos los ciudadanos a lo largo de su vida. En la última de estas conferencias, celebrada en Belém do Pará (Brasil) en 2009, se realizaba una declaración conjunta de los 144 estados participantes, en la que se incidía precisamente en la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida en los siguientes términos:

Estamos convencidos de que el aprendizaje a lo largo de toda la vida desempeña una función crítica en la manera de abordar los problemas y retos mundiales y de la educación, y nos inspiramos en ella. Tenemos también la convicción de que el aprendizaje y la educación de adultos dotan a las personas de los conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos, y hacerse cargo de su destino. El aprendizaje y la educación de adultos son también un factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento (UNESCO, 2010, pág. 38).

No ajenos a esta preocupación internacional, los países desarrollados consideran también la educación de personas adultas como parte integrante de sus respectivos sistemas educativos. En el caso de México, la Ley General de Educación, de carácter federal, incorpora la educación para adultos como parte del sistema educativo nacional (art. 39). Ésta se dirige a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria. Se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población (art. 43). Esta norma prevé también la organización de procedimientos para la acreditación global o parcial de los conocimientos adquiridos por las personas adultas, así como la implantación de servicios permanentes de promoción y asesoría en esta materia (art. 44). Por su parte, la Ley de Educación del Estado de Jalisco incluye también la educación de adultos dentro del sistema (art. 40), y concreta los servicios que ésta contempla (art. 42):

- Alfabetización.
- Educación primaria y secundaria.
- Educación media superior.
- Educación superior.

- Formación para y en el trabajo.

Dentro de este marco legal, los profesionales de la educación social pueden desarrollar una importante labor en el diseño, desarrollo y evaluación de programas y proyectos educativos dirigidos a las personas adultas. Tales propuestas podrían desarrollarse en los centros de educación para adultos previstos en las normas, o también por parte de entidades sociales que cuenten con las debidas autorizaciones para ello.

2.2. Educación social y formación profesional y para el trabajo.

La Ley General de Educación incluye la educación técnica o profesional, junto al bachillerato, en la formación de tipo medio-superior (art. 37).

Por su parte, la formación para y en el trabajo constituye, tal y como se ha descrito en el apartado anterior, uno de los servicios incluidos en la educación de personas adultas. Ésta debe procurar la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados (art. 45).

Estos contextos, también presentes en la legislación del Estado de Jalisco, pueden considerarse como núcleos de actividad profesional para los educadores sociales. Las tareas a desempeñar en este caso, se centrarían en el ejercicio de la docencia en aquellos procesos de educación técnica o de formación para el trabajo que persigan la capacitación en profesiones y oficios relacionados con el ámbito de los servicios socioculturales o comunitarios. Por otra parte, podrían participar en la formación pedagógica y didáctica del profesorado de otras ramas profesionales que ejerza funciones docentes en los citados procesos formativos.

Además de la docencia y de la preparación didáctica del profesorado, el educador social puede ocuparse también en el diseño y desarrollo de proyectos de educación para el trabajo dirigidos a jóvenes y adultos. Tales proyectos podrían ser implementados tanto en la red de centros educativos reglados como en el marco de las administraciones municipales, o en entidades de iniciativa privada (fundaciones, asociaciones, etc.) que tengan entre sus fines la educación de personas adultas.

2.3. Educación social y servicios de apoyo y orientación a los educandos.

Un tercer contexto laboral para los educadores sociales es el que se enmarca en las estructuras de apoyo al sistema educativo. Éstas deberían entenderse como el conjunto de instrumentos de los que dispone el sistema para asegurar a los ciudadanos una educación de calidad, en la que todos puedan llegar a alcanzar los fines y metas en el desarrollo de sus capacidades, habilidades, competencias, actitudes y valores. La implicación profesional de los educadores sociales en este terreno abarcaría tres frentes de actividad:

- En primer lugar, el ejercicio de las funciones propias de tutoría y orientación a los estudiantes. La orientación y el asesoramiento constituyen herramientas básicas para ayudar a los educandos en el proceso de toma de decisiones que van a repercutir de manera importante en su futuro académico y profesional. De ahí que estas labores se consideren como un servicio de apoyo básico, que debe prestarse a lo largo de la escolarización, especialmente en las etapas terminales que suponen la elección de opciones futuras.
- En segundo término, la puesta en práctica de actividades de asesoramiento a jóvenes y adultos en los procedimientos de evaluación y acreditación de las capacidades y competencias adquiridas por la experiencia laboral o por otras vías formativas, de acuerdo a lo que se establece en los artículos 44, 45 y 64 de la Ley General de Educación.
- En tercer lugar, el desarrollo de acciones relacionadas con la atención individualizada y el tratamiento hacia los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas específicas. Cuando tales necesidades tengan su origen en situaciones de riesgo o exclusión social, la labor del educador social en los equipos encargados de poner en marcha las tareas de apoyo va a resultar fundamental.

3.- Educación Social y política cultural.

El artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce el derecho de todas las personas para acceder a la cultura y para disfrutar de los bienes y servicios que preste el estado en este terreno. Los derechos culturales de los ciudadanos obligan a las administraciones públicas a la promoción de mecanismos para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural y respetando la libertad

creativa. También se hace preciso facilitar el acceso y la participación de todos en las manifestaciones culturales.

Por su parte, la Ley de Fomento a la Cultura del Estado de Jalisco define, entre otros objetivos de la política en esta materia, los siguientes (art. 2º):

- Generar las condiciones para la promoción, fomento y difusión de las manifestaciones culturales y artísticas, con el fin de facilitar el acceso a las mismas a todos los individuos de la sociedad.
- Promover la participación de los individuos, grupos, instituciones y organizaciones de los sectores social y privado en la promoción, fomento y difusión en materia de cultura.

Para la consecución de los citados objetivos, la norma prevé la puesta en práctica de estrategias y programas orientados a la divulgación, el fomento y realización de actividades relacionadas con las diversas manifestaciones culturales y artísticas: promoción del libro y de la lectura, acercamiento a las artes y artesanías, impulso a la participación en espectáculos musicales, teatrales o cinematográficos, organización de ferias y actos tradicionales, extensión de la actividad museística, desarrollo del turismo, etc. La responsabilidad en la ejecución de estas propuestas recae en las administraciones públicas, tanto estatal como municipales, así como en los agentes sociales y entidades ciudadanas.

En otro orden de cosas, debe recordarse que la nación mexicana constituye una sociedad multicultural, por lo que cualquier actuación en materia de fomento y difusión de la cultura debe realizarse desde el máximo reconocimiento y respeto hacia la diversidad de lenguas, costumbres y tradiciones de los diferentes grupos que forman parte del territorio.

En el marco de estas políticas culturales, la figura del educador social representa la de un profesional que puede desempeñar importantes competencias y atribuciones. Su especialización en procesos educativos no formales, le habilita para formar parte de equipos técnicos encargados, entre otras cosas, de:

- Poner en práctica iniciativas no regladas de educación intercultural, complementarias a las que se desarrollan en el ámbito escolar.

- Programar campañas informativas que permitan acercar a la ciudadanía a un mayor conocimiento y respeto hacia la diversidad étnica o cultural.
- Diseñar y desarrollar proyectos de animación a la lectura para niños, jóvenes y adultos.
- Organizar concursos y certámenes artísticos, que faciliten el acceso de la población a manifestaciones como la pintura, la escultura, la poesía, la fotografía, etc.
- Programar actividades orientadas a la promoción del cine, del teatro y de la música, así como un mayor acercamiento de los ciudadanos a estas artes: creación de grupos de teatro, organización de sesiones de cinefórum, celebración de conciertos para niños o jóvenes, etc.

4. La Educación Social en el marco laboral y del empleo.

La Ley Federal del Trabajo dedica el capítulo III BIS de su Título IV a las disposiciones relacionadas con la capacitación y adiestramiento de los trabajadores. Tales disposiciones reconocen, entre otras cosas, el derecho de todo trabajador a recibir de sus patrones la capacitación o adiestramiento que les permita elevar su nivel de vida y productividad (art. 153-A). Las acciones de capacitación o adiestramiento pueden tener lugar en la propia empresa o en otro tipo de instituciones, escuelas u organismos, que deberán contar con la preceptiva autorización de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (arts. 153-B y 153-C). Las finalidades que deben seguir tales procesos serían las siguientes (art. 153-F):

- 1) Actualizar y perfeccionar los conocimientos y habilidades del trabajador en su actividad; así como proporcionarle información sobre la aplicación de nueva tecnología en ella;
- 2) Preparar al trabajador para ocupar una vacante o puesto de nueva creación;
- 3) Prevenir riesgos de trabajo;
- 4) Incrementar la productividad; y,
- 5) En general, mejorar las aptitudes del trabajador.

Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de los Estados Unidos Mexicanos contempla, entre sus objetivos, el de “promover las políticas de estado y generar las condiciones en el mercado laboral que incentiven la creación de empleos de alta calidad en el sector formal”. Para ello, dispone de instrumentos como el Programa de Apoyo al Empleo, en el que se establecen medidas orientadas a mejorar la capacitación, el

autoempleo o la movilidad laboral de los desempleados. Este programa se desarrolla en los diferentes Estados, mediante la suscripción de convenios con la Secretaría de Trabajo y Previsión Social. La capacitación de los trabajadores en situación de desempleo o subempleo se realiza a través del Subprograma “Bécate”, que permite la puesta en marcha de diferentes modalidades de acciones formativas:

- **Capacitación mixta:** orientada a la cualificación en ocupaciones necesarias para las empresas o empleadores, y que se organiza a petición de éstas.
- **Capacitación en la práctica laboral:** que ofrece una formación práctica en la empresa a jóvenes desempleados de entre 16 y 30 años, con el fin de facilitar su inserción en el mercado de trabajo.
- **Capacitación para el autoempleo:** orientada a la adquisición o fortalecimiento de habilidades laborales de los desempleados que tengan interés por ejercer una actividad productiva por cuenta propia.
- **Vales de capacitación:** modalidad dirigida a personas desocupadas con dificultades para integrarse en el mercado laboral, y que necesitan actualizar, mejorar y/o reconvertir sus competencias, habilidades y/o destrezas laborales.
- **Capacitación a trabajadores en suspensión temporal de labores:** intenta apoyar a trabajadores que se encuentren en suspensión temporal de su actividad mediante su incorporación a cursos de capacitación técnica y/o de carácter transversal que les permitan fortalecer sus conocimientos y habilidades laborales.

En el caso del Estado de Jalisco, este Subprograma, y las posibles acciones que de él se derivan, aparecen recogidas en el marco del Programa “Fortalecimiento al empleo, Programa Estatal de Apoyo a Desempleados y Subempleados”, publicado en el Periódico Oficial de 4 de febrero de 2012.

Dos son, por tanto, los tipos de iniciativas formativas que derivan de las políticas laborales: por un lado, las que se orientan a la capacitación permanente de los trabajadores en activo, más ligadas a la iniciativa empresarial; por otro, las que persiguen la mejora de la empleabilidad de las personas desocupadas demandantes de empleo. En ambos casos, puede decirse que los educadores sociales están llamados a representar un

papel determinante. Sus funciones pueden abarcar tanto actividades de gestión y apoyo técnico de los procesos formativos, como desempeños docentes en el desarrollo de los mismos. Concretando más estas ideas, la aportación de estos profesionales abarcaría, entre otras, las siguientes funciones:

- Coordinar y apoyar las actividades formativas impulsadas por los servicios públicos de capacitación laboral.
- Desempeñar las tareas de coordinación pedagógica de los equipos y departamentos de formación en la empresa.
- Diseñar proyectos de capacitación y reciclaje profesional.
- Participar en la elaboración de materiales y recursos formativos para la cualificación profesional y laboral.
- Evaluar programas y proyectos de capacitación en el trabajo.
- Impartir la formación pedagógica y didáctica a los profesionales que desempeñen su docencia en los procesos de capacitación para el trabajo.
- Actuar como docente en los procesos de capacitación, en aquellos perfiles profesionales relacionados con el ámbito de los servicios socioculturales o comunitarios.

5.- Educación Social y Administración de Justicia.

La administración de Justicia constituye otro de los grandes espacios laborales para los educadores sociales. Y lo es, porque representa el marco de protección jurídica hacia los derechos y libertades de los ciudadanos, a la vez que sirve como mecanismo para la prevención y el tratamiento de los delitos que puedan poner en riesgo el libre ejercicio y el disfrute de los mismos. De acuerdo con estas premisas, puede decirse que son dos los órdenes propios en los que se materializa el papel de estos profesionales en el entramado judicial: por una parte, el orden de la jurisdicción civil, que se encarga de velar por el adecuado desarrollo de los derechos de la ciudadanía, protegiendo en particular aquellos que afectan a los colectivos y personas más vulnerables de la sociedad; por otra, el orden de la jurisdicción penal, que se ocupa de promover y desarrollar las medidas coercitivas y reeducativas necesarias para prevenir y contrarrestar la comisión de delitos por parte de individuos y grupos.

En ambos órdenes, la labor profesional del educador social va a resultar imprescindible, tal y como se muestra a continuación.

5.1.- Educación Social y Jurisdicción Civil.

En el marco de los derechos civiles, uno de los elementos fundamentales de las políticas públicas se sitúa en la protección de los menores. La administración de justicia debe adoptar las medidas oportunas para que tal protección sea real y efectiva. Para ello, la legislación de los diferentes estados aborda de manera específica esta cuestión. En el caso del Estado de Jalisco, la Ley de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes establece, en su artículo 12, el interés superior de que éstos se desarrollen en un ambiente familiar sano, disponiendo que, en aquellos casos en que sus progenitores o familiares directos no tengan la custodia y no reúnan los requisitos para hacerse cargo de estos menores, se cuente con establecimientos públicos, organismos descentralizados o instituciones particulares especialmente creadas para proporcionarles ese ambiente sano y, en la medida de lo posible, familiar.

Otro de los espacios que debe ser considerado en el entorno de la jurisdicción civil es el que se refiere a la protección a las víctimas de la violencia en el seno familiar. En este caso, también existe normativa, que implica a los poderes públicos en la puesta en práctica de medidas protectoras. Así, la Ley de prevención y atención de la violencia intrafamiliar del Estado de Jalisco dedica sus títulos 3º y 4º (arts. 30-45) a las cuestiones relacionadas con la prevención, la atención y el tratamiento especializado en esta materia, a la vez que define el modo de articular los procesos y procedimientos que hagan posible la adopción de medidas. Entre otros aspectos, se dispone la creación de unidades de atención, que tienen entre sus objetivos el desarrollo de acciones y programas de prevención, protección y atención a las personas víctimas de la violencia familiar, la atención terapéutica a las personas receptoras y generadoras de violencia, o la difusión de campañas informativas para sensibilizar a la población sobre este problema. También se propone la habilitación de procedimientos de solución de los conflictos intrafamiliares a través de la puesta en marcha de técnicas de mediación y de conciliación.

El desarrollo de las disposiciones contenidas en las leyes mencionadas da lugar a la generación de numerosos recursos y servicios, cuya actividad se centra en la protección de los derechos ciudadanos, y que constituyen otros tantos contextos laborales para los profesionales de la educación social. Entre otros, podrían mencionarse los siguientes:

- Residencias e instituciones de atención a menores en situación de desamparo.
- Asociaciones y entidades de ayuda a la infancia y adolescencia.
- Servicios de mediación y conciliación familiar.
- Unidades de atención a víctimas de violencia doméstica.
- Puntos de encuentro familiar.

Bien sea a través de la gestión directa por parte de los poderes públicos, o bien mediante la participación de organizaciones no gubernamentales debidamente reconocidas y autorizadas, estos recursos y servicios orientan sus actividades al efectivo cumplimiento de las medidas de protección. En ellos, los educadores sociales están llamados a cumplir una importante misión, pudiendo desempeñar funciones como:

- La dirección y el desarrollo del proyecto educativo que se lleva a cabo en los centros y residencias de menores.
- La planificación y el desarrollo de acciones educativas dirigidas a los menores desprotegidos o en situación de desamparo.
- La dirección y la gestión de las unidades de atención a las víctimas de la violencia intrafamiliar.
- La participación en equipos técnicos que presten servicios de resolución de conflictos y mediación familiar.
- El diseño de campañas informativas de sensibilización y prevención de la violencia doméstica.
- La impartición de cursos y acciones formativas en materia de violencia de género o de protección a la infancia, dirigidos a diversos colectivos sociales (escuelas de padres, policía, personal sanitario, etc.).

5.2.- Educación Social y Jurisdicción Penal.

El orden de la jurisdicción penal constituye el otro gran espacio de la administración de justicia. La educación social representa aquí un papel insustituible en el tratamiento de jóvenes o adultos que incurren en la comisión de delitos y que, en consecuencia, son condenados por ellos. Si se parte de la base de que las medidas a aplicar en materia penal no deben obedecer únicamente a un carácter coercitivo o punitivo, sino que deben centrarse también, y sobre todo, en su función reabilitadora, resulta evidente que es precisamente el enfoque educativo de las mismas el que va a permitir que se produzcan avances en la reinserción social de las personas que tienen cuentas pendientes con la justicia.

Este principio, presente en la legislación de todos los países democráticos, preside también el ordenamiento jurídico mexicano. Así se pone de manifiesto en el Código Penal Federal, que dedica el capítulo 1º de su Título II a la definición de las penas y medidas de seguridad aplicables a la población adulta. Entre ellas, destaca las penas de prisión y de tratamiento en libertad, semilibertad y trabajo a favor de la comunidad. El tratamiento en libertad o semilibertad consiste, según lo establecido en el artículo 27, en la aplicación de las medidas laborales, educativas y curativas, en su caso, autorizadas por la ley y conducentes a la readaptación social del sentenciado. En parecidos términos se pronuncia el Código Penal del Estado de Jalisco, que establece que en la ejecución de las sanciones y medidas de seguridad deben aplicarse al delincuente los procedimientos que se estimen convenientes para su corrección, educación, instrucción y adaptación social (art. 64). Se demuestra así la importancia de la actividad educativa en el tratamiento penal de las personas adultas que han sido condenadas por la comisión de delitos.

Pero existe aún otro escenario en el que la educación se plantea como una herramienta fundamental para la reinserción social. Aquél en el que el acto delictivo proviene de menores de edad. En estos casos, en los que no resulta de aplicación el Código Penal, el referente normativo debe buscarse en la Ley Federal para el tratamiento de menores infractores. Esta norma dedica los capítulos 3º y 4º de su Título V a la definición de las medidas de orientación y protección y a la proposición de los procedimientos de

tratamiento externo e interno respectivamente. Entre las primeras, señala, entre otras, la terapia ocupacional, la formación ética, educativa y cultural, y la recreación y el deporte (arts. 97, 100, 101 y 102). En lo que se refiere al tratamiento, éste se interpreta como la aplicación de sistemas o métodos especializados, a partir del diagnóstico de personalidad para lograr la adaptación social del menor (art. 110). Este tratamiento debe ser integral, secuencial, interdisciplinario y dirigido al menor con el apoyo de su familia (art. 111). Cuando se plantea en una modalidad de internamiento, los centros o residencias para la readaptación social están obligados a proporcionar a los menores una orientación ética y actividades educativas, laborales, pedagógicas, formativas, culturales, técnicas y asistenciales, así como la seguridad y protección propias de un positivo ambiente familiar (art. 116).

El contenido de todas estas disposiciones, que no hace sino reafirmar la necesaria orientación educativa que debe predominar en la administración de la justicia penal, nos permite situar algunos contextos laborales de la educación social:

- Cárceles y centros penitenciarios.
- Centros y entidades para el tratamiento en libertad y semilibertad de adultos condenados.
- Centros y entidades para la orientación, la protección y el tratamiento externo de menores infractores.
- Granjas, residencias o centros de internamiento para menores infractores. El desempeño profesional de los educadores sociales en estos contextos podría abarcar diversas funciones, tales como:
 - Diseño, desarrollo y evaluación de acciones o programas de carácter educativo en cárceles y centros penitenciarios.
 - Elaboración de propuestas educativas y formativas, para su aplicación en las medidas de tratamiento en libertad o semilibertad de las personas condenadas.
 - Planificación, apoyo y seguimiento educativo de menores infractores en tratamiento externo.
 - Dirección de residencias y centros de tratamiento de menores infractores.

- Diseño de programas y proyectos educativos para la readaptación de menores infractores.
- Elaboración de propuestas de terapia ocupacional para la reinserción del menor.

6.- La Educación Social en el Sistema Sanitario.

El sistema sanitario constituye otro de los espacios en los que se requiere cada vez una mayor presencia de la educación social. Y es que uno de los ejes sobre el que giran las políticas en este terreno es precisamente el de la educación para la salud. Así se pone de manifiesto en la Ley General de Salud, que dedica el Título VII a definir las medidas para su promoción, incluyendo entre ellas las de carácter educativo (Capítulo 2º, arts. 112 y 113). Esta norma defiende el acceso de la población al desarrollo de procesos formativos, de capacitación y orientadores en materia sanitaria, a la vez que responsabiliza a la Secretaría de Salud, junto a la de Educación Pública y otros organismos, en la formulación, propuesta e implementación de programas de educación para la salud.

En términos parecidos se pronuncia la Ley Estatal de Salud de Jalisco, que asume los objetivos formulados a nivel federal (art. 26), y compromete a la Secretaría de Salud de Jalisco, en colaboración con otras autoridades, en la promoción de programas de educación para la salud que puedan ser difundidos por los medios masivos de comunicación social (art. 27).

Además de las cuestiones relacionadas con la educación para la salud, se hace preciso abordar otro aspecto importante en el marco de las políticas sanitarias: se trata del tratamiento educativo que debe proporcionarse a las personas, especialmente niños y jóvenes, que padecen enfermedades crónicas o graves, desencadenantes de largos periodos de hospitalización. La educación hospitalaria surge así como un instrumento para atender las necesidades educativas y de ocio derivadas de esta circunstancia, haciéndose necesario el desarrollo de dispositivos de apoyo educativo para niños y jóvenes en edad escolar que se encuentran hospitalizados, y de actividades de animación y de ocio que minimicen los efectos perversos que tal situación genera. En este sentido, la Ley Estatal de Salud de Jalisco establece, en su artículo 27 Bis, que las instituciones de salud deben acondicionar, en sus instalaciones, centros de recreo para el esparcimiento de enfermos

internos en sus clínicas y hospitales. La función de estas ludotecas se centrará en el fortalecimiento del estado de ánimo de los pacientes.

Las consideraciones precedentes ponen de manifiesto el papel de la educación social en las políticas sanitarias. Tanto en lo que se refiere a educación hospitalaria como en lo relativo a la educación para la salud, la actividad pedagógica encuentra múltiples contextos de desarrollo. Entre otros, se pueden definir los siguientes:

- Hospitales.
- Escuelas y centros educativos.
- Empresas y centros de trabajo.
- Centros juveniles.
- Organizaciones sociales.
- Medios de comunicación.

Igualmente, son variadas las funciones que los profesionales de la educación social están llamados a desempeñar en tales entornos, como por ejemplo:

- Puesta en práctica de procesos de apoyo escolar y de acciones de animación y de ocio en el marco de la educación hospitalaria.
- Dirección de ludotecas y centros de recreo en clínicas y hospitales.
- Diseño y desarrollo de programas de educación para la salud, orientados a los diversos colectivos sociales.
- Programación de acciones de salud laboral en empresas y centros de trabajo.
- Elaboración de campañas informativas en materia de salud, para su difusión en centros sociales y medios de comunicación.
- Diseño de proyectos de prevención ante el consumo de alcohol y tabaco.
- Elaboración de propuestas de prevención y tratamiento ante el consumo de drogas.
- Promoción de actividades de ocio alternativo para menores y jóvenes, que faciliten el divorcio entre diversión y utilización de sustancias estupefacientes.

7.- Educación Social y participación ciudadana.

El artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sitúa a los Municipios en la base de su división territorial y de su organización política y

administrativa. De acuerdo con este planteamiento, el apartado II del citado artículo faculta a las entidades municipales para aprobar los bandos de policía y gobierno, los reglamentos, circulares y disposiciones administrativas que permitan organizar la vida pública, asegurando siempre la participación ciudadana y vecinal.

Por otra parte, la Ley Federal de Planeación pretende sentar las bases de la planificación nacional del desarrollo. Para ello, apuesta por un Sistema Nacional de Planeación Democrática, que promueva y garantice la participación de los diversos grupos sociales y de los pueblos y comunidades indígenas en la elaboración de los planes y programas de desarrollo (art. 1).

Para canalizar esta participación efectiva de los diferentes colectivos y agrupaciones sociales, se propone la organización de foros de consulta popular, que podrán expresar sus puntos de vista acerca de los aspectos relacionados con la planeación democrática (art. 20).

El análisis de estas disposiciones permite inferir la importancia de las políticas orientadas a la promoción de la participación ciudadana en la salud democrática de la sociedad. Sin embargo, se hace preciso señalar que la implicación de la ciudadanía en los asuntos sociales forma parte de una cultura cuya consolidación se fundamenta en una actividad eminentemente dinamizadora y, por ende, educativa, sobre todo en aquellos sectores con un menor nivel formativo. La responsabilidad en la puesta en marcha de estas acciones de dinamización cabría situarla en los ayuntamientos, como administraciones más cercanas, a través de los procesos de educación de calle. También deberían implicarse en su desarrollo las diferentes entidades de carácter asociativo.

En consecuencia, puede afirmarse que la educación social encuentra diversos contextos de desempeño profesional en el marco de las políticas de participación ciudadana.

Algunos de ellos podrían ser:

- Los centros cívicos y los centros de acción social de carácter municipal.
- Las asociaciones de vecinos.
- Las organizaciones sociales de todo tipo y condición.
- Los foros de consulta popular.

Entre las funciones propias de los educadores en las entidades descritas, se podrían destacar las siguientes:

- El diseño y desarrollo de programas de educación de calle de ámbito municipal.
- La promoción del asociacionismo y de la participación ciudadana.
- El desarrollo de propuestas educativas, culturales y de ocio a nivel de barrio.
- El diseño de campañas para la implicación ciudadana en las políticas de desarrollo y para su participación activa en los foros de consulta popular.
- El seguimiento y la evaluación de las políticas de participación ciudadana.

8.- La Educación Social en las políticas de infancia y juventud.

El artículo 5º de la Ley de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes del Estado de Jalisco, establece, entre otros, los que se refieren a la educación, a la cultura, al juego y al descanso, a la libertad de expresión y asociación, y a la información. Para que tales derechos puedan hacerse efectivos, la norma compromete a las autoridades públicas y a la sociedad civil en la creación de espacios y clubes culturales (art. 17), en la organización de actividades deportivas y en el fomento de programas de desarrollo turístico (art. 26), así como en la promoción de la participación social de menores y adolescentes (art. 33).

Por su parte, la población juvenil es también portadora de los derechos anteriormente descritos, a los que habría que añadir, además, el derecho al trabajo. Ello obliga a las administraciones a promover políticas activas en materia de juventud, políticas que se canalizan tanto a nivel Federal como a nivel Estatal, a través del Instituto Mexicano de la Juventud y del Instituto Jalisciense de la Juventud, respectivamente.

La planificación y realización de acciones centradas en el impulso de la participación, el ocio, la información, la formación y la orientación de menores y de jóvenes requiere la dotación de infraestructuras que posibiliten su adecuada puesta en práctica, infraestructuras que deberían emanar tanto de los poderes públicos, mediante las redes de centros y servicios municipales, como de la propia sociedad civil, implicando a las organizaciones ciudadanas que trabajan con y para estos colectivos. Debe advertirse que en todos estos procesos la función educativa cumple un papel importante, por cuanto

supone una oportunidad para asegurar la calidad de vida de niñas, niños y jóvenes y para promover su desarrollo integral.

De este modo, puede decirse que las políticas de infancia y juventud definen un espacio profesional relevante en el marco de la educación social, dando lugar a la proliferación de diferentes contextos laborales apropiados para los profesionales de esta disciplina.

Algunos de ellos serían:

- Las colonias y los centros de ocio infantil.
- Las asociaciones infantiles.
- Los centros de información juvenil.
- Las asociaciones juveniles.
- Los campamentos y centros de vacaciones infantiles o juveniles.
- Los centros de ocio juvenil.

La implicación profesional de los educadores en los contextos citados también puede resultar variada, abarcando funciones como:

- La dirección, el diseño y desarrollo de actividades en colonias y campamentos infantiles o juveniles.
- El diseño y desarrollo de programas de ocio y tiempo libre para niños y jóvenes.
- La promoción del asociacionismo juvenil.
- La dirección y gestión de centros de información juvenil.
- El seguimiento y evaluación de políticas de infancia y juventud.

9.- La Educación Social en las políticas de tercera edad.

La capacitación, el desarrollo integral y la participación de los adultos mayores constituyen objeto de creciente preocupación por parte de los poderes públicos mexicanos. Así se pone de manifiesto en el Título II, Capítulo II, tanto de la Ley Federal de los derechos de las personas adultas mayores, como de la Ley para el desarrollo integral del adulto mayor del Estado de Jalisco. Los objetivos de ambas normas se centran en el reconocimiento de los derechos de este colectivo, así como en la planificación y ejecución de programas y acciones orientados a la mejora de su calidad de vida.

Las leyes citadas justifican la necesidad de poner en marcha políticas activas dirigidas a la tercera edad, implicando en su implementación a los poderes públicos, a las familias, a la ciudadanía y a la sociedad civil organizada, al Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores y al Instituto Jalisciense del Adulto Mayor. Todos ellos deben contribuir a la aplicación de medidas que garanticen la seguridad, la integridad, la salud, el desarrollo, la participación, la educación y capacitación, y la plena integración social de estos ciudadanos. Es éste, por tanto, un nuevo espacio abierto a posibles iniciativas de carácter eminentemente educativo, y que define nuevos contextos de trabajo para los profesionales de la educación social, tales como:

- Las asociaciones de tercera edad.
- Las residencias para personas mayores.
- Los centros geriátricos y centros de día.
- Las organizaciones sociales de atención a personas mayores.

Los centros y entidades descritos van a facilitar la puesta en marcha, por parte de los educadores, de diferentes tipos de actividades, entre los que se podrían destacar:

- El diseño y desarrollo de programas educativos para personas mayores.
- El fomento del asociacionismo de tercera edad.
- La participación en el diseño de programas de envejecimiento activo.
- El desarrollo de actividades educativas para la prevención de enfermedades neurodegenerativas.
- La elaboración de propuestas de ocio y tiempo libre para personas mayores.
- El seguimiento y evaluación de políticas de tercera edad.

10.- Educación Social ante situaciones de riesgo o exclusión social.

La Ley Federal de Asistencia Social define las bases para la creación de un Sistema Nacional que fomente y coordine la prestación de servicios de asistencia social pública y privada, e impulse la participación de la sociedad en esta materia (art. 2). Las funciones básicas de este sistema serán las de promover el conjunto de acciones tendentes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan el desarrollo integral del individuo, así como la protección física, mental y social de personas en estado de

necesidad, indefensión, desventaja física y mental, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva (art. 3). Tales acciones pueden responder a una tipología diversa, distinguiéndose las de promoción, previsión, prevención, protección y rehabilitación.

Como es bien sabido, la reinserción de las personas que están en situaciones de riesgo o exclusión social requiere, al menos, de la combinación de diferentes medidas de carácter económico, jurídico, asistencial, sanitario, cultural, laboral y educativo. Si se asume que los programas de ajuste personal y social, el desarrollo de las competencias básicas y la capacitación profesional y para el empleo constituyen ingredientes básicos en los procesos de integración social, habrá que reconocer la especial relevancia que la actividad educativa tiene en tal cometido. Constituye éste, por tanto, un nuevo escenario para el desarrollo profesional de la educación social, tanto en el marco de los servicios públicos como en el seno de las organizaciones no gubernamentales que tienen entre sus líneas de acción las relativas a la asistencia social. En este terreno surgen también algunos contextos laborales para los educadores, entre los que cabría mencionar los siguientes:

- Los servicios municipales y estatales de asistencia social.
- Los servicios públicos sectoriales, para la atención a colectivos específicos en situación de riesgo o exclusión, entre otros:

☒ Inmigrantes, refugiados y demandantes de asilo.

☒ Minorías étnicas.

☒ Transeúntes y personas sin hogar.

☒ Desempleados de larga duración.

☒ Personas con problemas de drogodependencia.

☒ Mujeres víctimas de malos tratos en el seno familiar.

☒ Personas dependientes o con discapacidad.

☒ Etc.

- Las fundaciones y asociaciones privadas de atención a los colectivos mencionados. El trabajo profesional de los educadores sociales en este terreno resulta de gran utilidad para remover las causas que originan los procesos de exclusión, mediante el desarrollo de algunas funciones básicas, por ejemplo:

- El diseño y desarrollo de programas de tratamiento educativo especializado para estos colectivos en situación de riesgo o exclusión social.
- La elaboración y ejecución de propuestas de formación para el empleo, con vistas a la reinserción social de estos colectivos.
- La evaluación de programas y proyectos de inserción social.

11.- Otros espacios laborales de la Educación Social.

Además de los espacios laborales analizados a lo largo de este trabajo, la educación social podría tener también una presencia profesional en otros contextos específicos, entre los que pueden destacarse:

- **El mundo de la discapacidad:** La atención educativa a las personas con discapacidad intelectual aparece definida en el sistema educativo. Sin embargo, ésta queda reducida a los sujetos que se encuentran en la etapa de escolarización, por lo que es frecuente que se produzcan situaciones de desprotección cuando dichos individuos alcanzan la edad adulta. Por ello, los centros y entidades que desarrollan programas de atención educativa orientados a las personas adultas con discapacidad intelectual, pueden constituir nuevos contextos laborales para los educadores sociales.
- **Las estructuras de defensa:** Pueden considerarse un contexto necesario, si se tiene en cuenta que la vida profesional de los cuerpos de base de las fuerzas armadas es bastante corta. De ahí que, en el ámbito de los cuarteles militares, resulte conveniente articular servicios de orientación e información al soldado, así como promover procesos formativos que faciliten la reinserción laboral de la tropa y la marinería, una vez finalizada su vida castrense. Los profesionales de la educación social tienen mucho que aportar en este cometido.
- **Los cuerpos de seguridad:** Los cuerpos policiales se conciben como órganos a los que se atribuye principalmente la seguridad y la defensa de la ley y el orden. Pero no debe olvidarse que, además de tales cometidos, tienen también otras funciones no menos importantes, como la de servir a la sociedad y a sus ciudadanos. En consecuencia, los procesos de formación básica para policías y otros cuerpos de seguridad deberían incluir, entre sus contenidos, los relacionados con el ejercicio de la ciudadanía y la participación

social. Los educadores sociales serían los profesionales más cualificados para llevar a cabo estas acciones formativas.

- **El consumo:** El consumo responsable constituye un objeto de preocupación en las sociedades actuales, hasta el punto que los programas de educación para el consumo se han convertido en una demanda creciente, tanto en el ámbito de los poderes públicos y los medios de comunicación, como por parte de todo tipo de grupos y colectivos sociales. El diseño y desarrollo de propuestas en esta materia supone, por tanto, un nuevo frente de actividad para los profesionales de la educación social.

- **El medio ambiente:** Es, sin duda, otro foco de preocupación social. El interés por la construcción de un universo ecológicamente sostenible y por la búsqueda de una acción humana respetuosa con el medio ambiente, lleva a los estados y a sus gobiernos a invertir cada vez más recursos en el desarrollo de programas de educación ambiental. La planificación y puesta en práctica de este tipo de procesos debe contar también con la participación profesional de los educadores sociales.

12.- A modo de conclusión.

Tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este estudio, la educación social constituye hoy un campo profesional de plena actualidad y vigencia en la vida comunitaria. Las leyes y normas que rigen la vida y la convivencia ciudadana en las sociedades democráticas, reflejan la creciente demanda de acciones educativas, más allá de las meramente escolares, por parte de cada vez más amplios sectores de la población. Ello va permitiendo una importante evolución en la amplitud y diversidad de espacios y contextos laborales que deberían abrirse a los educadores sociales.

Sin embargo, es necesario advertir que no todos estos espacios y contextos están aún consolidados. Algunos, sin duda, ya han sido reconocidos; pero otros tan sólo aparecen formulados en las leyes como meras declaraciones intencionales, a las que todavía no se ha dado el impulso político necesario para su visualización práctica. De ahí que uno de ejercicios importantes a realizar por parte de los colectivos sociales en general, y de los educadores en particular, sea el de reivindicación ante los poderes públicos de compromisos y acciones para extender la actividad educativa a todas las personas y en

todos los ámbitos vitales, como medio para la mejora de la democracia y de la calidad de vida de los ciudadanos.

13.- Referencias Bibliográficas.

Acuerdo mediante el cual se establecen las Reglas de Operación del Programa de Apoyo al Empleo para el ejercicio fiscal 2012. Disponible en: <http://www.idconline.com.mx/media/2012/01/03/reglas-de-operacin-delprograma-de-apoyo-al-empleo-2012.pdf>

Código Penal del Estado de Jalisco. Periódico Oficial del Estado de Jalisco de 2 de septiembre de 1982. (Últimas reformas publicadas en el Periódico Oficial de 30-12-2003).

Código Penal Federal. Diario Oficial de la Federación de 14 de agosto de 1931. (Últimas reformas publicadas en el D.O.F. de 14-06-2012).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación de 5 de febrero de 1917. (Última reforma publicada en el D.O.F. de 15-10-2012).

Ley de Educación del Estado de Jalisco. Periódico Oficial del Estado de Jalisco de 6 de septiembre de 1997.

Ley de Fomento a la Cultura del Estado de Jalisco. Periódico Oficial del Estado de Jalisco de 21 de diciembre de 2000.

Ley de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes en el Estado de Jalisco. Periódico Oficial del Estado de Jalisco de 25 de octubre de 2003.

Ley de prevención y atención de la violencia intrafamiliar del Estado de Jalisco.

Periódico Oficial del Estado de Jalisco de 18 de diciembre de 2003.

Ley Estatal de Salud de Jalisco. Periódico Oficial del Estado de Jalisco de 30 de diciembre de 1986.

Ley Federal de Asistencia Social. Diario Oficial de la Federación de 2 de septiembre de 2004. (Última reforma publicada en el D.O.F. de 08-06- 2012).

Ley Federal de los derechos de las personas adultas mayores. Diario Oficial de la Federación de 25 de junio de 2002. (Última reforma publicada en el D.O.F. de 25-04-2012).

Ley Federal de Planeación. Diario Oficial de la Federación de 5 de enero de 1983. (Última reforma publicada en el D.O.F. de 09-04-2012).

Ley Federal del Trabajo. Diario Oficial de la Federación de 1 de abril de 1970. (Última reforma publicada en el D.O.F. de 09-04-2012).

Ley Federal para el tratamiento de menores infractores. Diario Oficial de la Federación de 24 de diciembre de 1991. (Última reforma publicada en el D.O.F. de 25-06-2003).

Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación de 13 de julio de 1993. (Última reforma publicada en el D.O.F. de 09-04-2012).

Ley General de Salud. Diario Oficial de la Federación de 7 de febrero de 1984. (Últimas reformas publicadas en el D.O.F. de 07-06-2012).

Ley para el desarrollo integral del adulto mayor del Estado de Jalisco. Periódico Oficial del Estado de Jalisco de 15 de septiembre de 2011.

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de los Estados Unidos Mexicanos.

Diario Oficial de la Federación de 31 de mayo de 2007.

Programa *“Fortalecimiento al empleo, Programa Estatal de apoyo a desempleados y subempleados”* del Estado de Jalisco. Periódico Oficial del Estado de Jalisco de 4 de febrero de 2012.

UNESCO (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*, aprobada por la Conferencia General en su decimonovena reunión. Nairobi, 26 de noviembre de 1976.

Teoría y método: ¿Diálogo o monólogo?, y sus implicaciones en la intervención. Dra. Ana Isabel González Ramella.

Los docentes debemos someternos a procesos de reflexión y replanteamiento permanentes desde, por lo menos, cuatro preguntas: *¿qué es para mí educar?, ¿qué métodos utilizo?, ¿qué le da sentido a mí actuar como docente? y ¿por qué pienso, actúo y siento de esa manera y no de otra?*

En este espacio expondré la importancia de que nuestras intervenciones educativas pasen de un monólogo a una relación dialógica teoría-práctica. Parto del supuesto de que identificar y analizar las relaciones de poder discursivas permitirá al docente transitar de un monólogo a una relación dialógica teoría-método, empoderarse y poner su *Identidad en Marcha*.

Como primer momento les proyectaré el video *Cambiando los Paradigmas* de Ken Robinson (<http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>), a través del cual podremos ver con claridad el discurso que se ha mantenido en el terreno de lo educativo como hegemónico desde la Ilustración.

La exposición de Robinson me suscita las siguientes preguntas: *¿por qué resulta tan complejo innovar en el terreno de lo educativo?, ¿cuáles son las fuerzas y mecanismos de resistencia?, ¿cómo entendemos lo escolar?, ¿ha cambiado sustancialmente nuestra manera de ser docentes?, ¿qué nos demanda el contexto actual?, ¿tenemos claro hacia dónde nos dirigimos y hacia dónde nos queremos dirigir?, ¿cómo es la relación entre teoría y práctica en los procesos de intervención educativa en este paradigma?, ¿cómo lograr incidir en el pensamiento docente?, ¿qué consecuencias tiene el debilitamiento del poder docente?, ¿por qué es importante reconstruir la identidad docente? ¿qué tipo de sociedad construye este paradigma?*

El sistema educativo, en la mayoría de los casos, sigue funcionando con supuestos que le dieron origen en el tiempo de la Ilustración. Estos supuestos daban respuesta al contexto de la revolución Industrial con ciertos intereses políticos e implicaciones a su vez económicas, sociales, psicológicas, culturales y políticas; pero *¿podemos seguir pensando igual la educación si el contexto ha cambiado?, ¿nuestras intervenciones tienen que ser las mismas?, ¿nos deben mover los mismos supuestos?, ¿qué tipo de ciudadano queremos construir?, ¿a qué retos nos enfrentamos?, ¿qué implicaciones tiene este paradigma en el contexto actual?*.

El modelo único de la modernidad sustenta la división de cuerpo y mente, está centrado en el pensamiento deductivo, en el conocimiento académico, en la enseñanza tradicional, estructurado desde una lógica de la industrialización y a semejanza de esta, con grupos organizados por edad, estandarizado, provee de conocimiento seleccionado para ser adquirido, instalaciones separadas, lo que tiene valor es lo teórico, académico, abstracto, en donde el *hábitat* de lo escolar dista del *hábitat* donde se encuentra inmersa. Aunque hay experiencias, teorías y métodos que buscan orientar lo educativo hacia otras formas de ser, pensar y sentir lo educativo, estos referentes y prácticas siguen estando instalados en políticas públicas, sistemas de evaluación e intervenciones.

Este *Ethos* Moderno ve la verdad como única, se centra en la racionalidad, en el control-*status quo*, la trasmisión del conocimiento, la memoria, lo educativo como un proceso de entrada y salida, dividido en disciplinas, unidireccional, causa-efecto, el docente es visto como operador-técnico que aplica, el alumno como receptor pasivo, trasmite el conocimiento académico organizado y seleccionado por expertos, domina fragmentos de información establecidos y aislados unos de otros, evalúa lo medible y cuantificable, se especializa en técnicas y modelos de enseñanza.

Ya no podemos mirar la realidad e intentar intervenir en ella desde estos constructos y con esos métodos. Ya no podemos sólo funcionar como técnicos de la enseñanza, en donde se nos dice qué transmitir y cómo transmitirlo. Ya no podemos seguir replicando este modelo en un contexto como el actual, con retos como la desigualdad social, la globalización, la migración, el debilitamiento de los estados, la contaminación. Es necesario que los docentes transiten de técnicos a expertos, con un mayor protagonismo, que les permita asumir de manera consciente el papel que desempeñan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las implicaciones que tiene su actuar a nivel político, social, cultural, psicológico, económico. Docentes que conozcan las narrativas y el origen de las mismas, pudiendo identificar las relaciones de poder entre los discursos y el por qué pugnan por instalarse en el pensamiento docente. Capaces de reconstruir su papel en la sociedad.

Para lograr este salto cualitativo, es necesario identificar cuáles son los constructos desde los cuales intencionamos nuestra práctica, la conceptualizamos, le damos sentido, la evaluamos. A partir de este análisis, valorar si desde ahí podemos dar respuesta al contexto actual. Parto del supuesto de que cuando analizamos nuestros referentes y los métodos que se desprenden de ellos podemos identificar la necesidad de un cambio de paradigma, la necesidad de dar cabida a nuevas formas de pensar lo educativo, abrir espacio al terreno de lo posible, preguntándonos: *¿por qué se estructuró así la escuela?, ¿qué constructos orientan, justifican, dan sentido a esta forma de conceptualizar lo educativo que se ha mantenido como dominante?, ¿por qué no han cambiado?, ¿por qué y para qué la escuela se ha mantenido en este paradigma de la modernidad?, ¿cómo se mantiene ese paradigma en el pensamiento docente?, ¿qué patrones, formas de ver el mundo nos limitan a innovar?, ¿y si pensamos lo escolar desde el terreno de lo posible?, ¿qué necesitamos para hacer intervenciones educativas desde otro paradigma?, ¿qué implicaciones tendría un cambio de paradigma?, ¿por qué, a pesar de experiencias innovadoras exitosas, siguen instaladas estas formas de conceptualizar e intervenir en el ámbito educativo?*

Una de las limitantes en los procesos de intervención innovadora es precisamente *el monólogo* que se da entre la teoría y la práctica. Este monólogo guarda en sí mismo un fuerte mecanismo de poder. La teoría, desde este monólogo, tiene como finalidad dirigir la acción, sustentarla, justificarla y además dotarla de sentido. El docente es técnico que ejecuta. En este monólogo el discurso y las prácticas se evalúan y construyen en un proceso de *ensimismamiento*, que no permite el diálogo con otras formas de hacer, pensar y sentir. Mi actuar es intencionado y cobra sentido desde ciertos referentes, actúo alineada a esos referentes y evalúo ese actuar, sentir y pensar desde esos mismos referentes conceptuales. El discurso dominante instituido (el que está instalado en el sentido común de los docentes) mantiene una hegemonía que legitima y normaliza lo referente a lo educativo. Los discursos instituidos someten, de manera no coercitiva, a cierta subjetividad y ese es su poder. Esta forma de poder discursiva utiliza estrategias que garantizan su durabilidad, transferibilidad y exhaustividad. En el paradigma de la Modernidad, la escuela funge un papel determinante como mecanismo de transmisión, normalización y legitimación discursivo. Estos dispositivos o mecanismos, como la escuela, instalan en los sujetos aquello que podemos ver, decir, hacer, sentir, lo que nos contamos, cómo no lo contamos (narrativa), qué podemos hacer de nosotros mismos, en qué límites de legalidad. Esto se instala en la identidad docente y se convierte en autogobierno, autocontrol y autodisciplina. Este monólogo teoría-práctica no nos permite salirnos de lo establecido como normal, como legítimo porque cobra sentido y se legitima a sí mismo, nos impide ver más allá de los límites, cuestionarlo, tocar el terreno de lo posible.

Los discursos instituidos inciden en la conducta de los individuos sometiéndolos a un tipo de dominación que genera cierta subjetividad. Este tipo de dominación se da a través de un poder simbólico no coercitivo porque se instala precisamente en las formas de ser, pensar y sentir de los sujetos, sujetándolos, vaya la redundancia, a un cierto modo de entender la realidad e intervenir en ella. El discurso instituido quiere mantenerse como exclusivo en el pensamiento e identidad docente, garantizando su durabilidad y

conservando su poder. El discurso instituido se *auto fortalece* y *auto legitima*. Pensemos por ejemplo en los procesos de evaluación, certificación y acreditación. Si los referentes desde los que valoramos y medimos están contruidos desde el mismo Paradigma, sus indicadores lo fortalecerán y legitimarán, lo cual genera un círculo vicioso que impedirá la entrada de nuevos discursos, nuevas formas de hacer, pensar y sentir lo educativo. Todo aquello que sale de lo estipulado, instituido, normalizado es sujeto de duda, no se toma en cuenta porque al parecer no viene al caso, no se necesita, carece de sentido, distrae, hace ruido. Este discurso instituido separa cognición y contexto, lo que sucede fuera de sus límites discursivos o amenaza su *status quo* deberá ser segregado, ignorado, marginado, ya que demandaría otras formas de dar respuesta teórica y prácticamente, dotando de significaciones e intenciones distintas. El monólogo mantiene una relación unidireccional con la práctica, la dirige, condiciona, contiene, legitima, sustenta pero mantiene sus límites instalándose como el pensamiento docente común, normalizado, legitimado. Por cuestiones de tiempo no profundizaré pero el discurso instituido puede venir de Organizaciones Internacionales como el Banco Mundial, puede ser un discurso Oficial como políticas educativas, es decir, está compuesto también por distintos tipos de discurso que mantienen también relaciones de poder al querer instalarse en el pensamiento docente como referentes instituidos.

Como contraparte está el discurso instituyente, que busca instalarse también en el pensamiento docente pero que tiene como característica que no está instituido y que busca nuevas formas de entender e intervenir, nuevas formas de dar sentido y orientación a nuestras intervenciones. El discurso instituyente es alternativo, surge en los límites del discurso instituido, reacciona frente a situaciones problemáticas que se manifiestan en la práctica o en los límites discursivos, en el terreno en donde el discurso instituido no puede o no quiere responder. Esta forma discursiva se manifiesta en innovaciones educativas, propuestas de políticas educativas alternativas, discursos que se oponen a lo establecido, formas prácticas de resistencia, discursos de resistencia, identidades docentes alternativas. Estar conscientes de esta dinámica entre lo instituido y

lo instituyen mueve, pone en marcha, emancipa. Parafraseando a Foucault, podemos decir que mostrar las determinaciones históricas de lo que somos y cómo llegamos a serlo permite ver lo que hay que hacer, permite identificar que somos más libres de lo que pensamos y que hay mucho por romper y construir, haciendo de la libertad un problema estratégico, librándonos de aquello que está instalado y nos paraliza. Es por esto que hablo de Identidad en Marcha, porque hace alusión a movimiento. El monólogo indica marchar sobre un camino delimitado, establecido, con un fin. En cambio, el diálogo entre teoría y práctica permite ir recorriendo el camino trazado y aquel que está por trazarse, permite construir caminos, abrir puentes comunicantes.

El entramado discursivo existe y existirá siempre, no es evidente para los docentes, pero la invitación es que debe ser explicitado a través de mecanismos de reflexión y análisis dialógico entre teoría y práctica. La invitación es intencionar esta relación dialógica entre teoría y práctica a través de preguntas que nos permitan evidenciar esta red de fuerzas discursivas que impactan en nuestra forma no sólo de intervenir, sino también de pensar y sentir como docentes. Poner la Identidad *docente en Marcha*, es avanzar en la claridad de estas fuerzas y posicionarse de manera consciente frente a ellas, teniendo claridad de cómo impactan en nuestras intervenciones y en la forma en que nos construimos como colectivo e individuos. El pensamiento docente es un territorio a conquistar, debemos ser conscientes de esto, y debemos empoderarnos frente a esto e identificar con claridad y precisión esta red de fuerzas discursivas que coexisten y luchan por instituirse. Teniendo claro esta red discursiva, el siguiente paso es ceder el terreno en nuestro pensamiento docente a la teoría y práctica que nos permita avanzar como sociedad, que nos permita construir un mundo habitable para todos, que nos permita enfrentar los retos que como sociedad tenemos.

El diálogo entre teoría y práctica, desde esta toma de consciencia, exige una deconstrucción, exige salir del terreno del *status quo* para entrar al terreno de otras opciones, al terreno de lo posible. Exige la construcción de identidades docentes que

trabajen por desenquistar y mover aquellos referentes y prácticas que nos impiden hacer frente a los nuevos retos, que nos paralizan, que ya no sirven para construir una mejor sociedad. Esto empodera la identidad docente, la posiciona, le permite irse construyendo como experto.

Importante construir puentes comunicantes entre la teoría y la práctica, entre los teóricos y los prácticos, estos puentes son lugares de crecimiento, rompimiento-deconstrucción y reconstrucción mutua, es el lugar del cambio, del mirarnos hacia lo que pensamos, hacemos y sentimos, en un diálogo permanente *sobre ¿quiénes somos como docentes?, ¿por qué somos así y no de otra manera?, ¿cuál es el origen de ese pensamiento?, ¿cómo y en qué momento se instaló esa forma de ver el mundo en la fuerza que intenciona nuestro actos?, ¿desde dónde evaluamos nuestro actuar, desde qué supuestos?, ¿qué supuestos mueven nuestros actos y cuáles los paralizan?*. Es un posicionamiento de reflexión epistemológica, sociológica, antropológica, psicológica, política. Es decir, asumir la relación dialógica entre la teoría y práctica para determinar si las narrativas y los métodos utilizados en las intervenciones educativas dan respuesta a las necesidades sociales actuales, verificar si la orientación filosófica que hay detrás de ellas es la que queremos como sustento y empoderarnos para poner en marcha nuestra identidad docente, conscientes de nuestro actuar, sentir y pensar. Esta reflexión es conveniente que se dé de forma colectiva, abriendo espacio a discursos y prácticas emergentes, innovadoras, que nos permitan adentrarnos al terreno de *lo posible* y ponernos en *Marcha*, movernos de manera individual pero también colectiva, conscientes de qué queremos, con qué mecanismos y por qué lo queremos así y no de otra manera.

Principios metodológicos para la investigación e intervención educativa comparada. México, España y Argentina. Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga.

Coautores: Francisco Marco Viciano. Departamento de Educación de la Universidad Jaime I. Castellón.

Margarita Teresa Rodríguez Ortega Universidad Pedagógica Nacional. Sede Ajusco. Área académica: Política Educativa Procesos Institucionales y Gestión.

Desde dónde hablamos

Me presento ante ustedes como vocera de un trabajo desarrollado por integrantes de un proyecto, de tal manera que lo que ustedes pueden revisar en estas líneas forma parte de una autoría compartida, que resulta de la discusión y el diálogo sostenidos desde 2008 a la fecha por dos grupos de trabajo de investigación, uno conformado por académicos del Departamento de Educación de la Universidad Jaime I Castellón y, otro, por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional tanto de la Sede Ajusco, como de Subsede de Ayala, Morelos (antes Cuautla) de la UPN de Cuernavaca Morelos. Desde el 2010 participa en calidad de asesora una académica de la Facultad de Educación de la Universidad de Buenos Aires Argentina y en el 2011 se agrega un grupo de investigación del Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” de la Universidad de Córdoba Argentina.

Las experiencias y coordinadas de nuestros trabajos como puede observarse en el cuadro anexo, provienen de áreas y campos que estaban asociados con aspectos de desarrollo comunitario y trabajo con jóvenes y adultos desde abordajes provenientes del análisis institucional (México-Argentina), análisis conceptual del discurso (México), animación sociocultural, aprendizaje colaborativo y pensamiento complejo (España), perspectivas socioculturales y de corte constructivista en los procesos de Enseñanza y Aprendizaje de adultos (Argentina).

En los encuentros sostenidos fuimos reconociendo que desde los soportes teóricos, metodológicos o técnicos con los que habíamos desarrollado la trayectoria de nuestras experiencias de trabajo, al ponerlas a consideración de la contraparte de cada país, observamos distintas aristas: algunas de convergencia aún y cuando le denominaras de distinta manera o sostuviéramos sustentos teóricos diferentes, de complementariedad, porque se revisan aspectos diferentes no considerados por un equipo u otro, que al contrastarse se hacían visibles nuestras diferencias, por los ángulos de análisis trabajados, las preocupaciones y prioridades desarrolladas, así como por los resultados obtenidos.

En estos encuentros fue tomando forma la necesidad de establecer un lenguaje compartido, lo que dio pie a una configuración discursiva que sirvieran de anclaje a nuestras convergencias y una dirección compartida, pero al mismo tiempo, habilitar márgenes de acción para seguir cultivando nuestras diferencias en relación a los contextos particulares en los que desarrollamos las intervenciones y a los recursos conceptuales, metodológicos y técnicos que ha cultivado cada equipo de investigación.

Principios orientadores para el Proyecto: Investigación e Intervención Educativa Comparada México-España-Argentina⁷

El proyecto de investigación e intervención educativa comparada México-España-Argentina surge por el interés de articular dos tipos de tareas académicas que generalmente se hacen por separado: la investigación y la intervención educativa.

En este proyecto hay una apuesta por estructurar modos de abordaje compartidos entre investigadores de España, México y Argentina con una mirada epistémica desde la perspectiva de la complejidad para participar en intervenciones educativas en espacios sociales específicos y, desde ahí, reflexionar sobre las experiencias prácticas a fin de elaborar una producción conceptual sobre el quehacer de la intervención educativa.

La intención original de los principios es explicitar nuestra manera de concebir tanto la intervención educativa y la investigación sobre dicha intervención, como la comparación entre las acciones de intervención concretas que desarrollemos en el contexto español, el

⁷ Estos principios fueron trabajados por Francisco Marco Viciano (España), Teresa de J. Negrete Arteaga y Margarita T. Rodríguez Ortega (México) y han sido puestos a revisión y discusión en sesiones de trabajo y seminarios obteniendo consenso en los grupos de investigadores de México y España. En el caso del equipo de Córdoba Argentina, la revisión esta en proceso.

mexicano y argentino.

Hablamos de principios por tratarse de afirmaciones que necesariamente tendrán que caracterizar de manera concreta y explícita todas las fases de nuestra actividad, a saber: diseño del proyecto conjunto México–España–Argentina; diagnóstico para la intervención; la intervención propiamente dicha; además de la de investigación sobre lo realizado en todas las fases.

Brevemente estos principios atenderían a:

- La forma de conceptualizar la realidad que vamos a estudiar;
- El instrumental teórico y práctico a utilizar;
- Los mecanismos de inserción de los sujetos participantes;
- Los criterios que posibiliten discriminar los momentos descriptivos frente a los prescriptivos.

La actividad que vamos a desarrollar en este proyecto consistirá por tanto en la construcción de una interpretación de la realidad acotada, con sentido, y articulada como una narrativa compleja resultante de las relaciones dialógicas que incorporan las voces de los sujetos con los que se interviene y de quienes efectúan la intervención, así como la investigación.

En el caso de los interventores en México que están en proceso de formación profesional entran la figura de Tutoría como recurso de acompañamiento en dos sentidos de contenido y método, a través de seminarios de titulación, prácticas profesionales, servicio social y asesoría de proyecto, en espacios grupales. A su vez, en espacios de talleres grupales o asesorías individuales.

A tal fin, se establecen acotaciones de carácter epistemológico y axiológico que constituyen los fundamentos de nuestro proyecto, orientan la intervención en sus diversas fases y articulan la mirada de la investigación.

En este sentido, nos acogemos a las fuentes desde distintos ángulos teórico-metodológicos provenientes desde diversas disciplinas que configuran un entramado de intelección del pensamiento complejo, en un intento por superar las carencias y las limitaciones que comporta la concepción tradicional de lo científico, especialmente en

ciencias humanas y sociales; la fragmentación de dicho conocimiento en parcelas cada vez más estancas e incomunicadas entre sí; la imposibilidad de integración satisfactoria del sujeto; la ausencia de la reflexión sobre la propia actividad científica como componente integral de la misma, etc.

Principios

- a) Concebimos la parcela de la realidad que queremos estudiar como un **sistema abierto autorregulado**: un sistema como conjunto de numerosos elementos que interactúan entre ellos de muchas maneras que les conducen a auto-organizarse espontáneamente, adquiriendo la capacidad/habilidad de ajustarse a situaciones diversas. Estos sistemas no pueden descomponerse en sus partes o estudiarlas aisladamente y reunirlos de nuevo, debido a que el comportamiento conjunto y global del sistema afecta a cada uno de los elementos que lo componen.

Un sistema abierto autorregulado, por un lado, sería suficientemente ordenado como para mantener una coherencia y una estructura tales que le permitan operar; y por otro, suficientemente desordenado para que la exposición a un entorno imprevisible no lo destruya sino opera como elemento de ajuste crítico (en un sentido de sobredeterminación⁸). En este punto crítico que define la frontera del caos, los sistemas pueden volverse capaces de desarrollar un comportamiento flexible y complejo.

En consecuencia tanto nuestra intervención educativa en los ámbitos que definitivamente se elijan, como nuestro estudio comparado de las intervenciones tendrán el mismo carácter de sistema abierto autorregulado.

A partir de lo anterior se estructuran principios que nos obligan a relacionar/matizar/caracterizar cada uno de los elementos de los sistemas entre sí, en relación con la totalidad del sistema y con su entorno. En todo caso se trata de concebir tres sistemas interrelacionados referidos a:

La realidad acotada para la intervención.

⁸ la noción de *sobredeterminación* es sugerida por Rosa Nidia Buenfil para mostrar analíticamente tensiones y cuestiones que operan por lógicas múltiples que no pueden limitarse a causas fijas o unívocas, sino al encadenamiento ineludible de contingencias que dislocan un orden previo y son condición ineludible, aunque no suficiente, para la formación de un orden distinto e impredecible (Buenfil, 2007:186).

El proyecto de intervención y su ejecución.

La investigación sobre los dos anteriores.

b) Actuar desde **una mirada racional compleja** concibiendo:

- El carácter multidimensional de los sistemas.
- La caracterización holística y heurística de éstos.
- La reflexión sobre el propio estudio⁹.

c) Los **componentes del sistema**.

- Los elementos del sistema (entidades individuales que al estar relacionadas entre sí configuran al sistema).
- Las relaciones existentes entre dichos elementos entre sí y en relación al propio sistema global.
- El entorno relevante para el sistema.
- Las relaciones existentes entre los elementos del sistema y el propio sistema con el entorno.
- El eje temporal del sistema: génesis, desarrollo y proyección de escenarios posibles del mismo (elementos, relaciones, entorno, etc.).
- Mecanismos de autorregulación del sistema.
- La concepción del sujeto como ente autónomo construido por el contacto e interacción con otros sujetos.
- Los sujetos que estudian el sistema y sus relaciones con los elementos, el sistema, el entorno y los instrumentos y metodologías del propio estudio.

d) El **espacio crítico** en el que aparece la tensión entre el orden y el desorden. Lugar que articula la tensión entre lo explícito (instituido) y lo implícito (instituyente) que se entreteje en tramas de poder, saber y subjetividad; espacio privilegiado de la aparición de la incertidumbre y de las resistencias o atracciones al cambio. Lo explícito se

⁹ Reflexión que toma como punto de partida las preguntas sobre cómo, desde dónde y con qué instrumentos se observa, analiza y describe, en un ejercicio de observación de segundo orden. “Observación de segundo orden significa focalizar, para observar, las distinciones que emplea un observador; es el esfuerzo por observar aquello que el observador no puede ver, por razones de posición. Pero a su vez, la observación de segundo orden debe reconocer con claridad el punto o la posicionalidad desde el cual se observa cómo el otro observa el mundo (Luhmann, 1996, Lección VI).

expresa por normas y reglas que de manera tácita son dispuestas, con ellas los sujetos realizan actividades, cumplen roles y abordan contenidos para sus tareas. De esta manera modulan sus comportamientos y relaciones entre sí. No obstante, todo ello transcurre tensionado con un sinfín de elementos del orden social, cultural, político y subjetivo que se relacionan con lo explícito, lo acompañan, se derivan de él, lo contraponen, lo cuestionan, le imposibilitan su ejecución y, por ende, ejercen fuerzas ante lo que se observa como lo instaurado.

Poner especial énfasis en:

- Las áreas de mayor orden y equilibrio // las de mayor desorden y desequilibrio.
- Las líneas claras, definidas y limpias // las turbias, difusas y sucias. Estas áreas y líneas serán clave para reconocer, determinar y acotar la denominada frontera del caos: el espacio de máxima tensión, actividad y riesgo del propio sistema.
- Las dinámicas imprevistas // las previsibles.
- Los nodos simples // los complejos.
- Los estados reversibles // los irreversibles.
- Los ámbitos de convergencia, consenso, unión e integración // los de divergencia, disenso, separación y desintegración.
- Las incidencias neguentrópicas // las derivas entrópicas.
- Los lugares de la voluntad // el poder // el fatum // el don // el interés // la manipulación // la coartada // la sublimación // el diálogo // la cooperación // el sueño // el placer // el dolor // la utopía // la alegría // la tristeza // el sometimiento // la rebelión // la soledad // el aislamiento // la felicidad // la igualdad // la diferencia // lo implícito // la esperanza //
- El reconocimiento de las relaciones de poder que son inherentes a la interacción de los sujetos, a sus procederes prácticos, representaciones e imaginarios simbólicos, entre otros.
- Trabajar haciendo patente la identificación del espacio como condición metodológica de lo relacional que muestra movimientos, tránsitos, lugares, sentidos de cambio y permanencia, dando pie para entender la temporalidad de

los procesos y sus operaciones.

- Gestionar el conflicto en diversos planos. Puesto que la intervención educativa no atiende a la estructura ni al lugar, sino a lo emergente que resulta de lo diferente, extraño, adverso, produce tensión, conflicto o resulta ser problemático en el acontecer cotidiano, es importante convertirlo en objeto de análisis.

e) El **proceder táctico** dará cuenta de las variantes en las actividades prevalecientes, reutilizarlas o generar nuevas. Lo que supone:

- Especificar esquemas de operaciones a través de maneras de hacer, producir y habilitar, creando un espacio de juego con una estratificación de funcionamientos diferentes e interferentes.
- Trabajar con lo ocasional, que consistiría en estar atento a la “sorpresa esperada”, lo que está insinuado en un conjunto de circunstancias que hay que tomar “al vuelo” como un régimen de alteración (lo que subvierte) al que se responde y se organiza.
- Reconocer la memoria práctica porque ésta se halla regulada por el juego múltiple de la relación con el otro, de la diferencia, de las condiciones de cambio a la luz de las nuevas circunstancias activadas por la intervención y el interventor. Todo esto trae a cuenta el recuerdo de las marcas o huellas que parecerían invisibles, el relato de lo implícito y el surgimiento de un imaginario utópico que orienta la acción.
- Atender a lo singular, a los aspectos que se caracterizan por su especificidad, enunciados y trabajados con una población en particular, referidos a un problema, o a temáticas que responden a necesidades locales.

El objetivo último de la intervención educativa se dirige a proporcionarle al sujeto un incremento de poder sobre su propia vida al aumentar y mejorar sus conceptos, instrumentos y mecanismos de lectura e interpretación de la realidad en la que está inmerso, de su propia condición de sujeto, de su propia reflexión sobre ambas y sus relaciones con otros sujetos, y consecuentemente, el incremento de su capacidad de intervención, modificación y control de dicha realidad.

Referencias Bibliográficas

- Ardoino, Jacques (2005): Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Aulagnier, Piera de (2001) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2007). "Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable" en Silvia Fuentes Amaya (coord.) *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*, México, Casa Juan Pablos, Seminario de Análisis de Discurso Educativo (SADE), pp. 173-198.
- Bauman, Zygmunt (2007): Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa, Barcelona.
- _____ (2008): *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Katz, B. Aires.
- Certeau, Michel de (2000) *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana (UIA), Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. (ITESO).
- Deleuze, Gilles (1999) "¿Qué es un dispositivo?" en: E. Balbier, G. Deleuze, H. I. Dreyfus, et al. *Michel Foucault, filósofo*, España, Gedisa, pp. 155-163.
- _____ (1987) *Foucault*, Barcelona, Paidós.
- Derrida, Jaques (1998) *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- _____ (2007) *La diseminación*, Madrid, Editorial Fundamentos.
- Filloux, Jean Calude (2004) *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Novedades Educativas.
- Foucault, Michel (1999) *La arqueología del saber*, 19a. ed., México, Siglo XXI.
- _____ (2004) *El nacimiento de la Clínica*, 21a. ed., México, Siglo XXI.
- Gaidulewicz, Laura (1999) "El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault", en: Martha Souto, et al., *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Facultad de

Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Novedades Educativas, pp. 73-88.

Granja Castro, Josefina (1998) *Formaciones Conceptuales en Educación*, México Departamento de Investigación del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE- CINEVESTAV), Universidad Iberoamericana (UIA).

_____ (2003) "Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente" en Granja Castro (Comp.) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*, México, Seminario Análisis de Discurso Educativo, Plaza y Valdés, pp. 229-251.

Kaës, René *et al.*, (1998) *Sufrimiento y Psicopatología de los vínculos institucionales: Elementos de la práctica psicoanalítica en institución*, Buenos Aires, Paidós.

Kononovich, Bernardo y Osvaldo Saidón (1991) "Taller: sufrimiento y goce en las instituciones" en: Bernardo Kononovich y Osvaldo Saidón. *La escena Institucional*, Buenos Aires, Lugar Editorial, pp. 19-65.

Lapassade, Georges (1981) "La intervención en las instituciones de educación y de formación" en: Félix Guattari, *et al.*, *La intervención institucional*, México, Folios Ediciones, pp. 124-167.

Lourau, René (1975) *El Análisis Institucional*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Luhmann, N. (1996). *La ciencia de la sociedad*, México, Antropos-UIA.

MASON, Mark (ed) (2008): *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. Wiley-Blackwell, Kindle edition.

MORIN, Edgar (2000): *La mente bien ordenada*. Seix Barral, Barcelona.

MORIN, Edgar (2003): *El Método (V). La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra, Madrid.

_____ (2004): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión, B. Aires.

_____ Edgar (2006): *El método (III). El conocimiento del conocimiento*. Cátedra, Madrid.

_____ (2008): Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, B. Aires.

Remedi Allione, Eduardo (Coord.) (2004a) *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*, México, Plaza y Valdes.

Souto, Martha (1999) “El dispositivo en el campo pedagógico. Introducción”, en: Martha Souto, *et al.*, *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Novedades Educativas, pp.65-73.

_____ (1999) “Un dispositivo de formación: El seminario-Taller Grupos de Formación”, en: Martha Souto, *et al.*, *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Novedades Educativas, pp. 11-22.

Anexo

Cuadro de Actividades del Proyecto México-España-Argentina

Instancias e Investigadores	Experiencias de trabajo	Encuentros
<p>UPN-Ajusco, Area 1: Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión. C.A. Estudios sobre la Universidad Pedagógica Nacional</p> <p>Teresa de Jesús Negrete Arteaga Margarita Teresa Rodríguez Ortega Leonel Hernández Polo</p> <p>Subsede Ayala, Morelos de la UPN de Cuernavaca, Mor. Ana Alicia Peña López Nashelly Ocampo Figueroa Ma. De la Concepción Tonda Mazón Jennifer Arias Reyes, (Interventora educativa, egresada de la LIE)</p>	<p>Trayectorias de formación de interventores educativos en la Licenciatura en Intervención Educativa en la subsede de Ayala (antes Cuautla), Morelos, de la Universidad Pedagógica Nacional; investigación que registra necesidades y procesos que se requieren para habilitar a estos estudiantes en el campo de una profesión emergente. Esta vertiente se desarrolla con la generación 2009-2013 a cargo de la Mtra. Margarita Teresa Rodríguez Ortega</p> <p>Procesos de identidad y educación emocional de los interventores educativos; en esta vertiente se trabajan exploraciones sobre los dilemas que presentan los interventores educativos frente a una profesión emergente y los requerimientos de formación necesarios para consolidar sus competencias profesionales, considerando recursos que fortalezcan su personalidad para encarar los problemas y condiciones sociales en las que viven los estudiantes, y aquellas en las que se enfoca la intervención educativa. En esta vertiente, al tiempo que se hace investigación, se desarrollan acciones de intervención a través de talleres dirigidos a los estudiantes donde se incluyen actividades situacionales, animación sociocultural y recursos de aprendizaje colaborativo a cargo de Mtra. Nashelly Ocampo Figueroa y la interventora educativa Jennifer Arias Reyes</p> <p>El papel de la tutoría para el desarrollo de proyectos de Intervención Educativa Esta vertiente pone atención al trabajo con académicos que orientan conceptual y metodológicamente a interventores educativos para desarrollar proyectos de intervención, en ámbitos escolares y de desarrollo comunitario. A través de</p>	<p>En los encuentros se han desarrollado reuniones de trabajo, seminarios internaciones, Congresos, Coloquios, conferencias y Talleres.</p> <p>El primer encuentro del 17 de octubre al 4 de noviembre del 2008 en la UPN-Ajusco de la Ciudad de México estancia de la Dra. María Luisa Sanchiz Ruiz. (financiada por la UJI bajo el patrocinio del Banco Santander)</p> <p>El tercer encuentro UPN Ajusco y en Cautal Morelos del 13 de octubre del 2009 al 26 de enero del 2010, en el marco del semestre sabático que desarrolló el Profr. Francisco Marco Viciano</p> <p>Un quinto encuentro UPN-Ajusco del 7 al 11 de diciembre, 2010 estancia de las doctoras María Luisa Sanchiz Ruiz y Dolores Mallén Fontanet</p> <p>El séptimo encuentro UPN-Ajusco y Cuautla Morelos del 16 al 30 de enero del 2011 estancia de Francisco Marco Viciano Lidón Moliner Joan Traver Andrea Francisco Miquel Ortells Tomas Segarra Arnau</p>

Instancias e Investigadores	Experiencias de trabajo	Encuentros
	<p>seminarios y talleres de formación. Al mismo tiempo, que se orientan talleres para los interventores que desarrollan los proyectos y, en paralelo, se trabajan líneas de registro y sistematización de estas actividades para la investigación, a cargo de Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga y la Dra. Ana Alicia Peña. La Mtra. Concepción Tonda (es parte de los tutores que orientaran los proyectos de intervención).</p> <p>Proyectos de Intervención; esta vertiente se sistematizan los recursos conceptuales y metodológicos que sirven para innovar proyectos de intervención; en el terreno práctico se asesoran los proyectos de intervención durante su ejecución ya sea en ámbitos escolares o de desarrollo comunitario y se valoran sus alcances y limitaciones a cargo de la Dra. Ana Alicia Peña y la Dra. Teresa de Jesús Negrete Arteaga</p> <p>Impacto de las intervenciones en el contexto socio-económico; esta vertiente orienta trabajos de registro y análisis sobre las condiciones sociales, culturales y económicas de la región oriente de Cuautla, Morelos para reconocer los alcances y limitaciones de las intervenciones y de los procesos de formación de los interventores considerando dichas condiciones cargo de Mtra. Nashelly Ocampo Figueroa En esta m vertiente se incluye la revisión del quehacer profesional de los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa en el estado de Morelos. a cargo del pedagogo Leonel Hernández Polo.</p>	<p>Decimo encuentro UPN – Ajusco y Cuautla Morelos Estancia de Francisco Marco Viciano de septiembre 2011 AnaDoménech v Arcia Asuirre Noviembre de 2011. (Financiado por la Oficina de Coperació al Desenvolupamenti Solidaritat OCDS)</p>
<p>Universidad de Jaume I. Castellón. Departamento de Educación Área Didáctica y Organización Maria Luisa Sanchiz Ruíz Lola Mallén Fortanet Lidón Moliner Miravet</p>	<p>El Seminario (Parresía) sobre Implicación comunitaria y transformación social. Participan el grupo de investigación formado por profesorado proyecto y otros investigadores independientes. Trabajan en la intervención educativa y el desarrollo comunitario. Entre sus</p>	<p>Protocolo del Proyecto y registro de acciones los criterios de la Convocatoria de Ayuda para el Desarrollo emitida por la Oficina de Coperació al</p>

Instancias e Investigadores	Experiencias de trabajo	Encuentros
<p>Área Teoría e Historia de la Educación</p> <p>Francisco Marco Viciano Joan A. Traver Martí Miquel Ortells Orts Área de Música Elena Llopis Bueno</p> <p>Servei d'Activitats Socioculturals (SASC)</p> <p>Arecia Aguirre Ana Doménech Vidal Albert López Monfort</p>	<p>objetivos figuran ofrecer herramientas y estrategias de intervención y desarrollo comunitario; formar y asesorar al grupo de agentes de desarrollo local en procesos de participación social; Asesorar y colaborar con el Servicio de Actividades Socioculturales de la Universitat Jaume I (SASC) en tareas de coordinación, formación de grupos como parte de la Agenda 21 para el desarrollo.</p>	<p>Desenvolupamenti Solidaritat (OCDS)</p> <p>El segundo encuentro se llevó a cabo en la Universidad de Jaume I. de Castellón con las estancias académicas de las Profesoras Teresa de J. Negrete Arteaga y Margarita Teresa Rodríguez Ortega en el periodo comprendido del 22 de junio al 31 de julio de 2009. (Financiamiento PROMEP)</p> <p>El sexto encuentro se llevó a cabo en la Universidad de Jaume I. de Castellón con las estancias académicas de las Profesoras Teresa de J. Negrete Arteaga y Margarita Teresa Rodríguez Ortega de UPN y por Silvia Satulovsky de UBA Argentina, en el periodo julio de 20120 (Oficina de Coperació al Desenvolupamenti Solidaritat Jaume I. Catelló)</p> <p>Octavo encuentro Nashelly Ocampo y Ana Alicia Peña Universidad Jaume I Castellon julio de 2011 (financiado por la Fac. de Economía de la UNAM y comisión por la Unidad UPN de Morelos)</p>
<p>Universidad de Buenos Aires Facultad de Educación Silvia Satulovsky</p>	<p>Trabajo de análisis y asesoría sobre las implicaciones epistémicas y metodológicas en los proceso de intervención educativa en espacios escolares y comunitarios, desde la perspectiva del análisis institucional. Funge como asesora, atendiendo a la observación de segundo orden en el</p>	<p>Noveno encuentro estancia académica de en la Universidad de Córdoba Argentina de la Teresa de Jesús Negrete Arteaga. Junio-julio 2011.</p>

Instancias e Investigadores	Experiencias de trabajo	Encuentros
	Proyecto México-España- Argentina.	
<p>Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” de la Universidad de Córdoba Argentina</p> <p>Nelisa Cragolino María Rosa Brumat Verónica Ligorria María del Carmen Lorenzatti María Fernanda Delprato Andrea M. Piccioni</p>	<p>Este equipo de investigación desarrolla el Programa "Educación básica en contextos rurales y de jóvenes y adultos" En el programa desarrollan investigación e intervención educativa en comunidades rurales y de procesos de aprendizaje de jóvenes y adultos en zona urbanas. De igual forma tiene acciones de formación de docentes e instructores que trabajan con esta población.</p>	

Mesas de trabajo

Mesa Temática 1: Aspectos Teórico - Metodológicos del Campo de Intervención Educativa.

Dispositivo grupal de investigación – intervención. *Raúl Enrique Anzaldúa Arce.*

En nuestro trabajo de investigación e intervención en el campo educativo, hemos¹⁰ empleado durante 20 años, un dispositivo al que denominamos: Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados (GFPO).

Los GFPO son un dispositivo de análisis y reflexión sobre diversas problemáticas educativas y sociales, con un objetivo inicial de investigación, pero que simultáneamente se han convertido en un importante dispositivo de intervención. Pues posibilita que los participantes analicen críticamente las prácticas que realizan, resignificándolas y transformándolas. El dispositivo emplea diversas técnicas expresivas y proyectivas (dibujos, máscaras, narrativas); así como técnicas de acción derivadas del psicodrama.

La noción de *Formación*

Antes de analizar el modelo aclaremos la concepción de formación de la que partimos. En el campo educativo, por formación se designa, de manera general, a la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesional. Se contempla aquí, principalmente, la adquisición de conocimientos teórico - técnicos para el desempeño profesional. En el campo del psicoanálisis y la psicología, la formación, cobra una precisión particular: Apunta a un proceso que se encuentra más allá de la mera adquisición de conocimientos; alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos (Kaës, 1979: 12), es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etc. que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social.

¹⁰ Dra. Beatriz Ramírez Grajeda (UAM-X) y yo.

Para los psicoanalistas de grupo y psicólogos, puede establecerse una distinción entre enseñanza y formación. La enseñanza concierne a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través del aprendizaje. Mientras que la formación, implica procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero *especialmente a la conformación de significaciones imaginarias y vínculos transferenciales* con respecto a: las prácticas para las que el sujeto se forma y las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas.

"Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la formación concierne al sujeto *a nivel de su ser en el saber*, que es también el *de su sentir ser consigo mismo y con los otros*" (Kaës, 1979: 13).

La formación no reemplaza a la enseñanza, como tampoco una enseñanza puede ser equivalente a la formación. Sin embargo, ambas están estrechamente vinculadas y se deben complementar.

A partir de éste enfoque (psiconalítico y psicopsicológico) entendemos por formación: *"Un proceso de construcción del sujeto a través del cual, va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas"* (Anzaldúa, 2009: 4)¹¹.

La formación entonces en un proceso de transformación de sí mismo: de sus representaciones, sus actitudes, vínculos, conductas, etc., en función de resignificar *lo que ha sido o imagina ser en relación a lo que imagina será*, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias.

Este proceso conlleva, necesariamente, la constitución de una nueva identidad, pues a lo largo de su formación, especialmente de la formación profesional, el sujeto va

¹¹ Un desarrollo más detallado de ésta concepción puede consultarse en Raúl E. Anzaldúa (2009) "La formación docente: subjetivación de imaginarios" *Revista Ide@s CONCYTEG*, Núm.: 45, 9 de marzo del 2009

construyendo su identidad profesional como resultante del entrecruzamiento de diversas significaciones imaginarias sobre el ámbito para el que se forma, que orientarán su ejercicio laboral. Los grupos de formación, constituyen el espacio privilegiado para el análisis de estas significaciones imaginarias y la manera en que influyen en el desempeño profesional.

El modelo: "GFPO".

Los Grupos de Formación o Grupos "T" (Training Group) surgen en B ethel (Maine, E. U.) en 1947, creados por los disc ipulos de Kurt Lewin, inspirados en la teoría de la "Dinámica de los Grupos". Su objetivo inicial consistía en sensibilizar a los participantes en los procesos relacionales, para facilitar su comprensión.

El modelo "Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados" (GFPO) retoma el interés de los Grupos de "Formación Psicosociol gica", derivados de los Grupos "T", desarrollados especialmente en Francia, a partir de 1956, que buscaban intervenir en las relaciones interpersonales de las prácticas sociales de los participantes en un grupo. A diferencia de los "Grupos T" que privilegian como sustento teórico la "Dinámica de los Grupos", los GFPO se fundamentan principalmente en el Psicoanálisis.

Partimos de la premisa de que el grupo es un espacio privilegiado en donde se entrecruzan los determinantes subjetivos institucionales y sociales. El modelo GFPO es un dispositivo que permite analizar en el "aquí y ahora" del grupo, lo que ocurre en el "all  y entonces" de las prácticas en las instituciones (familia, escuela, trabajo, etc.), para conocer y comprender los diversos factores que intervienen en ellas. Este análisis permite simbolizar las significaciones imaginarias (discriminarlas, nombrarlas) y rastrear los deseos y demandas que les subyacen, para llevar a cabo un trabajo de elaboración que implica reconocer: los vínculos transferenciales que establecen en sus prácticas, las "pautas automáticas de conducta"¹² que llevan a cabo y las ansiedades que las determinan, para comenzar a

¹² "Una pauta de conducta es, pues, una determinada forma de estructurar la conducta, que se va repitiendo de manera tal que llega a constituir parte integrante del sujeto. Estas pautas de conducta son modos privilegiados de comportamiento que el sujeto ha seleccionado (no siempre conscientemente) de entre todos los modos posibles, y que en su conjunto caracterizan la personalidad de dicho sujeto". (Zarzar, 1983: 5).

movilizar la manera en que se realizan estas prácticas cotidianas y, en última instancia, promover un cambio en ellas.

En los GFPO se retoma la idea de los "Grupos Balint"¹³, en especial del manejo que hace de estos grupos la Dra. Bertha Blum Grynberg¹⁴, al centrar el trabajo en el *análisis de situaciones de difícil manejo*, destacando en especial las *respuestas contratransferenciales* que cada participante llevó a cabo frente a la situación que relata. Los GFPO son grupos de "Análisis Situacional" y ésta característica permite focalizar problemas de la práctica cotidiana, analizarlos y tomar conciencia de la contratransferencia que movilizan y las implicaciones de éstas en la situación.

Entendemos por *situación* el interjuego de todos los factores coexistentes e interactuantes que definen una realidad en un cierto contexto temporal y espacial, como una estructura que se nos ofrece, sin cambios esenciales, en un determinado lapso de tiempo (Castilla del Pino, 1974: 398).

El *análisis situacional* implica una interpretación, una búsqueda de sentido de las significaciones imaginarias de quien vive (y relata) la situación, para que pueda reconocer los deseos y demandas que les subyacen, con la finalidad de comprender la manera en que estas significaciones imaginarias (y sus deseos) determinan los vínculos tranferenciales que establece en la situación, así como las ansiedades que ahí se generan y las pautas estereotipadas de reacción que sirven para enfrentarla. Al conocer y comprender esto, se lleva cabo un proceso de elaboración que abre la posibilidad de establecer vínculos diferentes y resignificar la situación¹⁵.

A diferencia de los "Grupos Balint" en los GFPO generalmente se tienen pocas sesiones (en promedio cinco), que se llevan a cabo en períodos cortos algunas experiencias

¹³ Los "Grupos Balint", son grupos homogéneos que se han empleado para el análisis de la relación médico paciente, a través de ciclos prolongados que pueden durar 6 meses, un año o más, de reuniones semanales. La coordinación de estos grupos es más psicoanalítica: las sesiones se trabajan a partir del material que libremente los participantes traigan al grupo llevando a cabo asociaciones libres, señalamientos e interpretaciones con el objetivo principal de hacer conciencia en los participantes de sus reacciones contratransferenciales y elaborar las ansiedades que las dinamizan. No es un grupo terapéutico pero puede tener efectos terapéuticos sobre el rol

¹⁴ Trabajo realizado en el Hospital Infantil de México con médicos del Departamento de Nefrología. Véase: (Blum, 1985).

¹⁵ Cabe señalar que la "situación de difícil manejo" puede ser en realidad una situación encubridora de otras escenas que se "reavivan" y reactualizan convirtiéndola así en una situación repetitiva de la cual es difícil desengancharse.

han sido intensivas (diarias) o en períodos que no rebasan los 3 meses. La duración de las sesiones puede variar de 2 a 8 horas (con recesos intermedios), según el número de participantes y tiempos demandados. El tamaño de los grupos también es variable de 5 a 35 personas.

Se trabaja empleando algunas técnicas expresivas y de acción para catalizar y facilitar el análisis de las situaciones en un menor tiempo. Estas técnicas tienen el carácter de *dispositivos analizadores* en el sentido de que permiten develar (desenmascarar), los vínculos intersubjetivos de una situación, así como los determinantes que la atraviesan, para tomar conciencia de las reacciones que suscitan y abrir la puerta a nuevas actitudes y posibles acciones. Esto genera un cambio de actitudes y en ocasiones la modificación de algunos comportamientos. A mediano y largo plazo (después de nuevos "ciclos" de formación) se pretende el cambio paulatino de las prácticas sociales.

Los GFPO retoman también, algunos elementos de la teoría del Grupo Operativo y técnicas del Psicodrama. Nuestra propuesta de trabajo grupal, apunta a integrar diferentes modelos para lograr una mayor riqueza en la comprensión de los procesos y sobre todo en la intervención. No se trata desde luego de una mezcla ecléctica y caótica de modelos y concepciones diferentes, sino de una necesidad, compartida por muchos (Ibáñez, 1979; Baz, 1996; Souto, 2003), de integrar, modificándolas y enriqueciéndolas, las aportaciones que resulten válidas¹⁶.

Experiencias con los GFPO

Este modelo ha sido empleado principalmente en el ámbito educativo. Surge en la UPN como propuesta metodológica dentro de la investigación "Transferencia y contratransferencia en la relación educativa" en 1992. Desde entonces hemos trabajado con Profesores de Educación Básica¹⁷, Orientadores Educativos¹⁸ y Maestros de Educación

¹⁶ Indudablemente el ejemplo más conocido de este tipo de trabajo de integración de propuestas teórico-metodológica es el modelo del Grupo Operativo desarrollado por Enrique Pichon-Riviére y sus seguidores.

¹⁷ En UPN Ajusco

¹⁸ En 1993 en Oaxaca, coordiné con la Dra. Beatriz Ramírez Grajeda, una experiencia con orientadores de la DGETI de todo el país (asistieron 38, al menos uno por cada estado), para concientizarlos sobre la importancia de la relación maestro – alumno, ofreciéndoles una propuesta metodológica para que la difundieran en sus estados y los orientadores la aplicaran con los profesores con la intención de modificar el vínculo entre maestros y alumnos. En 1997, durante el *Symposium sobre Orientación Educativa en Educación Media Superior*, organizado por la Universidad de Guadalajara, se llevó a cabo en esta

Media Superior y Superior¹⁹ para el análisis y transformación de su práctica docente. También con estudiantes de licenciatura para analizar las dificultades de su formación²⁰. Recientemente se ha utilizado con estudiantes de primaria, secundaria y licenciatura, para investigar – intervenir sobre las construcciones de sentido que conforman su identidad frente a sus condiciones sociales.

La experiencia publicada donde se describe en detalle la investigación - intervención, siguiendo el dispositivo *GFPO*, es la que se realizó en 1999 en la UPN Ajusco. En ella, se convocó a maestros de educación básica a un “Seminario - Taller de Análisis de la Relación Maestro - Alumno”, que se llevó a cabo durante 3 sesiones de 5 horas cada una, un día a la semana con un horario fijo, en la UPN, Unidad Ajusco. En el trabajo grupal se emplearon técnicas expresivas (dibujos, máscaras, etcétera) y de acción (como el psicodrama, el sociodrama y el role playing, etcétera).

Como una parte importante de la investigación – intervención, se analizó la manera en que los maestros se representan y viven su práctica, la relación con sus alumnos y su inserción institucional y sociocultural. Se exploró también, cuáles son las situaciones que ellos consideran de “*difícil manejo*”, la forma en que las enfrentan, los afectos y los vínculos que les despiertan, así como los efectos que tienen las acciones y las actitudes que asumen frente a esas situaciones.

El análisis del discurso se basó fundamentalmente en la escucha psicoanalítica para la cual el discurso “expresa y encubre el deseo inconsciente” (Baz, 1996b:150); así como algunos vínculos transferenciales que el sujeto guarda en sus relaciones intersubjetivas y en su práctica.

Al término de cada sesión el coordinador y la co-coordinadora²¹ analizaban el trabajo en sus aspectos técnicos y dinámicos, para que en función de éstos, se establecía la propuesta de trabajo para la siguiente sesión.

entidad, un taller vivencial siguiendo el modelo *GFPO*, a fin de propiciar la reflexión sobre su práctica de los orientadores que participaron en él.

¹⁹ En DGETI, UAM-I y UAM-A

²⁰ En UPN, UAM-I y UAM-X. Puede consultarse la investigación de la Dra. Beatriz Ramírez Grajeda (2009).

²¹ Dra. Beatriz Ramírez Grajeda (UAM-X)

Aunque el taller tuvo una corta duración, el trabajo fue sumamente intenso y participativo, lo que permitió a los asistentes reflexionar sobre su práctica y tener una perspectiva distinta acerca de ella, sembrando la inquietud de transformarla.

Michel Balint decía que en sus grupos se generaba “un limitado pero considerable cambio” (1961), inspirándonos en él consideramos que en nuestros grupos se facilita un cambio de actitud frente a las situaciones conflictivas, además de promover un cambio sobre los roles de los participantes, sin que esto conlleve a convertir al grupo en terapéutico.

Foucault señala, que la transformación de la sociedad, requiere primero, una lucha en áreas específicas de relaciones de poder, que a través de una intervención incesante, logre transformar esas relaciones, sus prácticas y sus instituciones.

“Se golpean, se sacuden los obstáculos más sólidos: el sistema se agrieta, se insiste. Se cree haber ganado, pero la institución se reconstituye un poco más lejos. Se vuelve a la carga. Es una lucha larga y reiterativa, incoherente en apariencia” (Foucault en Ocaña, 1987: 73-74)

Investigar e intervenir para transformar, es un proyecto muy difícil, seguramente utópico para algunos, pero la realidad está hecha de sueños.

Bibliografía

Anzaldúa, Raúl (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México, UAM-X: *Se puede consultar en internet en la Biblioteca Virtual de la Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco (UAM-X):*

http://bidi.xoc.uam.mx/descripcion_libro.php?id_libro=163

Anzaldúa, Raúl (2009) “La formación docente: subjetivación de imaginarios” *Revista Ide@s CONCYTEG*, Núm.: 45, 9 de marzo del 2009

http://octi.guanajuato.gob.mx/octigto/formularios/ideasConcyteg/Archivos/45052009_IN FORMACION DOCENTE SUBJETIVACION.pdf

Balint, Michael (1961) *El médico, el paciente y la enfermedad*, Buenos Aires, Libros Básicos.

Blum, Bertha (1985) *La contratransferencia médica a nivel institucional. su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint*, México, AMPAG.

- Castilla del Pino, Carlos (1974) *Un estudio sobre la depresión*, Barcelona, Ed. Península.
- Freud, Sigmund (1976) "Sobre la dinámica de la transferencia" *Obras Completas* Vol. XII, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gilles, Ferry (1990) *El trayecto de la formación*, Paidós, México.
- Ibañez, Jesús (1979) *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid, Siglo XXI.
- Kaës, René. et. al. (1978) *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, México, Siglo XXI.
- Lapassade, Georges. et. al. (1971) "Los 'stages' de formación psicossociológica. Los seminarios de Formación" *La Psicossociología en sus aplicaciones* Madrid, Marova.
- Ocaña, Lucila et. al. (1987) *La herencia de Foucault. Pensar en la diferencia*, México, UNAM/El caballito.
- Pichon -Riviére, Enrique (1979) *El proceso grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Souto, Marta (2003) *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (2009) *Los destinos de una identidad convocada. Tesis Doctoral*, México, UAM-X, Doctorado en Ciencias Sociales, 513 pp.
- Zarzar, Carlos (1984) "Conducta y aprendizaje". *Introducción a la coordinación de grupos (Antología)*, México, CISE-UNAM.

Hacia una hermenéutica de las acciones en la educación. Norma Leticia Rodríguez Vázquez.

Las diferentes teorías conocidas sobre hermenéutica, plantean a la misma como el arte de interpretar, algunos de los teóricos más representativos han estudiado las diferentes hermenéuticas, desde sus diferentes enfoques.

Mi interés por incursionar en el ámbito de la hermenéutica, surge de la necesidad de encontrar alguna forma de interpretar las acciones de los sujetos. Acciones como las que se dan en el ejercicio de poder en la educación. Al analizar acciones que tienen que ver con el ejercicio de poder, no se puede evitar pensar en el porqué de la situación. Tiene que ver quizá, con el tipo de sociedad que hemos construido, una sociedad en la que en términos generales, la escala axiológica se ha ido conformando sin pensar en el otro. Se dice que la educación es el principal factor de transformación cultural, sin embargo, qué hemos dejado de hacer para que nuestra sociedad no logre conformarse como un grupo que avanza? o, somos una sociedad que no transforma su realidad? Evidentemente no cualquier educación llevará a un grupo social a construir modelos culturales adecuados para que todos los sujetos que pertenecen a él tengan las mejores formas de vida. Vivimos el presente, derivado de un pasado sin capacidad de generar equidad e individuos preocupados por la otredad. Hasta el momento, la educación en México, no presenta posibilidades de cambios sustantivos para que la sociedad mexicana alcance mejores niveles de vida en un sentido integral. Esto lleva a pensar en la necesidad de investigar las posibles causas y por lo tanto, las posibles soluciones. Creo que el ejercicio de poder es una forma de relaciones humanas que ha avanzado hasta ser visto como natural, en una cultura que cada día olvida más la posibilidad de mirarnos entre iguales, el ejercicio de poder no es producto del presente ni es un asunto aislado. Es un factor importante para que la educación no genere las condiciones para la conformación de un modelo cultural más humanista.

Al analizar las diferentes hermenéuticas, con el propósito de hacer hermenéutica de las acciones, se puede concluir que no se puede hacer interpretación de las acciones puras.

La interpretación es lenguaje, tendrá que verse por principio, la forma de interpretación de las acciones desde el lenguaje en su contexto.

A las interpretaciones hermenéuticas es inherente el factor psicológico de quienes intervienen en el fenómeno a interpretar. Y los diferentes factores a tomar en cuenta al momento de la interpretación. Cuáles son los actores del proceso? cómo es el contexto en el cual se desarrolla el fenómeno? Podría explicarse la intención del autor? Hasta dónde la acción adquiere independencia del autor? Sin duda, para llegar a la interpretación hermenéutica será necesario: llegar a un proceso de análisis y reflexión del fenómeno para acercarse a la comprensión y posteriormente a la interpretación que lleve o acerque a la verdad.

“No se puede hablar de un sentido puramente lingüístico de la interpretación gramatical, cómo si ésta pudiera darse sin la interpretación psicológica. El problema hermenéutico surge precisamente en la interferencia de la interpretación gramatical con la interpretación psicológica individualizante.” (Gadamer 1998 p.22)

La parte subjetiva de la interpretación tiene que ver, justamente con esa parte psicológica de los sujetos. Sin el propósito de llegar cumplir con una función terapéutica, el propósito en todo caso será, tomar en cuenta esa parte psicológica.

Para Gadamer, “la dimensión hermenéutica como un más allá de la conciencia. Es decir, la conservación, y no supresión, de la alteridad del otro en el acto comprensivo” (Gadamer 1998 p. 13)

Se podría pensar que Gadamer, estableció en su enfoque ciertos parámetros para ser tomados en cuenta al momento de interpretar: no sólo a quien interpreta, también al autor de lo interpretado, hace énfasis en los factores que considera de mayor relevancia para la interpretación. Estos representan la parte medular de su teoría sobre hermenéutica. Gadamer afirmó.

“Tuve que introducir así la noción de juego en mi perspectiva ontológica, ampliada al universal de la lingüisticidad. Se trataba de conjugar más estrechamente el juego del lenguaje con el juego del arte, que era a mi juicio

el caso hermenéutico por excelencia. Ahora resulta obvio concebir la lingüisticidad universal de nuestra experiencia del mundo dentro del modelo del juego (...) Porque llamar al aprendizaje del habla proceso de aprendizaje es solo un modo de hablar". (Gadamer 1998 p. 13)

Gadamer menciona el juego del lenguaje y el juego del arte, como los principales artífices del proceso hermenéutico. Si bien es cierto, se puede partir de esos enfoques para desarrollar una práctica hermenéutica. Habría que pensar en el mecanismo que más nos acerque a la conversión de las acciones, para luego estar en condiciones de interpretarlas hermenéuticamente. Desde el lenguaje, el texto, la metáfora o la mezcla de los mismos.

Pensar en interpretar acciones, es pensar en el lenguaje. Cómo se puede pensar en una interpretación, sin la lingüisticidad que plantea Gadamer?

Cómo respondería Gadamer a la pregunta, se puede hacer hermenéutica de la acción ?

Quizá la respuesta iría en torno a mirar las acciones de los sujetos convertidas a discurso, quizá, mirarlas como un juego, o como creaciones de arte, y, consecuentemente, arribar a una interpretación hermenéutica. Hacer hermenéutica propia de las acciones no solamente de textos, ir hacia la conversión de acciones, con el objeto de comprenderlas y posteriormente interpretar el fenómeno.

Gadamer trató de "expresar a nivel hermenéutico la universalidad de la dimensión lingüística considerando el aprendizaje del habla y la adquisición de la orientación en el mundo como la trama indisoluble de la historia educativa del ser humano" (Gadamer 1998 p. 13)

Se puede establecer un discurso determinado, y ejercer acciones que no son acordes con ese discurso, o que si son. De igual manera la importancia radica en poder hacer una interpretación de la práctica y dentro de ella puede ser, el ejercicio de poder.

Para enfatizar con autores de mayor actualidad, podríamos pensar en Mauricio Beuchot, filósofo que se ha enfocado de forma especializada en la hermenéutica. Se basa en el estudio de diferentes filósofos, entre ellos Gadamer. Él plantea un análisis desde la

hermenéutica tradicional, que tiene sus principales lineamientos en una hermenéutica univocista. Hermenéutica cuyo principio se basa en una interpretación, en la que solamente se valida un punto de vista. Hace análisis de la hermenéutica equivocista, en la que caben todas las interpretaciones, perdiéndose así, la posibilidad de llegar a la verdad. Enfatiza en una hermenéutica, que es considerada de su creación, la llama hermenéutica analógica, trata sobre la posibilidad de encontrar un equilibrio entre hermenéutica univocista y hermenéutica equivocista. Sin embargo, plantea como principal parámetro de la hermenéutica, el texto. Beuchot manifiesta:

“La hermenéutica es la disciplina de la interpretación, trata de comprender textos, lo cual es – colocarlos en sus contextos respectivos-. Con eso el intérprete los entiende, los comprende, frente a sus autores, sus contenidos y sus destinatarios, estos últimos tanto originales como efectivos. (...) La hermenéutica nos muestra una cara múltiple. Pero, procurando no traicionar la gran diversidad de planteamientos en esta disciplina. (Beuchot 2011 p. 7)

La teoría planteada por Beuchot parte de la interpretación de los textos, se trata de convertir a texto, todo lo susceptible de ser interpretado. ¿Cuál sería el mecanismo para interpretar las acciones?

Estaríamos pensando quizá en alguna forma de observar acciones, convertirlas a texto, y después interpretarlas? Es posible, pero, podríamos hacer hermenéutica de la acción sin el proceso de convertir a texto? Sin duda, el lenguaje jugaría un papel primordial, se trata de interpretar, lo cual no es posible sin el lenguaje. Beuchot, habla de convertir el lenguaje a texto, lo cual implica un recorrido desde el lenguaje pensado, hasta la conversión a texto.

Para convertir a texto una acción, se debe desarrollar un proceso cuidadoso, la arbitrariedad del investigador, podría llevar a una interpretación que no acerque a la verdad. Tendría que pensarse en principios como la prudencia. Interpretar hermenéuticamente con prudencia, puede hacer la diferencia entre la cercanía, o no, a la verdad del fenómeno a interpretar.

Quizá la *phrónesis*, que es prudencia, nos represente un factor de solución, entender de mejor manera el contexto en el cual se desarrolla el fenómeno, o las acciones a interpretar. La prudencia, ha sido conceptualizada por diferentes teóricos, como Aristóteles, como un componente para una mejor interpretación.

El que actúa debe ver la situación concreta a la luz de lo que se exige de él en general, para así poder conformar la prudencia en el hombre, o sea, se busca una virtud que sea práctica, una prudencia moderada que no vaya a los extremos, sino que se centre no de manera rígida, sino acomodada a los hechos y circunstancias; entendiéndolo por ello que “la doctrina de las virtudes de Aristóteles presenta formas típicas del justo medio que conviene adoptar en el ser y en el comportamiento del hombre”, de aquí la necesidad de la prudencia, en este caso, para no caer en extremismos.

En Aristóteles debemos entender las virtudes como el ejercicio del alma que implica lo “calculador” y lo “deliberativo”, que son lo teórico y lo práctico, que se vienen a conjugar en la prudencia, es decir, la *phónesis*. (Conde 2009)

La teoría de Mauricio Beuchot, abre una importante veta para la interpretación. Al crear la hermenéutica analógica como punto de equilibrio entre univocismo y equivocismo nos provee de herramientas que nos hacen voltear la mirada hacia todos los actores de un fenómeno a interpretar, y el contexto en que se desarrolla.

El propio, Mauricio Beuchot, analiza distintas teorías que llevan a hacer hermenéutica desde otras perspectivas, como desde la metáfora, un ejemplo es cuando cita a Paul Ricoeur.

. Ricoeur llega, en sus profundos estudios sobre la hermenéutica de Dilthey, Heidegger y Gadamer, a la captación de que la metáfora es lo más difícil de interpretar, y por ello es la cruz y aun el núcleo de una teoría de la interpretación. Pone como paradigma hermenéutico la interpretación de la metáfora, el acto interpretativo más complejo, en el que se juega y hasta se

lucha por rescatar el sentido metafórico más allá del sentido literal. La interpretación metafórica vive de la dialéctica o pelea a muerte entre el sentido literal y el sentido metafórico. Beuchot (2011 p.p. 25, 26)

La metáfora, considerada como un enfoque más para hacer hermenéutica. En este caso la pregunta sería, convertimos o hablamos metafóricamente de las acciones para poder interpretar y llegar a la comprensión? Distinguimos hechos (acciones), luego vamos a la interpretación, que es lenguaje y ahí puede surgir el lenguaje convertido a metáfora.

La hermenéutica no pretende tratar a los sujetos para resolver algún problema psicológico, como el psicoanálisis. Solamente interpretar el fenómeno. En el plano ideológico, sucede lo mismo, no se trata de encontrar solución a problemáticas sociales, ideológicas, es solamente interpretar para comprender el fenómeno.

Aquí aparece una distinción que no podemos olvidar. La crítica a la ideología pretende ser una reflexión emancipatoria, y el diálogo terapéutico pretende a su vez hacer conscientes las máscaras del inconsciente y de ese modo disolverlas. Ambas presuponen sus conocimientos y se consideran científicamente fundadas. La reflexión hermenéutica, en cambio, no implica ninguna pretensión previa de este tipo. No afirma saber que las condiciones sociales fácticas sólo permiten una comunicación deformada. Esto implicaría, a su juicio, saber en que consiste una comunicación correcta y no deformada. Tampoco intenta actuar como terapeuta que lleva a buen puerto el proceso reflexivo del paciente guiándolo hacia un conocimiento superior de su historia vital y de su ser auténtico. (Gadamer 1998 pp. 116, 117)

El problema hermenéutico que supone interpretar acciones, implica una serie de situaciones que pueden ser tratadas desde las diferentes teorías de autores como Hans-Georg Gadamer y filósofos contemporáneos como Mauricio Beuchot. Sin embargo, hay que destacar que en el caso de la comprensión de las acciones ejercidas por los sujetos,

habrá que pensar en las formas que serían susceptibles de incorporar como herramientas que nos acerquen a la verdad.

En este caso el problema hermenéutico es: cómo hacer hermenéutica de las acciones? Las acciones pueden adquirir autonomía del autor, como en el caso del texto?

Paul Ricoeur, va más allá de la interpretación de textos o discurso, plantea posibilidades de mirar las acciones para llegar a la comprensión y posteriormente a la interpretación.

En la misma forma en que un texto se desprende de su autor, una acción se desprende de su agente y desarrolla sus propias consecuencias. Esta autonomización de la acción humana constituye la dimensión *social* de la acción. Una acción es un fenómeno social, no sólo porque la ejecutan varios agentes, de tal manera que no se puede distinguir el papel de cada uno del papel de los otros, sino también porque nuestros actos se nos escapan y tienen efectos que no hemos previsto. Aquí aparece uno de los significados de la noción de *inscripción*. El tipo de distancia que encontramos entre la intención del hablante y el significado verbal de un texto también se produce entre el agente y su acción. (Ricoeur 2010 pp. 178, 179).

Para la interpretación de acciones, podríamos tomar el modelo hermenéutico analógico que es un proceso equilibrado, pasando por el discurso, para arribar a un mayor acercamiento a la verdad.

Es importante destacar, que se habrán de definir diferencias entre la interpretación hermenéutica y otras interpretaciones como: la interpretación fenomenológica. Al profundizar en la interpretación hermenéutica, se encuentran semejanzas entre las diferentes interpretaciones, lo que conlleva la necesidad de establecer el proceso de las interpretaciones.

Cuando se llega a la interpretación fenomenológica, se está describiendo o comprendiendo el fenómeno, en este caso las acciones, y cuando se interpretan, se hace hermenéutica, Habría que revisar si hay que pasar por la fenomenología para arribar a la hermenéutica.

La fenomenología –podría decirse- pasa por el idealismo trascendental de Kant. Habla de un sujeto cognoscente y un objeto incognoscible, que podría ser el univocismo. “El espacio y el tiempo no son nada que exista fuera del sujeto cognoscente, sino *formas* de la facultad de conocer, de poseer sensaciones.” (Gambra 1997 p.228)

Hegel aporta el idealismo absoluto, con la teoría de que no hay un mundo afuera, todo es obra del espíritu. “Todo cuanto existe es constituyente del absoluto.” (Gutiérrez 1974 p.154).

Husserl, dice que “para llegar a lo que realmente es, habrá de aplicarse una reducción eidética, quitar al objeto lo que no es de él. Y al sujeto, epoché, limpiarse de ideas preconcebidas, prejuicios, historia, etc.” (Bengoa 1992 p.56)

La propuesta camina hacia la posibilidad de hacer hermenéutica de las acciones, tratando de extrapolar estos conceptos para luego poder aplicarlos a la educación.

Quizá al hacer hermenéutica de las acciones, se tendrían mayores posibilidades de llegar a comprender fenómenos educativos, interpretarlos y encontrar soluciones desde la intervención educativa.

Una vez desplegado este bosquejo metodológico, creo que estaría en condiciones de mirar de otro modo e interpretar asuntos tan cotidianos como el mencionado: el poder que se ejerce en el sistema de relaciones que tienen que ver con lo educativo formal.

Esta construcción de herramientas para mirar el fenómeno educativo, puede ser útil para otras actividades cotidianas que se da en todo proceso educativo. Se pretende llegar a una interpretación de acciones, incluyente, una interpretación que contemple todas las aristas posibles del contexto y de este modo estar más cerca de la realidad para transformarla desde la intervención educativa.

Referencias

- Bengoa, R. (1992) *De Heidegger a Habermas*. España. Herder Editorial, S.L., Barcelona.
- Beuchot, M. (2011). *Perfiles Esenciales de la Hermenéutica*. México. Fondo de Cultura Económica Universidad Nacional Autónoma de México.
- Conde, G. (2009) *Hermenéutica analógica y espacios culturales*. México. Editorial Torres Asociados.

- Gadamer Hans, G. (1998) *Verdad y Método*. España. Ediciones Sígueme- Salamanca.
- Gambra, R. (1997) *Historia sencilla de La filosofía*. México. Editorial Minos, S.A de C.V.
- Gutiérrez, R. (1974) *Historia de las doctrinas filosóficas*. México. Editorial Esfinge, S.A.
- Ricoeur, P. (2010) *Del Texto a la Acción*. Argentina. Fondo de CulturEconómica de Argentina S.A. El Salvador 5665; 1414 Buenos Aires.

La tutoría en MEBI, una actividad para la obtención de grado de Maestría. *Carolina Sánchez Flores.*

Introducción

En México desde el año 1989, se han vivido reformas educativas con la finalidad de elevar la calidad de la educación e insertarse así en un mundo laboral que permita una calidad de vida digna para todos los ciudadanos. A partir de 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa por parte del Gobierno Federal, el Gobierno de los Estados y el SNTE; empieza una reforma que pretende cumplir con los lineamientos en materia educativa emitidos por la UNESCO, en esta década cumplir con la cobertura de la educación básica en una “Escuela para Todos”, en los inicios del nuevo siglo, en una reunión de evaluación del mismo organismo internacional se dicta la línea de una “Educación de Calidad”, donde se pondera la intervención pedagógica, educativa y docente del profesor de Educación Básica, como elemento medular de mejora en los aprendizajes de los alumnos y así elevar el logro educativo y cumplir con los objetivos de construir un país con posibilidades de un crecimiento integral sustentable.

Causa ésta, suficiente para que el profesorado, comprometido y responsable de su labor en la tarea educativa, busque los espacios y tiempos idóneos para su profesionalización, mismos que ofrecen las Instituciones Formadoras de Formadores, en el caso de México, las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional. Ambas instituciones con una trayectoria digna de los maestros mexicanos, oferta estudios de posgrado que coadyuven a la profesionalización de los docentes en servicio. En las Normales del D.F. opera desde el año 2003 el programa de la Maestría en Educación Básica, programa Interplanteles—

MEBI—haciendo cada una de ellas énfasis en el Campo de Intervención que le corresponde, así la ENMJN, profesionaliza a sus estudiantes de posgrado en el Campo de Intervención de la Educación Preescolar.

Sin embargo, un problema que afecta gravemente al posgrado en la ENMJN es el bajo porcentaje de maestrantes que obtienen el grado. Por ello el interés de la autora de realizar una investigación para conocer las causas que llevan a las egresadas del programa a no titularse y obtener el grado.

En este trabajo, se da cuenta de los avances en el proceso de investigación, en dos apartados, el primero donde se tratan de manera experiencial los procesos de la tutoría durante tres generaciones de MEBI en la ENMJN, el segundo los resultados del seguimiento de caso a las ex alumnas de MEBI-1; MEBI-2 y MEBI-3. Para la construcción de un diagnóstico, que permita, por un lado, explicar las causas del bajo porcentaje de tituladas y a la vez plantear una posible solución al problema e incrementar el número de obtención de maestrantes que obtengan el grado.

La tutoría en tres generaciones de MEBI

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños tiene su origen a partir del decreto de creación del 15 de octubre de 1947; donde se reconoce la necesidad de formar y capacitar al personal que atiende a los niños pequeños en los diversos centros educativos del nivel preescolar.

En marzo de 1984 la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños es facultada para egresar profesionistas con el grado de Licenciatura en Educación Preescolar. Como institución de Educación Superior, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños realiza funciones sustantivas de Docencia, investigación y difusión. Para realizar estas funciones se sustenta en los preceptos y postulados marcados por el artículo tercero Constitucional en su carácter de Educación democrática, nacional laica y gratuita, con un compromiso solidario con las causas sociales. (Flores, 2010)

En el año 1998, se crea la división de posgrado ofertando una especialidad para las educadoras en servicio, “El ser y quehacer de la docente preescolar”; en el año 2000 se ofrece una maestría en Educación Preescolar, con énfasis en investigación documental.

En el año 2002, empieza a operar el programa de Maestría en Educación Básica, programa Interplanteles (MEBI), para las educadoras en servicio, cuyo énfasis es la docencia reflexiva.

Los procesos de la docencia reflexiva, de acuerdo a Smyth (citado en Villar, 1995) se compone de fases donde se plantea cuatro preguntas de acuerdo a cada fase del proceso, estos son:

- a) Descripción. Es un estadio en el que los profesores contestan la pregunta: ¿Qué hago?, utilizando para ello la descripción;
- b) Información. Se inicia este estadio por la siguiente pregunta orientativa: ¿Qué significa esto? Los profesores destapan sus teorías de rango medio, explicativas o locales que informan su acción docente;
- c) Confrontación. Este estadio responde a la pregunta: ¿Cómo he llegado a ser así? Los profesores buscan la constatación de sus supuestos, ideas, valores y creencias, y cómo las fuerzas sociales e institucionales les han influido;
- d) Reconstrucción. En esta fase los profesores contestan la pregunta: ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?

Para que las alumnas de MEBI, logren transitar en estas cuatro fases, es necesario contar con el acompañamiento, la cercanía de una tutora que le apoye en los procesos de reflexión, los cuales van desde la negación de lo que esta reflejando el diario de trabajo, la videograbación de su propia intervención o audio grabaciones, en sus planes de trabajo y observaciones de sus superiores inmediatos (directora o supervisora), hasta la reconstrucción de su realidad y que trastoca no solamente el ámbito laboral, sino todas las áreas en las que como ser humano interactúa.

La tutoría es la acción que realiza el maestro especialista en el Campo de Intervención, en este caso de la Educación Preescolar, que acompaña al estudiante durante todo su trayecto de formación en la MEBI. “La función principal del tutor es estimular el desarrollo

de las capacidades del estudiante y enriquecer su práctica educativa, lo que permite detectar y aprovechar sus potencialidades, desarrollar su capacidad crítica e innovadora y mejorar su desempeño escolar y apoyar su vida cotidiana. En esta función tutorial no se incluyen las cuestiones relacionadas con los contenidos de las diferentes asignaturas. Un estudiante será acompañado por el mismo tutor durante todo el tiempo que dure la licenciatura o programa educativo en el que se encuentre inscrito. (GIL, 2004)

Esta tutoría, entre otras cosas, intenta disminuir la sensación de aislamiento y soledad que se presenta en algunos estudiantes. En esta acción tutorial el alumno deposita en el tutor (docente), su confianza, intimidad, deseos, anhelos, aciertos y errores. Las características ideales del tutor suponen una persona íntegra, cabal, incapaz de utilizar esas confidencias y / o conocimientos tan personales, en detrimento del mismo o de un tercero.

La tutoría en el programa MEBI, ha sido esencial para hacer uso de la docencia reflexiva, como elemento que permite la visualización de uno mismo en la cotidianidad de la función docente, así se va desde la instalación en un habitus y zona de confort de las educadoras, hasta la reflexión profunda de su quehacer en las diferentes dimensiones que conforman su campo de intervención, y llegar a una deconstrucción y reconstrucción de su propia realidad y que permita mejorar su intervención, estos procesos, vale decir, son harto complejos por que se viven en el reconocimiento del campo de intervención, de las dimensiones que se impactan con la función docente, con lo instituido como deber por la SEP, con lo que se realiza en el currículum oculto y que todo esto va permeado por el propio ser: ser mujer, ser educadora, ser vista tradicionalmente en un gremio magisterial, ser la construcción social desde la vida personal y profesional, ser agente de cambio.

Por ello el acompañamiento de una especialista en el campo –tutora-, con mayor experiencia y conocimiento del propio programa MEBI, permitiría las estudiantes pasar por estas fases procesuales que marca Smith, y llegar a la conclusión de la transformación y reconstrucción de su propio yo, de tal, manera que desde la profesionalización impacte en las dimensiones de su actuar docente, incrementando así la calidad del servicio educativo que presta, contribuyendo a la creación del conocimiento del propio campo de intervención, del uso de la docencia reflexiva en la profesionalización y de la mejora en el

logro educativo de los niños preescolares. Todo este proceso es necesario documentarlo en un formato de tesis que fundamente los momentos reflexivos, de encuentros y desencuentros teóricos, de una propuesta de intervención que refleje el último proceso de reconstrucción de su realidad; es en este último momento del proceso y primero para aspirar a obtener el grado, que las maestrantes que no llegan a titularse suspenden su actividad en el posgrado.

Eso ha llevado a realizar cuestionamientos como

¿Realmente la MEBI impacta en la profesionalización de las educadoras en servicio?

¿Cuándo exista un avance horizontal en el organigrama institucional, las competencias desarrolladas en la MEBI son útiles en la nueva función, es lo que las alumnas buscan?

¿La tutoría es adecuada para la profesionalización de las docentes de preescolar en servicio?

¿Qué tipo de tutoría funcionaría para que las alumnas egresadas de MEBI, logren titularse y obtener el grado?

Es por ello que se ha implementado el seguimiento de egresadas del programa MEBI, que se pretende rinda información valiosa, tanto como elemento de evaluación curricular, como recuperación del impacto de la MEBI en la profesionalización de las docentes de educación preescolar en el DF. Este seguimiento de egresadas es un trabajo interinstitucional que considera a las 3 generaciones de egresadas, y que han dado los siguientes resultados.

¿Qué ha pasado con las egresadas de MEBI de la ENMJN?

Se realizaron 17 entrevistas a egresadas, que no han obtenido el grado, estos fueron los resultados.

Las personas egresadas evaluaron 19 competencias dentro de los siguientes tres entornos:

A. ¿Cómo valoras tu actual nivel de competencia?.

B. Contribución de la maestría al desarrollo de esta competencia.

C. Nivel necesario en el trabajo actual.

Las competencias se evaluaron mediante un cuestionario con una batería de 19 calificaciones para cada competencia y para cada entorno, además de dos preguntas en

que se seleccionaron las que a su juicio eran las tres competencias más fuertes y las tres más débiles.

Análisis estadístico

Para todas las competencias se encontró que las egresadas consideran que su nivel actual de competencia es inferior al nivel necesario de su trabajo actual. También consideran que la maestría les ha ayudado a desarrollar las competencias, sin embargo no ha sido suficiente para cumplir con su actual trabajo.

Lo anterior representa que falta aprovechar mejor lo aprendido en la maestría por una parte y por otra mejorar los contenidos de la misma. Hacer más acorde lo que se estudia con lo que se aplica en el trabajo.

Se empleó una escala de 1 a 7 para cada evaluar cada reactivo. Siendo 7 Muy alto hasta 1 Muy bajo.

Se han combinado los valores del **6 y 7 Alto/Muy alto**, que son representativos de una evaluación positiva.

Se presenta el análisis estadístico de cada competencia a continuación:

Dominio del área o disciplina: 82.4 % de las egresadas consideran que la maestría les ha sido útil para desarrollar esa competencia.

Conocimiento de otras áreas o disciplinas: 64.7% de las egresadas le dan una baja evaluación a esa competencia por lo que las egresadas expresaron que tienen un bajo conocimiento de otras áreas y que a su vez su trabajo les demanda estar mejor preparadas 82.4% piensan que el nivel necesario en el trabajo es mucho mayor a su actual competencia. Es uno de los puntos en que debe trabajarse para mejorar.

Pensamiento analítico: 64.7% de las egresadas consideran bueno su nivel, aunque menor al que requieren para su trabajo 76.5%.

Capacidad para adquirir con rapidez nuevo conocimiento: 70.6 % de las egresadas consideraron que su nivel es bueno, sin embargo consideran que la maestría no contribuye en la medida de su necesidad a desarrollarla, ya que sólo 64.7% consideran que la maestría cumple ese objetivo.

Capacidad para negociar de forma eficaz: 52.9 % de las egresadas consideraron su nivel de competencia adecuado, sin embargo queda lejos del 88.2% de lo que consideran es la necesidad del trabajo actual. La maestría debe contribuir más en este punto de lo que actualmente hace 64.7%.

Capacidad para trabajar bajo presión: 82.4 de las egresadas consideran adecuado su nivel de competencia, consideran también que la maestría cumple plenamente al 100% en el desarrollo de la competencia.

Capacidad para detectar nuevas oportunidades: 58.8 % considera adecuado su nivel, pero es menor a lo que necesitan para su trabajo 76.5%. Consideran que la maestría les ayuda con ello. Pero puede mejorar.

Capacidad para coordinar actividades: 82.4% de las egresadas consideran que tienen un buen nivel. Que la maestría contribuye al desarrollo de la competencia en un nivel adecuado para lo que requiere su trabajo.

Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva: 58.8 % de las egresadas consideró bueno su nivel actual, sin embargo juzgan que su el nivel que debieran tener para desempeñar su trabajo es superior 88.2%. Por tanto hay una brecha grande entre la percepción de la capacidad que tienen y la que requieren.

Capacidad para trabajar en equipo: Las egresadas consideran que tienen una gran capacidad para trabajar en equipo. Sin embargo 88.2 % consideraron que su trabajo requiere de esa habilidad. Es señal de que las personas no perciben una necesidad de que se trabaje más en equipo.

Capacidad para movilizar las capacidades de otros: 52.9 % consideran que tienen bien desarrollada la competencia, un valor bajo del que debe tenerse en cuenta para mejorarlo. 88.2 % cree que es muy necesario dentro de su trabajo, sin embargo lo tienen poco desarrollado. La maestría no contribuye plenamente al desarrollo de la competencia.

Capacidad para hacerse entender: 82.4 % de las egresadas lo consideran como muy necesario para desempeñar su trabajo, sin embargo sólo 64.7% considera tener una buena competencia.

Capacidad para hacer valer la propia autoridad: 58.8 % de las egresadas consideran que su competencia es buena o muy buena, la necesidad aparente en el trabajo es de 82.4, por lo que hace falta desarrollar la competencia.

Capacidad para usar herramientas informáticas: 52.9 % de las egresadas manifiesta contar con buen nivel de manejo, por lo que se muestra un problema con el desarrollo de la competencia. 76.5% considera que el trabajo demanda mucho el uso de las herramientas informáticas. Esto es sintomático de dos cosas, en primer lugar la competencia necesita desarrollarse más y segundo a medida que se cuente con un mejor conocimiento podrán tener un uso de la informática en áreas que no manejan hoy.

Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones: 82.4 % de las egresadas consideraron muy necesaria esa competencia dentro de su trabajo, pero 64.7% afirmaron contar con un nivel adecuado.

Predisposición para cuestionar ideas propias y ajenas: 52.9 % tiene una competencia alta, es un valor bajo, ya que señala cierto conformismo y aceptación del status quo. Como parte de esto 70.6% considera necesario en su trabajo el cuestionar ideas, signo de que el ambiente laboral es muy estructurado y poco abierto a ideas nuevas y de carácter vertical en los niveles de ejecución y decisión.

Capacidad para presentar en público ideas, informes, etc.: 70.6 % de las egresadas consideró tener un buen nivel en esa competencia; 94.1% piensa que la maestría les aporta al desarrollo de la misma.

Capacidad para redactar informes o documentos 58.8 % considera tener un buen nivel pero 76.5% cree que el trabajo demanda una competencia más desarrollada. Es otro de los puntos que debe trabajarse.

Capacidad para escribir o hablar en otro idioma: La competencia que tuvo el valor más bajo. Sólo 11.8 % de las egresadas consideraron contar con un buen nivel. Es de destacar que ninguna considera tener un nivel "Muy alto". Sólo 47.1 % considera necesaria esa competencia en el trabajo. Al igual que con lo relacionado con la informática, hay una relación entre lo poco que demanda el trabajo esas competencias y el nivel de competencia con que cuentan las egresadas. Sería muy deseable mejorar este punto.

Conclusiones

La Maestría en Educación Programa interplanteles marca un precedente en las instituciones de educación superior, encargadas de profesionalizar al magisterio del DF , y aunque los resultados preliminares del estudio de seguimiento de egresadas brinda información valiosa para conocer el impacto del programa MEBI en las egresadas, no contempla las razones por las cuales las ex alumnas no logran titularse en el tiempo reglamentario.

La MEBI, mantiene un enfoque reflexivo en la propia práctica docente, con la finalidad de transformar la práctica docente en aras de elevar la calidad de la educación que se ofrece en el campo de la educación preescolar. La característica de la docencia reflexiva, también requiere de una participación de parte del personal de posgrado que atiende a las alumnas en los diversos espacios curriculares de una sensibilidad que permita la atención a la otredad, a las características singulares de las alumnas a las necesidades específicas en los procesos reflexivos que permitan reconocer la práctica docente y su importancia en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños mas pequeños, de tal manera que no solamente modifiquen su estilo docente, sino que cambie su ser integral y así el impacto en la tarea educativa resulte de mejora.

Problematizar, o no problematizar ¡Esa es la cuestión! El problema del problema en la intervención educativa. Omar Daniel Cangas Arreola.

1.- el problema de intervención o la duda de Hamlet.

¡¿Ser o no ser? esa es la cuestión!, es la frase con la que Hamlet interrogaba su existencia después de enterarse de un complot con el que habían dado muerte a su padre, Rey de Dinamarca. En su frase, Hamlet, el personaje de la tragedia de Shakespeare, refiere a una serie de cuestiones sobre la duda y las decisiones humanas. Sobre el hacer o no hacer, sobre el acto de tomar el camino que se ha valorado como correcto, o como equivocado. La duda de Hamlet nos habla del juego de tensión constante entre decisiones y resultados

que configuran los cristales de la existencia humana. Un día, está claro, y decidimos tomar un atajo. Otro día forzosamente, habremos de confrontarnos con cualquier tipo de barrera que se nos presente por el largo y oscuro camino seleccionado. Sin embargo, el individuo está hecho para este tipo de situaciones, para la reflexión, para la interpretación y comprensión de eventos, para dudar como Hamlet, para sortear la eterna incertidumbre de los atajos o caminos elegidos, que, entre sujeto y agente entre sujeción y agencia, nos corroe por dentro, siempre. Lo mismo sucede en la intervención educativa. La intervención es como la duda hamletiana, la búsqueda constante para la toma de decisiones correctas o incorrectas, para obtener resultados esperados.

En este sentido, la intervención educativa, son estrategias de acción y de sentidos, cuyo proceso y objeto es fomentar cambios en contextos socioculturales, partiendo de tres principios esenciales: conocimiento, participación y transformación. Esta concepción de intervención educativa, tiene un carácter interdisciplinario, deviene del análisis institucional para acabar con la tensión de lo instituido y lo instituyente, entre el orden dado y el orden deseado. Y de la sociología, principalmente para abordar el proceso cualitativo de transformación de un sujeto en agente, es decir, poseer la capacidad de ejercer control sobre las relaciones sociales en las cuales se está inmerso, para interpretar y movilizar una serie de recursos en términos de esquemas culturales diferentes a los que constituía inicialmente la serie, transformando estas relaciones hasta cierto grado (Sewell 1992).

En este sentido, la intervención educativa es un acto fundamentalmente político y moral, la mediación en dos dimensiones que modelan los sistemas racionales de la voluntad de un individuo. Así, la intervención educativa partirá del principio del reconocimiento del otro, de lo comprensible del modo de ser de los muchos²², y, para hacerlo, es preciso navegar en la multitud, cambiando varias veces el ángulo de perspectiva (Virno, 2003). De tal manera que la intervención educativa es establecer una acción comunicativa con valores e intereses consensados, de circunstancias históricas

²²Para indagar en este modo de ser es preciso recurrir a instrumentos conceptuales variados: antropología, filosofía del lenguaje, crítica de la economía política, reflexión ética (Virno, 2003:22)

particulares, recursos, factores, fuerzas sociales, intersubjetivas y específicas, para transformar realidades personales y sociales, culturalmente significativas. La intervención educativa, bajo esta lógica, busca la emancipación del sujeto, con equidad y autodeterminación.

Sin embargo, una de las disyuntivas de la intervención educativa es la problematización, la construcción de un objeto de intervención. Éste, es a menudo confundido con un evento casi siempre valorado como negativo. Sin embargo, ambos son distintos. El evento es una categoría similar a lo real inasible, la representación de un objeto pre-existente en contextos o en situaciones determinadas. Por su parte, el problema de intervención refiere a la manera de analizar históricamente un evento seleccionado para darle un alcance general. Es decir, el problema de intervención es un objeto del pensamiento que implica procesos creativos, que habrán de instituir las miradas teóricas, metodológicas, personales y académicas, con las que el interventor resolverá el evento seleccionado.

El problema de intervención: aquello que el interventor trata de resolver, la duda hamletiana que busca o explora una dificultad que quiere cambiar, es una construcción subjetiva: procesos creativos que surgen de las experiencias de vida del interventor y de los destinatarios efectivos²³ en contextos específicos. Aquí la subjetividad no debe entenderse como un conjunto de emociones y prejuicios que el interventor presenta, sino como el bagaje de experiencias sociales, culturales e históricas, personales, profesionales que en un contexto social específico, generan procesos de cognición para dar sentido a un evento²⁴ y tratar de transformarlo. En este sentido, el concepto de subjetividad no es solo el carácter operativo de las variables psicológicas del interventor, sino expresiones creativas que establecen el sentido entre contenidos teóricos-metodológicos,

²³Los destinatarios efectivos comprende los agentes, o la fuerza fundamental generadora de la acción, en relación al objeto, que se pretende o desea alcanzar, pero además en relación con el interventor: aquel quien promueve la acción del sujeto y valorará su actuación.

relativamente permanentes, y la transitoriedad de los sujetos en agentes para resolver un evento.

De tal manera que el evento no habla por sí solo, el evento habla en la medida en que el sujeto lo describe y lo deforma, y al hacerlo le da un sentido, para darle una posible solución. En este sentido, el evento corresponde al mundo inasible, el de la realidad por sí misma, libre de la interpretación-distorsión del agente, y por lo tanto libre de palabras, de imaginación (Palacios, 2009), y de transformación. El desafío es entonces, comprender que la(s) realidad(es) son solo circunstancias que en el momento de la intervención, se abordan en la construcción de un objeto de estudio, y así dar cuenta de momentos históricos, espacial y temporalmente delimitados, inmersos en múltiples relaciones con las que el agente buscará su transformación.

2.-Foucault, el metodólogo, o, ¿hacia dónde quieres llegar?

En Alicia en el País de las Maravillas, de Lewis Carroll, hay un pasaje en donde Alicia le pregunta a Cheshire (el pícaro gato bicolor capaz de desvanecerse en segundos), hacia donde caminar, él responde: ¿a dónde quieres llegar pequeña? a cualquier lugar, dice Alicia. Entonces, contesta el gato, camina, camina y algún día llegarás. Este pasaje ilustra la tan trillada frase de que no existe intervención sin problema. El problema de intervención es el inicio de la transformación de una realidad que ha sido a-p-r-e-h-e-n-d-i-d-a. No se puede tratar de resolver algo, sin problema de intervención. La construcción de un objeto de intervención es la repuesta que Cheshire esperaba de Alicia, para indicarle el camino correcto, el hacia dónde caminar para obtener resultados deseados.

Desde el espectro metodológico de Michel Foucault, lograr establecer el sentido de un evento, lograr un establecer un problema de intervención supone dos estrategias deliberativas: *la eventualización y la problematización*. Foucault propone en la primera de ellas, un acercamiento cauteloso a otros horizontes de historicidad: la búsqueda inteligible de un evento y sus singulares enlaces, en una serie de sucesos específicos para ser abordados. La eventualización es el principio de la inteligibilidad histórica: estrategias que

²⁴“El evento, como categoría, viene a ocupar un lugar similar al de lo real inasible, en oposición a los acontecimientos ocurridos, es decir, descritos por medio de explicaciones derivadas de nuestra capacidad interpretativa-distorsión de lo real” (Palacios, 2009:1).

posibilitan tomar distancia de lo que parece evidente, evitando la tendencia a subsumir el acontecimiento en horizontes inteligibles de unidades predeterminadas. Su operatividad es preguntar por la historicidad que constituye y supone nuestro presente, estableciendo una pugna constante sobre los conceptos, categorías y supuestos, que tienden a tomarse como evidentes para la lectura del mundo (Foucault, 1982).

Asimismo, con la segunda estrategia, Foucault hace referencia al conjunto de prácticas discursivas (o no discursivas) que hace que algo, bien sea el conocimiento científico, especules morales, o análisis políticos, etc., entren en la tensión de lo verdadero y de lo falso, y que en esa elasticidad sean constituidos como objeto para el pensamiento (Foucault 1999:371). Problematizar en este sentido, es un acto de deliberación creativa, y solo puede entenderse porque su tramitación es un tipo de respuesta, o una contestación a un aspecto concreto y específico del contexto (Foucault, 1988:17). Bajo esta lógica, problematizar no refiere a la representación de un objeto pre-existente, pero tampoco a la elaboración de un discurso creativo de objetos que no existen. Problematizar refiere a la manera de analizar, históricamente y en formas singulares, cuestiones de alcance general. De tal manera que la problematización es un objeto del pensamiento y no las circunstancias y situaciones de un contexto, ni una situación histórica determinante, y tampoco una especie de inconsciente colectivo. La relación entre una problematización dada y su contexto histórico, no es un simple derivado mecánico, en la que la primera emerge del segundo, pero tampoco significa que se encuentre flotante sin ningún tipo de sujeción al contexto (Foucault, 1999:371).

En este sentido, la realización de un objeto de estudio, de un problema de intervención, implica una reflexión humana, un sistema de conjuntos, de procesos creativos, racionales, intuitivos, cargados de posiciones ideológicas, enajenaciones, colonización, malicias, que instituirán las posiciones del interventor. Es decir, el interventor es un sujeto adscrito a una posición que posee una concepción del mundo, que es determinante en la relación con el objeto a intervenir.

Un problema de intervención es un evento interpretado, descrito, deformado, al que se le establece un sentido a partir de ciertas concepciones-descripciones

antropológicas. Aquí la subjetividad no implica la realización de estudios basado en ideas, creencias y valores sociales, sino la aceptación de que en cada uno de los distintos procesos de una investigación, existen decisiones que el interventor realiza a partir de sentidos-significados propios (e intersubjetivos) para construir un objeto de intervención, que no devienen tanto del objeto en sí. De tal manera que el objeto de intervención se construye mediante abstracciones de posicionamientos teóricos-metodológicos-ideológicos-sociales, en donde no existe una objetividad plena, total, incondicionada, transparente, porque desde la selección del evento que se pretende abordar, la subjetividad del interventor reluce en percepciones, intereses y pretensiones.

Considerar el problema de intervención como un evento abordado subjetivamente significado por un sujeto, es considerar cierta posición ideológica que construye el sentido de la problematización. La problematización es la identificación y articulación de varios momentos: el primero es la detección de un evento (casi siempre valorado como negativo) que debe surgir de un diagnóstico. El segundo, es la configuración de la situación problemática donde sucede el evento, un correlato de orden perceptible y observable (eventualización, dirá Foucault). Y por último, es introducir al evento a un campo disciplinario o científico, para darle un sentido epistemológico y convertirlo en problema de intervención. En toda intervención, la lectura del evento no solo requiere de un posicionamiento ideológico, sino también de sentidos teóricos-epistemológicos en cada una de las etapas del proceso para responder a necesidades reales con el uso y aplicación del conocimiento científico y saberes prácticos para transformar una realidad, con resultados específicos y metas establecidas. En este sentido, la intervención educativa, es lo que Foucault llama: *tecnologías del yo*, una matriz de razón práctica, que permite producir, transformar o manipular cosas (tecnologías de producción), y acto seguido, utilizar signos, sentidos, símbolos, o significaciones (tecnologías de sistemas de signos), para posteriormente determinar conductas, en busca de cierto tipo de fines o de dominación (tecnologías de poder) para efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre nuestro cuerpo, nuestra alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de nosotros

mismos, con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (tecnologías del yo). Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación. Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y una modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades y códigos necesarios, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes (Foucault 1990, 22).

Esta concepción de intervención educativa implica también concebir de manera distinta a la educación y no sólo como actos temáticos repetitivos, sino como un sistema de conocimientos, [creencias, normas, valores, ideas], órdenes, métodos, con los cuales se ayuda a un individuo en el desarrollo de sus facultades intelectuales, físicas y morales (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1990), concatenados en un proceso que involucra toda una vida. Esta educación integral no solamente es referente a conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser sujeto: la institución e introyección de sentidos-significados que los individuos damos a nuestra existencia. De tal manera que **la educación como proceso social, procura la autorrealización del sujeto, que ocurre constantemente, en todos los escenarios en que éste se desenvuelve.** La intervención educativa de acuerdo con este planteamiento será, sistemas de acción y de sentidos tanto para los individuos, como para las instituciones educativas y para las sociedades, útil sin duda alguna, para erradicar los desafíos con los que nos enfrentamos los sujetos ciudadanos en el México contemporáneo.

Bibliografía

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1990). **Psicología Educativa. Un punto vista cognoscitivo.** México, Editorial Trillas.

Haraway, Donna. (1995). **Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial.** En D. Haraway (Ed.), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza.* Pp. 313-345. Ed. Cátedra. Madrid, España.

Foucault, Michel. (1982). **La imposible prisión.** Ed. Anagrama, Barcelona, España.

- Foucault, Michel. (1976). **Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber**. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, Michel. (1999). **Diálogo sobre el poder**. En Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III. Pp. 59-72. Ed. Paidós. Barcelona, España.
- Foucault, Michel. (1992). **Nietzsche, la genealogía y la historia**. En Microfísica del poder. Pp. 7-29. Ediciones La Piqueta. Madrid, España.
- Foucault, Michel. (1988). **On problematization**. In The History of the Present. Pp.16-17.
- Foucault, Michel. (1990). **Tecnologías del Yo. Y otros textos afines**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. I.C.E., de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Margarito Gaspar, Mayra (2009). **La toma de decisiones metodológicas en la investigación social: Un devenir entre la subjetividad y la objetividad**. En Revista de Investigación Educativa 9. Julio-diciembre, 2009. Departamento de Letras, Universidad de Guadalajara, Xalapa, Veracruz.
- Palacios Lozano, Felipe. (2009). **Reflexiones sobre subjetividad y lo Real-Imposible**. Ponencia presenta en el Primer Congreso Internacional de Filosofía, 2012, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Julio-agosto del 2009.
- Sewell, W. H. J.R. (1992). **A Theory of Structure: Duality, Agency and Transformation**. American Journal of Sociology, 8(1), pp. 1-28.
- Virno, Paolo. (2003). **Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas**. Ed. Traficantes de Sueños. España, 2003.
- Zemelman Merino, Hugo. (2011). **Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible**. En Polis Número 27. Sujeto, subjetividad, identidad y sustentabilidad.

¿Cómo crear un ambiente de aprendizaje para la facilitación de temas de educación de la sexualidad en jóvenes dentro de una propuesta de intervención educativa? *Daniel Agustín Galindo López.*

Desde agosto de 2008 varios países de América Latina y el Caribe firman en la ciudad de México la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación”, donde los ministerios de Salud y Educación, fijaron como objetivo garantizar “el acceso a la educación de la sexualidad de calidad de toda la población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (...) en ambientes libres de violencia, estigma y discriminación”. (Cfr. Bastida, 2011) ¿Pero qué está pasando en verdad con la educación de la sexualidad para las y los jóvenes? Y ¿Qué estamos viviendo las y los jóvenes?

Desafortunadamente la Declaración Ministerial, sólo contempla como campo de acción al nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), dejando de lado las currículas de nivel medio superior y superior. Pero a pesar de que esta misma declaración pide un convenio formal de colaboración conjunta, que ayude a la constitución, diseño e implementación de programas educativos para jóvenes entre SEP y sector salud; este no existe ¿Entonces quién no está cubierto de manera generalizada con una educación de la sexualidad? Los jóvenes; en México con base en el Censo de población y vivienda 2010 (INEGI, 2010) habitamos 36.2 millones de jóvenes entre 12 y 29 años, de los cuales el 17.8 millones son hombres y 18.4 millones son mujeres. Quienes según la encuesta nacional de juventud (2010) los jóvenes que han tenido relaciones sexuales representan 61.6% del total, y se puede apreciar que el inicio de las relaciones sexuales se da entre las edades antes mencionadas. Entre este rango de edad encontramos que en México, desde 1983 a diciembre de 2011, se tienen 45,456 nuevos casos ya acumulados de SIDA y 17, 133 en el caso de VIH. Ya para 2006, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSyN) estima que 695 mil 100 adolescentes han estado embarazadas alguna vez entre los 12 y los 20 años. De igual manera se puede observar desde la Encuesta Nacional sobre Discriminación en

México, que el 50.2% de los jóvenes de entre 12 a 17 años no estarían dispuestos a que una persona homosexual viviera en su casa, y el 34% de jóvenes entre 18 a 29 años. Si vemos todos los datos anteriores, podemos concluir que algo está pasando en relación a la educación sexual o la educación de la sexualidad de los jóvenes, que los lleva a estar en vulnerabilidad y/o riesgo de adquirir VIH, presentar un embarazo adolescente, iniciar su vida sexual a temprana edad o de incurrir en procesos de discriminación hacia las personas homosexuales o asumidas con orientaciones e identidades fuera del heterosexismo. Si relacionamos la prevalencia de VIH/SIDA entre las edades de 15 a 29 años, el inicio de una vida sexual activa, los casos de embarazos adolescentes, la falta de programas de atención a jóvenes, diseñados e implementados entre la Secretaría de Salud y Secretaría de Educación Pública, surge la necesidad entonces de ver, el grado de educación de la sexualidad en los jóvenes.

Por ello, se emprendió un proceso de intervención educativa, desplegando un diagnóstico de orden socioeducativo para poder ver los saberes sexuales de los jóvenes, así como su autoconocimiento en su sexualidad, y la percepción de las personas que son significativamente diferentes para ellas y ellos. De donde surgió la estrategia “El baúl de la sexualidad” para dar respuesta a las necesidades encontradas a través (principalmente) de 3 talleres: “La sexualidad y yo”, “LGBT+H: Juntos contra la discriminación” y “VIH-SIDA: asunto de jóvenes”

¿Cómo fue el proceso de la intervención emprendida?

Es necesario dejar en claro, que para diagnosticar, diseñar y aplicar la estrategia de intervención, se retomó la postura de Eusebio Rubio (1994) quien menciona que la sexualidad es la interacción y correlación entre 4 componentes: reproductividad, erotismo, género y vinculación afectiva interpersonal (holones sexuales); y teniendo como eje clave los 11 derechos sexuales y reproductivos (DSyR) que se encuentran en la *Declaración del 13° Congreso Mundial de Sexología de 1997, realizada en Valencia, España y compilados por la Asamblea Mundial de Sexología, 1997*. Al hacer una triangulación entre los holones sexuales y los DSyR esto nos da pauta para poder trabajar

las esferas de la sexualidad humana (sensualidad, intimidad, identidad sexual, salud sexual y reproducción y sexualización).

Se diseñó una encuesta, la cual fue aplicada a 120 jóvenes de nivel medio superior, estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Hidalgo (CECyTEH) y la Preparatoria “David Alfaro Siqueiros” (60 por escuela, 77 mujeres y 43 hombres en total) y otra encuesta dirigida a 15 personas del colectivo LGBTTTI²⁵; y 2 grupos de enfoque para poder tener más información de orden cualitativa en relación a la educación de la sexualidad.

¿Qué encontramos y cuál fue la acción a tomar?

Sólo el 38% de las y los jóvenes aluden a que no han recibido educación de la sexualidad dentro de su institución (actual), ya sea ésta por un curso curricular, plática o taller. El 100% de estos mencionan no conocer los derechos sexuales y reproductivos a los cuales son acreedores; reconociendo que les hizo falta información para poder iniciar su vida sexual (relaciones sexuales).

Sólo el 50% de las y los jóvenes pudieron definir su identidad sexual, pero solamente desde el erotismo manifestado por su preferencia u orientación sexual o su sexo biológico (hombre-mujer), dejando de lado los otros holones sexuales. Para el 53% de los hombres mencionan que la orientación sexual homosexual es un desorden sentimental de orden psicológico.

Sólo 50% de las y los jóvenes encuestados dieron una respuesta para VIH/SIDA, pero las respuestas no fueron las más concisas, confundiendo al VIH con el SIDA y todavía mencionado que son “enfermedades mortales”. Identificamos que 88% de las y los jóvenes no reconocen y no pueden definir las prácticas y/o posturas sexuales implicadas en la diversidad sexual; y a unido a este desconocimiento de la diversidad sexual se encontró un doble discurso hacia las personas homosexuales, siendo que a la vez que

²⁵ LGBTTTI es una acrónimo que cobija a las personas gays, lesbianas, bisexuales, transexuales, transgéneros, travestis e intersexuales

reconocen los derechos a la no discriminación (48%), la aceptación (23.5%) y la igualdad (25%) de las personas LGBTTTI, también afirma que no compartiría su vivienda con ellas (42% de hombres y 11% de mujeres) ni les daría un empleo (25% de hombres y 39% de mujeres). Para cerrar podemos decir que de manera generalizada se encontraron problemas de definición conceptual de los términos básicos de la sexualidad (sexo, género, salud sexual, entre otras).

Ya teniendo todos los datos para poder sustentar una estrategia de intervención y el diseño de los talleres, nos cuestionamos que debemos contemplar para poder causar un impacto en las y los jóvenes, para que puedan acceder de manera más concisa a temas relacionados a la educación integral de la sexualidad. Es entonces en donde la creación de un ambiente de aprendizaje retoma importancia para poder hacer este trabajo de facilitación; lo presentado más adelante es basado en la experiencia vivida en la aplicación del taller “La sexualidad y yo”, con jóvenes de CECyTEH. Dicho taller constó de 3 módulos, con 24 horas de trabajo divididas en 12 sesiones; con el objetivo de “Conocer, identificar y vivenciar cada uno de los 11 derechos sexuales y reproductivos con los que cuentan los jóvenes, que les lleve a reconocerse como entes sexuales, desde los 4 holones de la sexualidad, y las implicaciones en su desarrollo sexual”

¿Cuál es el proceso para la creación de un ambiente de aprendizaje para temas de educación de la sexualidad?

Duarte (2003) equipara al ambiente de aprendizaje a un “ambiente educativo”, el cual remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje; un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores.

Cuando se inicia con la formación de un grupo para el trabajo de temas en sexualidad, es muy probable que la mayoría de las personas del grupo suelen experimentar sentimientos de expectativa respecto a los facilitadores; y más si los facilitadores son desconocidos (Barceló, 2003); y es cuando se debe ser capaz de generar condiciones para un clima de seguridad y confianza, comenzado un proceso de comunicación, que inicia con “romper el hielo” (Barceló, 2003). Debemos observar si es que existiese “energía residual” (Delgado,

1997) en los jóvenes, está expresada por indiferencia, indisposición, asistencia contra su voluntad o falta de conocimiento adecuado al tema; ya que será pertinente que las y/ o los facilitadores deben ser superadas al generar una actitud de calidez y acogida por parte de estos con los participantes; esta actitud inicial es sustancial en el proceso de creación de un clima de seguridad y confianza (Barceló, 2003).

Si es que el grupo que se conforma sufre una fase de “frustración”, en donde no saben dónde están respecto al proceso educativo a emprender y con los facilitadores, se deberá de buscar la forma para pasar a una fase de “resolución y cooperación”, en donde se buscará que se manifieste una solidaridad con el trabajo, los facilitadores y los demás miembros del grupo, de una manera “adolescente”, es decir, que vayan empezando a despuntar actitudes de cooperación hacia lo que se emprenda con ellos (Barceló, 2003); es cuando el presentar información nueva, sorpréndete y a la vez, incongruente con los conocimientos previos de los participantes ayudará a que el interés y colaboración vayan apareciendo (Díaz-Barriga, 2003) y tener en cuenta que al estimular al grupo, disminuyendo su tensión a través de la risa (bromas y chistes) es de suma importancia para ese cambio de fases (Delgado, 1997).

Trabajar con una interacción promocional cara a cara (Díaz-Barriga, 2003) es muy importante, siendo que si dentro de la planeación didáctica se destinan un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales, se logrará que exista una interacción entre los participantes, en relación con los materiales y las actividades; esta interacción promocional, se dará gracias a la diversificación de actividades.

¿Pero cómo lograr lo anterior? El interventor educativo quien decida retomar temas de educación de la sexualidad deberá ser una facilitador que tengas las siguientes características: debe ser empático, genuino, congruente, con una actitud de respeto y aceptación hacia el grupo y hacia cada uno de los individuos, con una actitud abierta hacia la sexualidad, así como proveedor de información necesaria sobre el tema, flexible, para no imponer valores, más bien fomentando la reflexión para que cada individuo tome sus propias decisiones, con capacidad de autocrítica, alguien con construya un ambiente de

confianza y propicie el respeto en el grupo, alguien dispuesto a escuchar activamente y básicamente asertivo (Hirriart, 1999).

Debemos tener el claro que quien facilita debe convertirse en un mediador, para posibilitar que los participantes desarrollen con ello las actitudes idóneas en relación al trabajo. La utilización de “método grupal”, es decir de un método de organización, para dar pie al desarrollo de las actividades (Delgado, 1997); da la posibilidad de que las y los participantes se sientan en un lugar confortable. Este método grupal debe ir acompañado a una “función mediadora” (Díaz-Barriga, 2003), en donde se debe activar la curiosidad e interés de los participantes sobre los temas. Esto claramente bajo el marco del respeto hacia los demás, sus opiniones y propuestas, motivándolos y planteando los temas de la sexualidad como asuntos importantes y de interés para ellos.

Es aquí en donde las actitudes como la confianza y el respeto por parte de los facilitadores o mediadores, propiciarán un ambiente agradable. Es de suma importancia hacer ejercicios constantes de creación de actitudes de aprendizaje (Mayer, 1976), esto no rechazando ni menospreciando las respuestas de quien participa, sean estas o no erróneas, ya que se trata de hacer una construcción, entre todos; siempre reconociendo los aciertos y dar acogida a las ideas de ellas y ellos para seguir con la explicación de los contenidos a ver. El utilizar un lenguaje claro y accesible en las explicaciones, propicia que los participantes encuentren una conexión más entre los conceptos y la realidad.

Al permear el trabajo de facilitación por la confianza y la empatía, funciona como un factor importante en el proceso para acercar a una persona a sí misma, al aprendizaje, cambio y/o desarrollo (Barceló, 2003); siempre buscando una “interacción”; en donde existan situaciones en donde los actores actuarán simultánea y recíprocamente en torno a una tarea o a un contenido, con el fin de lograr unos objetivos definidos (Coll y Solé citado en Díaz-Barriga, 2003). Para lograr entre los mismos jóvenes, una actitud de apertura, confianza y movilidad.

El utilizar una metodología en donde se detonen las acciones, destrezas, habilidades y actitudes de un “facilitador constructivista” (Díaz-Barriga, 2003), el trabajo a emprender

podrá dar cuenta de que se podrá ser un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de los participantes y a la vez dar y presentar “ayudas pedagógicas”, durante cada una de las actividades (situaciones) e intereses de cada uno de los alumnos, que se acercaron a nosotros; estas dadas a través del dialogo y la resolución de conflictos de manera coadyuvada con el participante o participantes solicitantes.

Se debe hablar de la sexualidad de acuerdo con el nivel biopsicosocial de los participantes, utilizando los términos científicos en forma seria, afectuosa y natural. (Schulsser y Monroy, S/F) No debemos de perder de vista que es en la juventud en donde se puede presentar el ajuste sexual para alcanzar la maduración y una adaptación satisfactoria, con la oportuna ayuda de la educación sobre sexualidad, se podrá incidir en este proceso.

Conclusiones

Puedo mencionar que la estrategia de intervención aplicada, nos llevó a crear un ambiente de aprendizaje eficaz y eficiente, para incidir en el proceso de construcción de conocimientos en relación a los derechos sexuales y reproductivos, holones de la sexualidad y otros temas transversales (como la diversidad sexual) en los jóvenes atendidos, bajo una actitud crítica y de respeto a la diversidad. De igual manera, al momento de instruir a los jóvenes se llevó el análisis y reflexión de la información vista, para que ellos y ellas puedan tomar decisiones con una actitud ética y responsable sobre su sexualidad.

Los ejes centrales para el desarrollo de una estrategia en la cual tengamos que emprender procesos para la facilitación de temas de educación de la sexualidad debemos tener en claro, que el trabajo de facilitadores debe ir en torno a acercar información y a la vez orientar la realización de las actividades, para efectuar un trabajo en conjunto o individual con quienes participen para contribuir a la construcción de conocimientos nuevo; utilizar una metodología en donde las y/o facilitadores sea activa y participativa, para lograr que los sujetos de intervención tengan la intención y motivación de acceder a un nuevo aprendizaje; pasar a la construcción y reconstrucción de nuevos conceptos, ideas y aprendizajes, para que estos sean instrumentos para transformar y vivir su sexualidad de

manera responsable, libre e informada. Principalmente, considerar que los individuos inmersos en la intervención, son sujetos de aprendizaje según sus necesidades y requerimientos, tanto desde el sentido conceptual hasta el sentido más práctico de los temas de la sexualidad; siempre teniendo presente que las y los jóvenes tienen un cúmulo de información, saberes y experiencia en lo que refiere la sexualidad humana, y éstos deberán de ser el puente a utilizar para llegar a la transformación de algunos conocimientos y saberes, entretejiendo la nueva información a través de la labor de la facilitación y la mediación. Se debe de utilizar actividades, materiales y dinámicas apropiadas para mantener el interés de los y las participantes y por último tener una planificación y practica flexible, para poder adaptarse a las características, deseos y necesidades del grupo al que estuvo dirigido y/o a las condiciones que se tuvieron para su realización, asegurando el resultado deseado.

La educación de la sexualidad que se dé, irá en aras de ampliar los conocimientos acerca del tema (proporción de información científica y confiable), promoviendo conductas más responsables, así como la búsqueda de cambio de actitudes, dando lugar a la tolerancia y al respeto a los otros, propiciando la aceptación a la diversidad (Hirriart; 1999).

Referencias.

Barceló, Bartomeu (2003) *Creecer en grupo, una aproximación desde el enfoque centro en la persona*. España: Desclee de Brouwer.

Delgado, Kennethe (1997) *Educación participativa; el método del trabajo en grupos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz-Barriga, Frida y otros (2003) *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*. México: Mac Graw Hill.

Hirriat, Riedemann (1999) *Educación sexual en la escuela: guía para el orientador de púberes y adolescentes*. México: Maestros y enseñanza Paidós.

Mayer, Robert (1976) *Creación de actitudes de aprendizaje*. México: Marova México.

Rubio, Eusebio (1994) *Introducción al estudio de la sexualidad humana: Conceptos básicos en sexualidad humana*. México: Ediciones del Consejo Nacional de Población- Miguel Ángel Porrúa.

Schulsser, Raquel y Anamelia Monroy de Velasco (S/F) *Educación para la sexualidad humana*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Bastida, Leonardo (2011, agosto) *La educación sexual en examen*. La Jornada. Recuperado el día 30 de septiembre de 2011 en <http://www.jornada.unam.mx/2011/08/04/ls-portada.html>

Centro Nacional para la prevención y el control del VIH/SIDA (CENSIDA) (2011) *Vigilancia epidemiológica de casos de VIH/SIDA en México Registro Nacional de casos de SIDA*. Recuperado el día 30 de marzo de 2011 en http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/2011/casos_acumulados_junio2011.pdf

Duarte, Jakeline (2003) *Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual* Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el día 16 de junio de 2011 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>

WAS (1997) "Derechos humanos y no discriminación en el contexto jurídico internacional, nacional y local del Distrito Federal Módulo 2. Presentación electrónica" En: *Programa Red comunitaria de promoción y defensa de los derechos humanos de las poblaciones LGBTTTI del Distrito Federal (PIIAF A.C)* 15 de octubre de 2010.

INJUVE (2011) "Encuesta Nacional de la Juventud 2010, resultados generales" en: http://www.injuventud.gob.mx/imgs/uploads/encuesta_nacional_de_juventud_2010_-_resultados_generales_18nov11.pdf. recuperado el 24 de febrero de 2012.

La literatura como mediadora del pensamiento crítico una propuesta de formación curricular para la LIE. *Mónica Bernal Bejarle, Humberto de León Pérez.*

1. Contexto educativo-institucional

Para esta propuesta partimos del diagnóstico de Pablo Latapí (2003) sobre la formación inicial de los docentes, donde se explicita que: a) los sistemas de formación no atienden la vocación de los candidatos; b) el currículum actual es incapaz de proporcionar una “formación humana integral y de verdadera calidad”; y c) la formación docente es endogámica, fomenta la “estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios”; también partimos de una reflexión sobre los resultados de las pruebas internacionales de evaluación, las cuales colocan la educación en México en el penúltimo lugar del aprendizaje de las áreas básicas: matemáticas y español, pues resulta claro que el dispositivo institucional de enseñanza (entendido desde los planteamientos de Michel Foucault como una red de relaciones de poder y saber) se encuentra en un momento crítico. La transformación de las prácticas de intervención pedagógica es inaplazable, pero debe darse de manera paulatina, y dirigir sus objetivos hacia la formación integral de mediadores que transformen el entorno en un espacio de verdadera reflexión. Es necesario imaginar dispositivos pedagógicos que modifiquen las prácticas habituales de la formación, y vuelvan a plantear y reflexionar la práctica y los discursos.

De la discusión internacional sobre educación y formación docente mencionaremos dos informes de la UNESCO de 1996: el informe de la Comisión de Cultura, el cual alertaba sobre los problemas de la educación y la necesidad de cambiar el enfoque economicista que concibe a los sujetos como mera mano de obra, por otro enfoque donde se contemple el desarrollo educativo como un proceso que aporte condiciones de libertad para los sujetos. Otro informe del mismo año (Delors, 1996) enfatiza la necesidad de repensar la educación como algo más amplio, para que la responsabilidad no se reduzca a las instituciones escolares; la enseñanza se concibe como un proceso pluridimensional y para toda la vida que no sólo debe desplegar las dimensiones del saber y del saber hacer, sino también contemplar las dimensiones del ser y de la ética entendidos como los desarrolló Foucault (1999), es decir, como prácticas de la libertad.

Estos informes debaten el modelo de formación actual y proponen una alternativa en la que se cuestiona la idea de únicamente fabricar sujetos en el plano del saber y del saber hacer, ya que educar de esta manera empobrece las perspectivas de la educación debido a que amplias posibilidades de pensamiento dejan de ejercerse. En una conferencia de 1955 titulada *Serenidad* (Gelassenheit), Heidegger (2002) destacó dos aspectos del pensamiento: “cada uno de los cuales es, a su vez, y a su manera, justificado y necesario: el pensar calculador y la reflexión meditativa” (p. 19). Heidegger pondera el pensamiento meditativo por encima del calculador, y reconoce su desaparición en la época contemporánea. El pensamiento racional nos abre la posibilidad de planear y calcular de manera casi infinita, pero nos impide comprender o conocer el sentido de los acontecimientos más relevantes de la existencia.

El pensamiento calculador no se detiene nunca, va de un proyecto o plan al siguiente sin meditar en el sentido “que impera en todo cuanto es”. Esto sucede con las reformas educativas a nivel internacional. Los estados, a través de sus políticas públicas y en su prisa por establecer una educación “eficiente”, pasan de una reforma a otra; para justificar los cambios establecen una tecnología educativa que garantice de mejor manera una política de control sobre la población. En el fondo de las reformas está la fabricación de sujetos normalizados y disciplinados (Foucault, 2001). La idea de formación, entonces, queda sin ser cuestionada ni meditada, diría Heidegger.

2. Pensar la idea de formación

Meditar la educación es reflexionar los caminos de la formación. En el viejo enfoque humanista, entendido como una educación para el desarrollo y progreso integral del ser humano (herencia de la tradición ilustrada del siglos XVIII), prevaleció la discusión entre dos modelos opuestos: en el primero, educar se entiende como el incremento disposiciones preexistentes, y apunta a una pretendida esencia universal de lo humano; la misión de la enseñanza consistiría en propiciar las condiciones para que ésta se

despliegue; el segundo modelo se centra en un paradigma idealizado de lo humano, al cual deberían adecuarse nuestros actos y experiencias. En ambos no hay lugar para la sorpresa o lo nuevo, pues lo que debemos aprender ya existe; esta idea de formación supone la un sujeto inmanente, fijo y estable. Ante la crisis del modelo humanista se instauró el actual paradigma tecnocrático, un enfoque que no se preocupa por la esencia de lo humano sino que se construye con base en un utilitarismo radical, en el cual el sujeto que se fabrica es un sujeto disciplinado y normalizado. No estamos condenados a optar por uno u otro modelo de formación; necesitamos una idea alternativa que incluya ante todo a un sujeto plural y creativo, que no esté normado desde implicaciones autoritarias y excluyentes.

Sobre este tema se ha publicado una gran cantidad de investigaciones (estudios históricos sobre las condiciones de posibilidad de las instituciones escolares; análisis críticos sobre las reformas educativas como dispositivos de sujeción a relaciones de saber/poder; investigaciones de dispositivos de formación docente donde el punto de mira es la formación de sujetos autónomos; estudios genealógicos de la formación docente), que exploran la posibilidad de vías de subjetivación diferentes. Aquí proponemos que en el currículum del interventor educativo se inserte la educación literaria dentro de su área de formación en licenciatura. Las prácticas de intervención pedagógica han soslayado, por no decir ignorado, la aportación que la literatura tiene en la consolidación del pensamiento crítico, y en la creación de una nueva subjetividad. Se trata de pensar una nueva estructura curricular centrada en el aprendizaje de la literatura para que los interventores diseñen talleres y experiencias tanto en la educación no formal (en las áreas EPJA y Educación Inicial de la LIE), como dentro del ámbito de su probable profesionalización en el contexto magisterial, en donde ejerzan la lectura literaria. Como sugiere el escritor italiano Roberto Calasso (1994), el acceso a la cultura enriquece el cultivo de la atención y de la sensibilidad, pues a través de la literatura el mediador educativo adquiriría o reforzaría pensamiento crítico, reflexión lingüística, y desarrollaría herramientas cognitivas de análisis, interpretación y nuevas experiencias de subjetivación.

3. Formación literaria y educación

Una sociedad alfabetizada, o que pretende estarlo, tiene como emblema a una persona que lee muchos libros, que asiste a conciertos, que visita museos, etc. Pero es un hecho que no pertenecemos a una sociedad lectora, y que los índices de lectura en México son bajísimos. La literatura, y con ella todos los saberes humanísticos (críticos y culturales), son poco apreciados por las sociedades actuales, e incluso han sido recortados de los programas educativos (el ejemplo más reciente es la desaparición de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato). En apariencia habitamos sociedades altamente alfabetizadas, pero la realidad nos indica que el analfabetismo funcional es frecuente en el escenario laboral y educativo actual desde hace muchos años, incluso a nivel universitario. La lectura que nos preocupa, ésa que cada día es más rara y que, por lo que hemos observado, ha sido abandonada prácticamente del sistema educativo, es la lectura literaria; no se trata de comprobar si una persona es capaz de leer un instructivo o si frecuenta algún tipo de periódico, sino de saber si tiene contacto con el universo de la subjetividad literaria.

Entre las actividades de los jóvenes universitarios no está precisamente el acto solitario de la lectura, que requiere concentración y esfuerzo, sino que abunda el uso de medios como la televisión, los videos, los videojuegos, el chat, las redes sociales en su orientación pasiva y el teléfono celular, los cuales construyen un destinatario que no participa del proceso de recepción de conocimiento ni de la adquisición de los contenidos simbólicos que aporta la literatura. Se ha dicho, por ejemplo, que medios como la televisión y los videos son “los enemigos más poderosos de la lectura, porque hipnotizan pasivamente con la ilusión de que el telespectador les da órdenes” (Senabre, 2006); lo más preocupante es que esta sociedad de consumo promueve el uso indiscriminado de estos aparatos, y menosprecia la lectura. Leer literatura, incluso a nivel universitario fuera del ámbito de la enseñanza de las humanidades, se ve como una pérdida de tiempo, o como el lujo de unos cuantos a quienes no les importa insertarse en una vida económicamente activa y que pierden el tiempo estudiando ‘cosas innecesarias’; sobre la

educación literaria Pedro Cerrillo (2007) lamenta esta situación, y sugiere las dificultades para concretarla: “en una sociedad que sobrevalora el consumo, el espectáculo y el éxito efímero, es difícil que se extienda el convencimiento de que el esfuerzo, el trabajo continuado y la responsabilidad son valores formativos necesarios en todas las personas” (p. 12).

4. ¿Por qué es importante aprender literatura?

A través de la literatura un lector establece una relación profunda y activa con su singularidad y con la sociedad, ya que será capaz de compartir una gran variedad de puntos de vista para comprenderse en profundidad a sí mismo y a su entorno; la sensibilidad literaria aporta un acercamiento con lo que somos y con lo que no somos, potencia la observación, la contemplación y la facultad para relacionar y comparar, nos provee de herramientas para afrontar realidades alejadas, nos deja sentir las emociones o los deseos de otras personas, y a través de ella podemos vivir de una infinidad de maneras. La literatura nos coloca en el centro de una relación con el lenguaje que articula nuestra propia subjetividad sin desapegarnos de la de los otros. Para Foucault (1968) en “la época moderna, la literatura es lo que compensa (y no lo que confirma) el funcionamiento significativo del lenguaje”, y “aparece, cada vez más, como lo que debe ser pensado” (p. 51). Paul Ricoeur (2006), por su parte, indica que “Los textos literarios entrañan horizontes potenciales de sentido, que pueden ser actualizados de diversas formas” (p. 89). Enseñar a comprender esos sentidos es el centro de nuestra propuesta curricular.

La propuesta para la educación de mediadores, de interventores que se acerquen a la lectura literaria no incluye su alejamiento de los medios de comunicación ni de la tecnología, sino que pretende encontrar cauces desatendidos para la formación literaria que convivan con las exigencias de la vida contemporánea. Los jóvenes actualmente pasan más tiempo navegando en internet que viendo la televisión, y el tiempo que dedican a la

lectura se restringe a sus tareas escolares; pero no hay que olvidar que el apego a la lectura literaria se relaciona más con el amor que con la educación. “Nadie traspasa el umbral de una escuela sin exponerse al riesgo de perder su individualidad”, acierta Juan Domingo Argüelles (2010, p. 99). Cuando un joven finaliza su ciclo escolar pocas veces regresa a la lectura, y la literatura pasa de ser una materia que, si fue obligatoria en su formación, desaparece de su universo cultural, y que si no tuvo contacto con ella porque fue excluida de su educación, desconocerá para siempre. Los jóvenes que culminan un ciclo universitario saben sin duda leer y escribir, pero su relación con el lenguaje es muy limitada. Se ha indagado en las consecuencias estético-cognitivas del nuevo paradigma de lectura forjado en esta “sociedad del conocimiento”, el cual convive con las nuevas tecnologías, pues ha modificado los hábitos y procedimientos de aprendizaje y goce, y se han reconocido las siguientes tendencias: la palabra-concepto (es decir, el signo verbal, o lingüístico, entendido como unidad discreta) ocupa un lugar secundario frente al mensaje global y las prácticas de lectura no lineal; se tiende a practicar la lectura minimalista e instantánea, la cual es favorecida por la breve extensión de los mensajes (incluyamos aquí los *sms*, o los *tweets*), y por la abundancia de estímulos visuales; en la actualidad se ignora la sintaxis compleja, la cual es sustituida por una sintaxis muy básica y elemental (en lugar de la subordinación se privilegia la coordinación copulativa, que sólo implica acumulación, sin orden discursivo ni argumentación). Solamente la literatura contrarresta los efectos inmediatos de los medios de comunicación; por medio del proceso de aprendizaje y reflexión de la singularidad literaria el lector convive con su propia individualidad, y se inserta en un proceso de actividad mental que compensa, por ejemplo, la pasividad con la que se ve la televisión, o se navega sin rumbo fijo por internet.

La educación literaria favorece la “competencia literaria”, es decir, la formación de lectores que gocen y valoren la literatura; que logren interpretarla e incluirla en su experiencia personal para observar de manera crítica la realidad exterior, y analizar su propio mundo interior. Para esto la formación y el interés de profesores e interventores educativos es fundamental. Entre un libro y su potencial lector se necesita la presencia de

un mediador adulto que abra las vías por las cuales transitarán otros lectores, ya que, para ser comprendido, el discurso literario requiere de una competencia específica que lo decodifique, y que desarrolle una gran actividad cognitiva por parte del lector, y mida su eficiencia frente a cualquier tipo de texto. Enseñar literatura es introducir al alumno en un universo complejo, susceptible de varias realizaciones e interpretaciones; esto dificulta su adquisición, por lo que consideramos fundamental que se refuerce en la educación superior, y sobre todo en el ámbito de la formación docente. Proponemos un proceso gradual, pues entendemos que la competencia literaria debe surgir de una sólida formación en la cual intervengan la lectura y la escritura. La única manera para proporcionar esta educación y apoyar la maduración personal de los alumnos es a través de la experiencia lectora, la cual implica una consistente acumulación de lecturas.

5. Dos etapas de una propuesta curricular

a. Currículum

La adquisición de la competencia literaria como eje formativo de la LIE se ubicaría en la línea de las materias optativas del primero al sexto semestre, en el siguiente orden:

Primer semestre, optativa 1: Competencia literaria y comprensión lectora.

Segundo semestre, optativa 2: Competencia literaria y práctica de la lectura y la escritura 1

Tercer semestre, optativa 3: Competencia literaria y lectura interpretativa (comentario de textos literarios)

Cuarto semestre, optativa 4: Competencia literaria y práctica de la lectura y la escritura 2

Quinto semestre, optativa 5: Competencia literaria. Sujeto, ética y literatura

Sexto semestre, optativa 6: Competencia literaria y pensamiento crítico

Es a partir de la educación literaria vista como un proceso progresivo de tres años, en el cual la literatura posibilite la construcción de dimensiones de formación integral en el campo del conocimiento y la reflexión, que esta propuesta se estructura. En una primera etapa (dos semestres), el desarrollo curricular se distribuye entre la adquisición y la práctica escalonada de la lectura y de la redacción, desde la experiencia cotidiana de una lectura lúdica, comprendida en profundidad, que privilegie la identificación de elementos discursivos y el comentario de textos, así como del ejercicio de la escritura desde su vertiente creativa hasta la producción de cualquier escrito. En una segunda etapa se refuerza la adquisición de esta competencia en el terreno de la lectura (interpretación de paradigmas, contexto literario y estructura del discurso) y de la escritura (práctica cotidiana); al final (tercer año) la competencia literaria se enlaza con la consolidación del pensamiento crítico, con el fin de ubicar al sujeto (el estudiante y lo estudiado) en el ámbito de la subjetividad, para que vislumbre posibilidades insospechadas en la campo de la ética. En términos horizontales se cuidará de enlazar esta propuesta curricular con el desarrollo de los aspectos psicopedagógicos y socioeducativos que caracterizan los campos de saberes y competencias de la LIE.

b. Perspectivas

La LIE proporciona la posibilidad de mover y vincular las necesidades de la población con el entorno educativo, y abre espacios de conocimiento entre lo que se enuncia pero no se desarrolla; entre los objetivos de la intervención educativa, según Teresa Negrete (2010), se reconocen las necesidades de los sujetos y se contextualizan en un espacio donde se pueda reflexionar sobre lo que la educación haya dejado de lado por “las lógicas de lo constituido” (p. 37). Obtener una formación literaria sólida y continuada le permitirá al interventor educativo estructurar nuevas lógicas de intervención que no se reduzcan a lo constituido, sino que lo sitúen en una manera de abordar cualquier tema o problemática educativa tanto en áreas como la salud (Molière), la sexualidad (Henry Miller), la familia (García Márquez), la inclusión social (la novela picaresca), el desarrollo comunitario (Lope de Vega), la equidad de género (Virginia Woolf), etcétera.

Referencias

1. Argüelles, Juan Domingo. (2010). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes. Breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. México: Océano.
2. Calasso, Roberto. (1994). *Los cuarenta y nueve escalones*. Anagrama: Barcelona.
3. Cerillo, Pedro C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
4. Colomer, Teresa. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: FCE.
5. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informa de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI*. UNESCO.
6. Foucault, Michel. (2001). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
7. Foucault, Michel. (2003). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
8. Heidegger, Martin. (2002). *Serenidad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
9. Latapí Sarre, Pablo. (2003) ¿Cómo aprenden los maestros? *Cuadernos de discusión* 6. SEP. En
http://www.oei.es/docentes/articulos/como_aprenden_maestros_latapi.pdf
10. Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. (2010). La intervención educativa. Un campo emergente en México. *Revista de educación y desarrollo*. 13. Abril-junio.
11. Pérez de Cuéllar, J. (coord.) (1996). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*. UNESCO.
12. Ricoeur, Paul. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. México: Siglo XXI.
13. Senabre, Ricardo. (2006), "La lectura necesaria", en *El Cultural*. 6 abril, p. 11.

Concepto de calidad aplicada a la educación superior con miras a la intervención socioeducativa, “una aproximación epistemológica”. Felipe Alfredo Riaño Pérez.

Introducción

El presente trabajo pretende identificar el referente conceptual desde el punto de vista epistemológico de las aproximaciones al concepto de calidad, orientado al elemento primordial para la intervención en la implementación de políticas públicas educación superior. Este referente se desarrollará buscando conocer el origen del conocimiento en lo referente a la “*verdad y esencia*” como mecanismo ético de los Sistemas de Gestión aplicado a la Educación Superior.

Del mismo modo, se hará una analogía entre el concepto de verdad y el concepto de calidad que en la actualidad está presente en los fenómenos y procesos económicos, políticos, sociales, culturales, educativos y tecnológicos, los cuales inciden en la forma en que las funciones de las organizaciones se presentan ya sean caracterizadas por la rigidez de las estructuras, que abordan las diferentes áreas: económicas, sociales, políticas, culturales, etc., que resultan incapaces de absorber las incertidumbres derivadas de los cambios, dificultando los proceso en vez de facilitarlos.

Todos los estudiosos de la educación superior coinciden en que mejorar la calidad de las instituciones, es uno de los objetivos básicos de los sistemas de evaluación y acreditación. En todos los trabajos sobre evaluación, una constante es en qué consiste la calidad, es encontrar un acuerdo universal sobre el significado de la calidad o una respuesta final sobre la definición de este concepto parece imposible de alcanzar. No obstante, la gente es capaz de conocer la calidad cuando la ve, lee o escucha. Este concepto puede que sea esquivo, pero así mismo, no puede ni debe evitarse en las áreas de educación superior y de investigación formativa o en sentido estricto.

A su vez, organizaciones como la UNESCO, las Secretarías de Educación, Asociaciones Profesionales y los bureau en cargados de certificar y acreditar la calidad en la Educación Superior en Latinoamérica pretenden cumplir con su cometido por medio de los siguientes criterios de calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social²⁶.

1. Contextualización epistemológica del concepto de calidad aplicado a la educación superior

En la literatura no se encuentra una definición sobre el significado de la calidad o una conclusión sobre la definición de este concepto y cada día surgen aspectos por mejorar u un logro ideal que se debe cumplir en la dinámica de la gestión universitaria. Sobre qué es calidad, YARZABAL²⁷ manifiesta la posibilidad de diferenciar al menos, siete formas distintas de utilizar el concepto.

1. La calidad como producción original: esta es la forma habitual que se utiliza en las comunidades académicas, y suele asociarse con las instituciones o unidades de elite, cuya producción suele evaluarse de acuerdo a estándares internacionales.
2. La calidad como resultado de la correlación entre metas, objetivos y resultados: el concepto de calidad apunta aquí fundamentalmente, a la existencia de un acuerdo entre lo que se ofrece y lo que se produce; entre lo que se quiere y lo que se logra. Es el tipo de calidad que suele aplicarse en instituciones o unidades académicas que están estrechamente vinculadas con el mundo académico.
3. La calidad como la mayor o menor distancia con respecto de un modelo que se considera como lo ideal "*a priori*" o deseable para la institución o unidad académica: en este caso, la calidad consiste en el grado en que una institución o unidad académica se aproximan a lo que se ha definido como un prototipo. Obviamente, el modelo debe definir en detalle, las características universales específicas que debe reunir cada institución, surgidas de su propio proyecto. Este concepto en principio,

²⁶ Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009): La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París

²⁷ YARZABAL, Luis. Evaluar para Transformar. Caracas: UNESCO. 1999., p. 46.

es aplicable a tipos muy diferentes de instituciones de educación superior y está muy vinculado con la historia, las tradiciones y proyectos institucionales.

4. La calidad como satisfacción de las necesidades del usuario: este concepto de calidad está presente en mayor o menor calificación en todas las instituciones de educación superior, y es la razón para intentar evaluar la opinión de estudiantes, empleadores, agencias de financiamiento, egresados, etc. Este concepto es más pertinente para unidades académicas de claro perfil profesional o técnico.
5. La calidad como valor agregado: suele entenderse como la formación adicional o complementaria que lo distingue de otras instituciones. Por lo tanto, en este caso, la calidad se centra en el perfil individual del egresado y es un concepto con mayor aplicación en instituciones o unidades académicas que enfatizan la formación general y el perfil profesional es difuso o polivalente.
6. La calidad como un agregado de propiedades: es el concepto de calidad que exige definir un conjunto de indicaciones previas que se cuantifican para clasificar las instituciones o unidades académicas de manera jerárquica. Este concepto es más aplicable en aquellas actividades que originan productos tangibles, tales como 2 publicaciones o patentes.
7. La calidad como conjunto de condiciones que deben ser revisadas y redefinidas para guiar los procesos de autorregulación y la toma de decisiones, considerando la pertinencia del aporte institucional en un contexto social.

La aparición del concepto “calidad de la educación” se produjo históricamente dentro de un contexto específico después de la Segunda Guerra Mundial. Lo cuál propició un modelo empresarial de calidad en procura de resultados, de producto final, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final. No obstante, el concepto de calidad de la educación está lleno de potencialidades. Es por esto necesario traer a la discusión las ideas de eficacia, eficiencia y efectividad que están

relacionadas con los sistemas de gestión de calidad. Estos conceptos han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación en general.

Y no sin razones, ya que llegaron a la bibliografía educativa directamente importados de la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica eficientismo. Éste da un valor prioritario a los elementos materiales y establecer metodologías como la de costo - efectividad, difícilmente trasladables a los sectores sociales, y por ello al área educativa. Algunos intentos de replanteo en este sentido (como la propuesta del análisis de costo - beneficio) no superaron las limitaciones intrínsecas de estas aproximaciones.

Para superar las limitaciones de los conceptos mencionados, es preciso recordar, las reuniones de Jomtien (Educación para Todos) que ayudan a acotar y enmarcar el problema. Está claro que el dilema de la actualidad es cómo dar mejor educación a toda la población, y en este dilema se expresan los dos problemas que permiten avanzar en esta discusión: por un lado, cómo dar mejor educación; por el otro, cómo hacerlo para todos.

Hay entonces una dimensión que hace a la definición político-técnica ¿qué es mejor educación?, o, ¿cómo se define educación de calidad?, y otra dimensión que hace a gestión y administración ¿cómo se da eso a todos? La eficiencia tiene que ver con las dos cosas, es decir, un sistema educativo eficiente es el que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente. Se constituye entonces en un nivel instrumental: depende de la dimensión sustantiva, depende de cómo se defina, en la instancia político-técnica, qué es “mejor educación”.

Entender la eficiencia en este marco permite superar el reduccionismo eficientista al que hemos hecho referencia, porque integra un criterio netamente educativo (la definición de qué es calidad) como parámetro para la lectura de la eficiencia. El juicio de eficiencia no se realiza a partir de criterios que salen de la lógica económica, sino a partir de criterios que se originan en la lógica pedagógica.

1.1. Marco referencial de la definición filosófica de verdad a través del tiempo

Los filósofos griegos comenzaron por buscar la verdad o lo verdadero, frente a la falsedad, la ilusión, la apariencia. La verdad era en este caso idéntica a la realidad y ésta última era considerada como idéntica a la permanencia a lo que es, es el sentido de “ser siempre”. La

verdad de las cosas no se fundamenta respecto a su realidad frente a su apariencia, sino su fidelidad frente a su realidad. Para los griegos lo permanente era pues, concebido como lo verdadero frente a lo cambiante (no era considerado necesariamente como falso, sino solo como aparente verdadero sin saberlo en verdad) como la verdad de la realidad (que era a la vez realidad verdadera) era concebida a menudo como algo accesible únicamente al pensamiento y no a los sentidos, se tendió a hacer de la llamada visión inteligible un elemento necesario de la verdad.

En los tiempos modernos las concepciones de la verdad han sido el desarrollo de lo que puede llamarse concepción idealista. Se dice que esta se caracteriza por entender la verdad como verdad lógica, y se dice que al reducirse todo ser a contenido de pensamiento, la verdad tendrá que fundarse en el pensamiento mismo, y por lo tanto en sus leyes formales.

En tal sentido para Hessen, La verdad es la coherencia del pensamiento consigo mismo. Un juicio es verdadero cuando está formado con arreglo a las leyes y a las normas del pensamiento. La verdad significa, según esto, algo puramente formal; coincide con la corrección lógica. Se han establecido dos tipos «El criterio de la verdad. Para los Idealistas, el considerar la ausencia de contradicciones en el pensamiento, nos conduce a encontrar un criterio de verdad. Para los Realistas, el criterio de verdad proviene de la evidencia»²⁸.

A continuación en la siguiente Tabla se relacionará los conceptos de verdad a través de los diferentes momentos de la historia.

Tabla 1. Conceptos de Verdad

PENSADOR	CORRIENTE	POSTURA
Platón Aristóteles	La verdad como realidad	"Verdadero" es lo que permanece, lo inmutable, lo que siempre es de la misma manera. Lo cambiante es meramente aparente. La verdad es la idea (Platón) o la forma (Aristóteles) que se halla oculta tras el velo de la apariencia. Ella es lo realmente real, lo que más merece el nombre de "ser".
Aristóteles	La verdad como adecuación del intelecto a la cosa	Un enunciado es verdadero si lo que dice se corresponde con aquello de lo que se habla, si hay "adecuación del intelecto a la cosa", entendida esta última de un modo realista, como la cosa en sí, existente más allá del sujeto e independiente de él.

²⁸HESSEN, Juan. Teoría del Conocimiento. México: Editorial Porrúa. 2007., p. 73.

PENSADOR	CORRIENTE	POSTURA
Tomás de Aquino	La verdad "trascendental"	Considerado en relación al intelecto, todo ente es verdadero. En este sentido decir que algo "es" o decir que "es verdadero" es lo mismo. "Verdad" y "ser" se equiparan. Por eso se dice que "verdad" es uno de los "trascendentales" del ser. A esta acepción del término verdad se la denomina "verdad metafísica" o "verdad ontológica".
	La verdad "lógica"	A la verdad entendida como "adecuación del intelecto a la cosa" En la edad media la denominan "verdad lógica".
Descartes	La verdad como evidencia	El intuicionismo racionalista, buscando un conocimiento seguro, rechaza como falso todo lo que no se presente a la conciencia con una certeza absoluta. Su verdad modélica es la afirmación «Pienso, existo» de Descartes, que no se apoya en un razonamiento sino en una intuición clara y distinta que le otorga una evidencia inmediata.
Kant	La verdad como construcción del sujeto	El objeto de conocimiento, el fenómeno, es construido por el sujeto a partir del caos de impresiones proveniente de la experiencia. El sujeto posee a priori (antes de la experiencia) formas puras de la sensibilidad (espacio y tiempo) y categorías vacías del entendimiento (substancia-accidente, causa-efecto, etc.) y con ellas ordena los datos caóticos de los sentidos. La verdad es intramental y la cosa en sí ("la verdad metafísica", referida al nouméno*) permanece incognoscible.
Husserl	La verdad como adecuación entre lo mentado y lo dado	La verdad es la adecuación entre lo «pensado" y lo dado, que no es la cosa real, el ente existente en sí, sino el fenómeno. El conocimiento y la verdad se dan en un plano "trascendental" o "puro", equidistante tanto del realismo —que hace hincapié en el objeto— como del idealismo —que pone el acento en el sujeto—. La Fenomenología toma lo dado tal como se presenta al sujeto, sin pretender ir más allá.
Nicolai Hartmann	La verdad como conocimiento de la realidad y el de los valores	La verdad en concordancia entre el objeto y la representación del objeto en el sujeto, se puede entender como la instancia del saber acerca del objeto que existe independientemente del aprehender originario. El criterio de la verdad es, en el conocimiento real, la concordancia entre el testimonio de los sentidos y la, comprensión a priori. En el conocimiento ideal es la concordancia de lo visto mediante la intuición estigmática y lo visto mediante la intuición conspectiva**

*lo pensado, lo que se pretende decir. ** Intuición Conspectiva: equivale al conocimiento real-*a priori*.

1.2. Marco referencial de la definición de calidad según Nicolai Hartmann

Según Hartmann las leyes axiológicas son condiciones de posibilidad de un valorar correcto o racional. La evidencia axiológica corresponde a la evidencia dóxico teórica. El valor es lo sentido en el valorar, de modo que no puede estar previamente en el sentimiento. El fenómeno de la intencionalidad contiene un dominio objetivo de valores,

cuyo contenido vive y no inventa el sujeto. Así se da, al lado de la axiología formal, la posibilidad de una axiología material que presupone un a priori material y que debe determinarlas clases básicas de valores en el sentido de una ontología regional. Se prescinde del mundo real en este principio de la fenomenología de los valores.

En tal sentido, el conocimiento de los valores es para Hartmann “el verdadero conocimiento del ser”. Su objeto es, “frente al sujeto, tan autónomo como lo son las relaciones espaciales para el conocimiento geométrico y las cosas para el conocimiento de las cosas”²⁹. En primer lugar, la potencia del concepto de calidad es que se trata de un concepto totalizante y multidimensional. En segundo lugar, es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo, ya que los valores son un eje fundamental en los sistemas de gestión de calidad dado que estos sistemas son éticos.

Así mismo, para Hartmann la verdad en concordancia entre el objeto y la representación del objeto en el sujeto, se puede entender como la instancia del saber acerca del objeto que existe independientemente del aprehender originario. El criterio de la verdad es, en el conocimiento real, la concordancia entre el testimonio de los sentidos y la, comprensión a priori. En el conocimiento ideal es la concordancia de lo visto mediante la intuición estigmática y lo visto mediante la intuición conspectiva³⁰.

2. Postura crítica de calidad de la educación superior

El término de "Verdad" ha sido y es un concepto utilizado con frecuencia, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Pero es en el ámbito de la Filosofía donde adquiere una especial relevancia y ha derivado en la modernidad nuevas palabras que infieren su utilidad en palabras como calidad y que en la intervención educativa los investigadores problematizan alrededor del tema pero no comprenden las implicaciones teóricas del término.

²⁹HARTMAN, Robert. Comentarios “*Wertobjektivität und Realitätserfahrung, mitbesonderer Berücksichtigung der Philosophie Nicolai Hartmanns*”. Traducido por Ricardo Guillermo Maliandi, pág. 253

³⁰Intuición Conspectiva: equivale al conocimiento real·a priori

Como ha ocurrido con todas las palabras, también la palabra "verdad" ha cambiado su significado con el paso de los siglos. Para saber qué es lo que quiere decir un pensador, cuando lo utiliza es necesario ubicar al autor en su contexto histórico y al concepto "verdad" dentro del contexto total del pensamiento del autor de que se trata, por esa razón en el presente trabajo se describió los conceptos de verdad desde la filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea.

Con este rastreo sobre verdad y haciendo una analogía con la calidad, se encuentra que hay una relación entre estos dos conceptos, debido a que los procesos de gestión de la calidad en la educación superior, implican plantearse si el programa académico o la institución de educación superior cumple con estándares o normas definidas para garantizar la mejor prestación del servicio académico. Se integra en una relación dialéctica de mutua retroalimentación estas dos dimensiones (la sustantiva y la instrumental), lo que permite rescatar y revalorizar la idea de eficiencia en el campo de la educación y avanzar hacia la creación de mecanismos y procedimientos de toma de decisiones que instalen criterios verdaderos de eficiencia educativa a partir de concretas definiciones pedagógicas de calidad de la educación.

En el proceso de gestión de la calidad, se plantea una pregunta que implica la apertura pero también su limitación. Implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta. Por eso el planteamiento de una pregunta o un indicador en los procesos de autoevaluación para determinar si las Instituciones cuentan con procesos que generen calidad puede ser a su vez correcto o falso, según que llegue o no al terreno de lo verdaderamente abierto.

Del mismo modo, se denota que organizaciones como la UNESCO, han promovido la búsqueda de procesos de calidad y han promovido en asociaciones y organismos al interior de los países la certificación y acreditación en calidad, pretenden cumplir con su cometido por medio de los siguientes criterios "calidad, la pertinencia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social" .

Lo anterior se debe a la crisis de valores y deficientes manejos de la autonomía universitaria que no permiten que la Calidad en la educación superior se perciba como

una filosofía social elaborada a partir de la perspectiva cultural y política de América Latina y el Caribe en el contexto global de la nueva realidad transdisciplinaria de la gerencia en las universidades y que finalmente la verdad y realidad de las Instituciones se proyecte de forma clara y transparente.

No obstante, la concepción de Sistemas de Gestión de la Calidad promovida principalmente durante la posguerra de la Segunda Guerra Mundial y que su aplicación inicial fue a la industria, ha evolucionado considerablemente en los últimos años, la mayoría de las empresas, colegios, universidades y gobiernos han ingresado en la cultura de los sistemas de gestión. Sin embargo, esta aplicación en muchos casos se hace sin tener en cuenta los sistemas educativos, las formas de aprendizaje y de enseñanza lo que genera un riesgo en implantar modelos que posiblemente no den los mejores resultados desde la perspectiva de la eficacia, eficiencia y efectividad de los países en vías de desarrollo.

Del mismo modo, en varios documentos se citan “filósofos contemporáneos de la administración” que cuando se hace una lectura cuidadosa de las posturas planteadas por los autores no aportan mayores contribuciones al mejoramiento de la sociedad o al tratamiento específico de los sistemas administrativos u económicos de la región, caso contrario de pensadores que dada su formación filosófica y social han aportado a la “doctrina económica y administrativa” generando un impacto en las sociedades, lo que ha instituido un lugar privilegiado y son referentes en las escuelas de economía y de administración.

Por otra parte, las organizaciones siguen siendo basadas substancialmente en la concepción mecanicista. Es decir, a las personas se les considera como instrumentos cuya tarea principal consiste en cumplir los objetivos, sin ver otros aspectos sociales que sin duda mejorarán el rendimiento laboral y la calidad de vida del trabajador.

La definición de “verdad” aunque todos la intuimos, de una forma u otra, es algo que debe estar en la actuación de todos los actos del hombre, así mismo la verdad está relacionada con los valores del hombre. En nuestra sociedad, se ha dejado de lado los aspectos éticos

privilegiando los intereses particulares de quienes administran las organizaciones, propiciando que los sistemas de gestión de la calidad, que privilegian aspectos éticos, cuidado de medio ambiente, responsabilidad social, planteamiento de los principios institucionales tomen fuerza en las organizaciones incluyendo las dedicadas a la Educación.

Finalmente, considero que en una Institución de Educación Superior principios como la ética, la verdad, la responsabilidad social, la calidad, la eficiencia, la eficacia y la efectividad deberían estar inmersos en la vida diaria de la organización y no llegar a emplear mecanismos que estandarizan la educación e influyen en la autonomía universitaria.

Conclusiones

1. "Verdad" ha sido y es un concepto utilizado con frecuencia, tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana, además ha cambiado su significado con las diferentes corrientes filosóficas.
2. La crisis de valores y deficientes manejos de la autonomía universitaria no permiten que la Calidad en la educación superior se perciba como una filosofía social que favorezca la gerencia en las universidades desde la ética y responsabilidad social para alcanzar la calidad.
3. Se requiere promover cambios estructurales en los sistemas de las universidades, ya que estamos tendiendo hacia las modas y la publicidad. Esto es debido a la falta de conocimiento que existe en nuestro medio con respecto a la evolución de las ideas tanto filosófico, administrativo y tecnológico a nivel global. Es por lo anterior, que se requieren un repensar y mejorar la calidad del trabajo en el aula de clase con alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.
4. Los criterios que se establecen para los procesos de calidad deberían estimular la innovación y la diversidad. Para garantizar el mejoramiento en la enseñanza

superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor.

5. El gran aporte de Deming, fue el demostrar que “la calidad es social”, sin embargo las organizaciones entienden la calidad el hecho de tener certificaciones o papeles que demuestran contar con procesos que garantizan la calidad.

Bibliografía

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009): La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Paris

GADAMER H., (2006). Verdad y Método II, Salamanca. Editorial Sígueme,. Páginas 51 – 56.

HESSEN J., (2007). Teoría del Conocimiento. México. Editorial Porrúa. Páginas 73 – 79.

PAP A., (1970). Semántica y Verdad necesaria. México. Fondo de Cultura Económica. Página 60 – 75.

VERNEAUX R., (1989). Epistemología General o Crítica del Conocimiento. España. Editorial Herder, Páginas 118 – 124.

Intervención educativa: fundamentos teóricos y roles profesionales. Rosa Isela García Herrera, María Sara Ahuactzin Haro, Luz María Castillo Hernández.

Introducción

La intervención educativa es un campo de conocimiento teórico-práctico que alberga una diversas disciplinas que comparten la premisa de que es posible utilizar el conocimiento científico para diagnosticar problemáticas y necesidades de individuos, grupos, organizaciones y colectivos para proponer, planes de mejora que induzcan procesos de cambio en situaciones sociales complejas.

Como constructo teórico la intervención se puede definir como un ejercicio profesional que integra una dimensión epistemológica, metodológica y práctica. Dicho ejercicio coloca al profesional del ámbito de la intervención dentro en una relación sistema/cliente que

emerge de la solicitud de uno o varios actores vinculados a una situación donde se presentan momentos problemáticos y de tensión que requieren de una solución profesional. En una situación ideal de intervención, el practicante/interventor, mediante un razonamiento profesional pertinente se encuentra en condiciones para intervenir y participar de la situación bajo una guía profesional que le ayude a encuadrar la problemática.

El desarrollo de esta práctica de la intervención ha tomado diferentes matices, es decir, dependiendo del campo de conocimiento sistematizado y la particularidad de la situación, es como el interventor va a trazar las líneas a seguir de modo tal que su desempeño, si bien está permeado por los dispositivos ya elaborados, siempre representa ser un proceso de conocimiento por construir.

En torno a esta práctica se han desarrollado un conjunto de modelos de intervención que integran metodológicas de trabajo que tienen su sustrato en diversas tradiciones teóricas de las que se derivan conceptualizaciones y rutas de abordaje para la puesta en marcha de la intervención y, que implican casi siempre, la formulación de un tipo de problemas a analizar, un punto de partida respecto del conocimiento de éste, así como un conjunto de estrategias y métodos para alcanzar el cambio deseable.

En tal sentido, la intervención es un entramado de discursos y métodos prácticos a partir de los cuales los profesionales y/o técnicos en base a un acervo de conocimientos especializado, tienden a diagnosticar situaciones y problemas para dar soluciones a las diferentes demandas planteadas por los miembros de una sociedad. Ello, a partir de la aplicación de métodos e instrumentos que tienen como propósito evaluar el estado que guardan, individuos, colectivos, organizaciones, etc., en una situación social determinada.

En la presente ponencia reflexionamos sobre el campo de la intervención y sobre los roles profesionales que los interventores están llamados a realizar en diferentes ámbitos de la sociedad, específicamente en las organizaciones que tienen fines diversos.

En la primera parte de la ponencia, reflexionamos sobre el campo de la intervención; en la segunda identificamos los roles sustantivos de este tipo de práctica profesional, a fin de ir construyendo una ruta para poner en marcha la práctica de la intervención desde el ámbito educativo; finalmente hacemos algunas reflexiones provisionales con el fin de cerrar con algunas cuestiones puntuales sobre este campo de conocimiento.

I La intervención como campo de conocimiento

En diferentes sectores del ámbito de la intervención, este campo de conocimiento práctico, está tomando relevancia en cuanto a sus aportaciones para proponer proyectos de mejora en las diferentes realidades que se inscriben en torno a la acción de educar.

Si bien es cierto que esta práctica no es nueva en las ciencias sociales, pues existen tradiciones socio-psicológicas, pedagógicas, etc., que han sentado precedente, también lo es el hecho de que en diferentes disciplinas se vienen replanteando la idea de que es viable hacer de los conocimientos derivados de la investigación científica, un tipo de conocimiento útil en términos de integrarlo a la mejora de los grupos sociales para inducir cambios y transformaciones a partir de la satisfacción de sus necesidades humanas.

En un marco amplio de comprensión de la noción de intervención podemos señalar que se trata de una acción práctica en la que el interventor o especialista busca influir en las realidades a fin de producir transformaciones que impacten en el bienestar de individuos, grupos, instituciones, comunidades, etc. Ello, a partir de la aplicación de técnicas e instrumentos que le permitan capturar el estado que guardan éstas y, que por tanto, implican la construcción de un conocimiento que guíe la ruta de la transformación.

En este sentido, la intervención puede ser conceptualizada como un conjunto de narrativas y métodos a través de los cuales que profesionales y o técnicos, a partir de un conocimiento especializado, trabajan en pro de elaborar soluciones a las demandas específicas producidas por individuos y grupos, instituciones, que presentan problemáticas diversas.

Existen tradiciones de pensamiento que fundamentan la práctica de la intervención y que suponen que es posible el cambio social a partir de la aplicación de metodologías de diagnóstico que deriven en soluciones relevantes. En general, se pueden diferenciar por los menos dos tipos de perspectivas de la intervención, una que propone la acción del cambio a partir de un equipo de profesionales y expertos y; la otra, que viabiliza la intervención desde la perspectiva y punto de vista de los actores afectados en la solución de sus propias problemáticas.

En la medida en que la intervención es una praxis de y para la acción, su fundamento central está en la formulación de la demanda, por lo que este ejercicio implica una relación social que tiene implicaciones no solo para los intervenidos, sino también para el especialista de la intervención que tendrá que ir construyendo una ruta de abordaje a partir de integrar sus saberes y conocimientos como experto, al mismo tiempo que los saberes provenientes por parte de quien solicita y que en este caso, puede ser un individuo, una organización o un colectivo.

Esta relación supone una especie de mediación profesional entre dos elementos diferenciados que ilustra la acción de un agente externo que interfiere en el otro a fin de lograr una transformación de ambas partes en esta relación.

En la medida en que la mediación tiene un fin, el de cambiar las prácticas humanas que presentan problemas, se constituye en un proceso que busca develar los procesos informales y patrones de comportamiento que muchas veces no salen a la luz, a pesar del esfuerzo analítico de las personas involucradas.

En este sentido, la intervención se apoya de una metodología que se constituye en un dispositivo analizador que posibilita la cristalización de puntos de vista, de ideologías, creencias y valores que en una situación espontánea o natural difícilmente se observan. De este modo, la intervención funciona como un proceso en el que el especialista tiende a construir una situación artificial que permite colocar a los actores intervenidos y, a él

mismo, en una relación profesional donde hay una intención también profesional, relativamente definida.

Alrededor de esta práctica, se desarrollan metodologías de trabajo diversas, misma que integran un esquema de roles y estrategias que tienen como fin incidir en hacer cambios y transformaciones que idealmente transformen las realidades sociales. Para ilustrar esta diversidad de prácticas de la intervención, a continuación describiremos algunas de las más utilizadas y, que por sus intenciones y alcances van a presentar variaciones en los enfoques para inducir estos procesos de cambio.

Especialistas en la educación, como Remedi (2004), sostienen, por ejemplo, que la intervención en el ámbito educativo, integra un conjunto de prácticas situadas históricamente y que derivan de acuerdos entre actores particulares que se proponen producir cambios, nuevos conocimientos y prácticas nuevas. Considera que este trabajo profesional, en la medida en que tiene como fin incidir en las prácticas cotidianas de las personas, se constituye en un ejercicio complejo en la medida en que el escenario de acción es un orden establecido instituido donde el interventor educativo tiende a instaurar lo instituyente, es decir, lo que es todavía un proceso de desarrollo y que no ha acabado por concluir.

Ante tal plataforma de la intervención como escenario artificial, el interventor requiere de dispositivos teóricos y técnicos que le ayuden a formular no solo la demanda, sino a su vez la ruta de abordaje para la realización de la práctica profesional de la intervención.

Por un lado, la teoría se constituye en un eje que vertebra la acción de la intervención educativa y que implica la adopción de un punto de vista que permee tanto la forma de entender y explicar las particularidades de la ruta de aproximación a la realidad; por el otro requiere de entramado de métodos y técnicas que guíen tanto el diagnóstico, como el análisis de sus resultados a fin de elaborar una serie de recomendaciones específicas sobre los problemas y necesidades identificadas a partir de este proceso.

En la práctica de la intervención educativa diversos son los ámbitos de este tipo de trabajo profesional; mientras más enterado esté el interventor de la pluralidad de herramientas teóricas existentes, mayores posibilidades tendrá de diagnosticar y analizar y, por tanto de ofrecer un punto de vista a los individuos y colectivos de donde proviene la demanda.

Esta práctica implica la adopción/asunción, por parte del interventor, de un conjunto de roles entre los que destacan habilidades para construir un marco cognitivo que sirva de apoyo para definir la problemática; habilidades para la formación de cuadros que también integran puntos de vista que pueden orientar la toma de conciencia de las personas implicadas en la intervención; así como habilidades comunicativas que produzcan encuentros, con el otro, mediados por la palabra y donde fluya un lenguaje posibilitador y no inhibitor de nuevas prácticas humanas; al mismo tiempo que se desarrollen habilidades para la gestión de recursos materiales y humanos que permitan el crecimiento y realización de los actores relacionados. No nos vamos a referir a la totalidad de estos roles, sino a aquellos que se inscriben en un área específica de la intervención/consultoría para la gestión de y para las organizaciones en general, nos vamos a referir a la intervención y consultoría para la gestión³¹ y que explicamos a continuación.

II Intervención/consultoría y roles profesionales en el campo de la gestión

Numerosas son las definiciones de la intervención para la gestión. La intervención para la gestión se refiere a una actividad profesional, es decir, es un servicio puntual que consiste en aportar los conocimientos y las competencias técnicas necesarias para resolver problemas de gestión que se presentan en las organizaciones.

El consultor debe acumular, para el análisis y la práctica, un conocimiento profundo de estos problemas y adquirir las competencias requeridas para resolver y volver a las

³¹ Los referentes para integrar el marco de roles del interventor consultor los tomamos de la teoría de la gestión entre los que sobresalen los trabajos de: Lapassade G. (1975), *Socioanalyse et potentiel humain*, Paris, Gauthiervillars. Kubr Milan (1998) *Le conseil en management. Guide pou la profession*. Troisième édition. Bureau International du travail Genève, Suisse.

organizaciones más competentes. Un interventor debe ser capaz de comprender la naturaleza y objetivos de las organizaciones, de encontrar informaciones necesarias, de proceder a su análisis y síntesis, de elaborar proposiciones de mejoramiento, de comunicar, de planificar, de vencer las resistencias hacia el cambio, de motivar a la gente, de ayudar a los clientes a innovar y a sacar parte de su experiencia, etc.

En el curso de su carrera, los interventores/consultores son llamados a trabajar en toda suerte de organizaciones y son confrontados a una multitud de situaciones diferentes. Con el paso del tiempo su aprendizaje se orienta a aprender también a discernir las tendencias generales y los orígenes comunes de los problemas y a encontrar así una solución apropiada. También aprenden a hacer frente a situaciones poco habituales y a identificar nuevas posibilidades.

El consultor/interventor en el campo de la gestión se apoya así de la experiencia, pero también en proporciones variables, de la investigación. El desarrollo de diferentes disciplinas juega un papel central en la orientación que sigue la intervención.

Es importante destacar que el rol de los consultores es dar un punto de vista. Cabe señalar que no necesariamente su trabajo como consultores se orienta a dirigir y tomar decisiones en las organizaciones, ni mucho menos a ejecutar las tareas específicas en las organizaciones, sino a hacer recomendaciones y a dar soluciones que atiendan sus problemas más importantes. La consultoría vista como un trabajo independiente a la organización.

La pericia del interventor/consultor consiste en que las cosas se hagan bien en lo esencial. Por otro lado, el cliente debe aprender a escuchar y a utilizar bien el punto de vista de los consultores, y evitar todo malentendido sobre quién es responsable de que. Estos son los aspectos sobre los cuales tenemos la oportunidad de abordar de manera general en las páginas siguientes. Algunos expertos en esta área recomiendan que los consultores/interventores deben aprender a evaluar objetivamente la situación, decir, a hacer observaciones y recomendaciones atendiendo más a los problemas que identifican

que a los intereses personales o políticos de quienes los contratan. A su vez se recomienda que velen por preservar su independencia –técnica, financiera, administrativa, política y emocional-, esto no es todavía cosa fácil.

- ✓ *Independencia Técnica.* El interventor/consultor debe exponer sus opiniones independientemente de que el cliente crea, quiera o desee interpretar, esto mismo si la colaboración entre él y el otro es muy estrecha.
- ✓ *Independencia Financiera.* El consultor no debe tener ningún interés personal en esto que el cliente emprende en tal o cual acción –por ejemplo invertir en otra sociedad o comprar como tal un sistema. El deseo de ser llamado más tarde por el mismo cliente no debe afectar el objetivo de las opiniones que el proporciona.
- ✓ *Independencia administrativa.* El consultor no debe estar subordinado al cliente ni estar sometido a sus decisiones administrativas. Aquello posee un problema también complejo, aunque superable, cuando se trata de consultores internos.
- ✓ *Independencia política.* Ni la dirección ni los salarios de la organización cliente deben poder influir indirectamente sobre los puntos de vista del consultor por el sesgo de la política, haciendo jugar sus relaciones, etc.
- ✓ *Independencia emocional.* El consultor debe conservar una cierta indiferencia, cuales sean los vínculos de amistad o de simpatía que puedan existir al principio o durante el desarrollo o ejecución de una misión.

La consultoría e intervención hay que situarla en el tiempo, es decir, que esta práctica profesional tiene una temporalidad por lo que muchas organizaciones llaman a los consultores a trabajar en ellas por tiempos determinados a fin de dar solución a un problema.

La consultoría no es precisamente una actividad de tiempo completo. Puede ser combinada con otro tipo de actividades profesionales ya sea la enseñanza, formación o la investigación o todavía que esté retirado porque él responde a los criterios profesionales y que el punto de vista que él formula ayude al cliente a conseguir realmente mejoras.

También cabe señalar que independientemente de que la consultoría/intervención se defina como un trabajo externo, también puede ser realizada desde dentro de la organización.

Así la intervención/consultoría en gestión es un servicio de consejería profesional independiente que ayuda a los directivos y a las organizaciones a alcanzar sus metas y objetivos y a arreglar los problemas de e identificar y explotar nuevas posibilidades, así como ayudar a las organizaciones a aprender y poner en marcha los cambios. Este servicio profesional desde la perspectiva de la gestión sirve para:

- ✓ Conseguir las metas y objetivos de la organización
- ✓ Resolver los problemas de gestión
- ✓ Identificar y explotar nuevas posibilidades.
- ✓ Ayudar a la organización a aprender.
- ✓ Poner en marcha los cambios.

Respecto a conseguir las metas y objetivos de la organización el interventor/consultor pretende ante todo ayudar a los clientes a acercarse a sus objetivos económicos, comerciales, sociales u otros. Estos objetivos pueden ser definidos de diferentes formas en función de concepciones y de prioridades de los clientes y de los consultores y del estado de las técnicas de gestión y de consultoría. Ser número uno sobre la marcha, ser más competitivo, satisfacer al consumidor, mejorar la calidad o la productividad, volverse más competente, acrecentar la rentabilidad, la eficacia, etc. Los objetivos variarán siguiendo lo que hace una empresa comercial, o una de servicio público o un organismo social, una escuela. Según el caso, la intervención se fija metas a mediano o largo plazo. Pero hay siempre un denominador común: las actividades de consultoría consideran aportar una contribución tangible y medible a la realización de los principios objetivos del cliente.

Si el cliente no tiene precisos sus objetivos el rol principal del interventor será a ayudar al cliente a acercarse una visión, a fijarse objetivos ambiciosos pero realistas, a colocar un

punto estratégico y a proyectar los problemas y las posibilidades del momento a la luz de estos objetivos a largo plazo.

Desde la perspectiva de la gestión los consultores deben estar conscientes que sus clientes pueden perseguir diferentes clases de fines. Algunas veces, su rol será dar al cliente opiniones sobre la forma de mantener el estatus quo, incluso cambiar de actividad.

El segundo rol atiende a resolver los problemas, es decir, ayudar a la organización a identificar, diagnosticar y arreglar los problemas que se presentan en los diferentes dominios de la gestión es tal vez la razón la más frecuentemente citada en las actividades del consultor. Él hace todo el tiempo la diferencia entre lo que es o lo que será y esto que debería o podría ser, bajo reserva que esta diferencia sea percibida y que lo que busque sea remediar.

Es importante señalar, que muchas veces se recurre al consultor cuando la organización presenta situaciones críticas, sin embargo, el interventor/consultor también puede mediar en la organización aun cuando no se presenten estas situaciones.

Otro rol es el Identificar y explotar nuevas posibilidades A los consultores/interventores no les gusta mucho que se considere que su rol se limita a estar en la cabecera de las organizaciones enfermas. Ellos estiman tener más que ofrecer. Pueden dar opiniones o puntos de vista a muchas organizaciones que están en perfecta salud, pero que sin embargo, los llaman porque piensan que ellos pueden ayudarles a identificar y explotar nuevas posibilidades. Las organizaciones ven en ellos una preciada fuente de información y de ideas que pueden desembocar sobre toda clase de iniciativas, de innovaciones y de mejoramientos que ellos hacen, por ejemplo, de encontrar nuevos caminos, de concebir nuevos productos, de evaluar y de utilizar las técnicas en boga (de moda), de mejorar la calidad, de servir mejor al cliente, de mejorar al personal y de acrecentar sus competencias, de optimizar la utilización de recursos financieros o también de alimentar nuevos contactos y de concluir contratos.

Otro rol que se identifica es el de formador, muchas veces los interventores son requeridos para ayudar a las organizaciones a aprender. Muchas organizaciones piden los servicios de los consultores no sólo porque ellos arreglan tal o cual problema, sino también porque ellos les transmiten sus conocimientos que poseen (por ejemplo, en esto que concierne a la restauración de las empresas o la gestión de la calidad), lo mismo que los métodos que utilizan para evaluar las organizaciones, diagnosticar los problemas y las posibilidades, concebir las mejoras y poner en marcha los cambios (técnicos, de entrevista, de diagnóstico, de comunicación, de persuasión de evaluación, de retroacción, etc.

A través de la formación se introducen competencias nuevas en la organización y de ayudar a los directivos y al personal a sacar partido de su experiencia y de la del consultor. Desde esta perspectiva el aprendizaje de la organización en la que se interviene constituye una tarea sustantiva pues se trata de ayudar a las organizaciones de que se ayuden a sí mismas a aprender por sí mismas. Por lo que la formación tiene un doble efecto, por un lado ayuda a clarificar a la organización sus problemas y, por la otra, retroalimenta el conocimiento de los interventores/consultores. El efecto formador de la actividad del consultor es probablemente el efecto más importante y más durable. La elección de los métodos y el grado de participación del cliente pueden acrecentar o reducir este efecto.

Otro rol más de los interventores tiene que ver con que se asumen como agentes de cambio. Tienen por tarea ayudar a las organizaciones a comprender el cambio, a vivir con y proceder a las transformaciones necesarias para su supervivencia y su éxito en un medio ambiente en constante evolución. Esto es un aspecto importante en tanto esta evolución es más y más compleja y rápida lo que hace pensar en las consecuencias que ello puede tener para la organización, que ésta se debe adaptar a la demanda haciendo prueba de su capacidad y adaptación.

Otro rol es el de proporcionar informaciones. Desde la experiencia de la gestión se cree para tomar buenas decisiones, la organización tiene que tomar buenas decisiones y de

acercarse a informaciones precisas en diferentes dominios. Si el equipo de intervención y de consultoría no posee estas informaciones, tiene que pensar en cómo allegarse a ellas a fin de recolectar datos e informaciones que le permitan tomar decisiones sobre el proceso de intervención. Por lo que la información es una dimensión indisociable de la actividad de la consultoría.

Aunado a esto aparece la confidencialidad de las informaciones constituyendo en un asunto importante para la organización. Los consultores deben distinguir las informaciones que pueden proporcionar a sus clientes porque ellas son del dominio público o porque ellas fueron reunidas especialmente por el cliente, o fueron reunidas por clientes anteriores, u obtenidas por fuentes privadas y que en este caso deben quedar confidenciales.

Por otra parte, podemos decir que los interventores aportan competencias especializadas. Los consultores a veces son llamados a ubicar al personal de una organización. Se trata de contratar especialistas con dominio por lo que el cliente tiene necesidad de una ayuda de corta duración. Ciertos clientes, particularmente en el sector público, han llamado a los consultores porque tienen prohibido contratar o porque no pueden ofrecer salarios suficientes a los especialistas. Otros fueron obligados a reducir sus departamentos técnicos y consideran cómodo poder disponer de especialistas durante cortos periodos. En fin, se constata desde hace algunos años que ciertos clientes piden prestado personal a los equipos profesionales de intervención y de consultoría para ocupar temporalmente un puesto de administrativo y/ gestión.

Otro rol importante tienen que ver con que los interventores/consultores tengan que contacto y vínculos hacia el exterior. Muchos clientes recurren a los consultores para encontrar nuevos contactos, agentes, representantes, proveedores, subcontratistas, socios para asociarse o fusionarse, sociedades a rescatar, fuentes de financiamiento, inversiones complementarias, etc. La tarea del consultor consistirá, según el caso, en identificar o evaluar uno o varios candidatos (personas u organizaciones), recomendar una

elección, definir y negociar las condiciones de una alianza o de un acuerdo comercial y hacer el oficio de intermediación para la puesta en marcha. Generalmente los contactos establecidos por los consultores concierne a sectores o países que el cliente no conocen bien.

También se identifica que un rol más de los interventores consiste en dar opiniones autorizadas. Ciertas organizaciones también recurren a los consultores porque ellos tienen que elegir entre varias opiniones y desean obtener el punto de vista imparcial e independiente de un tercero antes de tomar una decisión. Los consultores son a veces también llamados a dar un punto de vista experto desde un proceso de arbitraje.

Estos puntos de vista de los consultores son a veces oficiales. Con frecuencia algunos tomadores de decisiones recurren a los interventores para pedir ayuda en cuanto para integrar ideas que permitan una mejor toma de decisiones. Conviene señalar que toda actividad de consultoría implica una elección comprometida del consultor, esto es grave si las decisiones de los dirigentes peligran al estar fundadas en una información deficiente, de la miopía de la empresa, de la falta de competencias, de factores emocionales, de diversos intereses, etc.

Elaborar un diagnóstico es otro de los roles sustantivos de todo interventor. Las competencias de los consultores en materia de diagnóstico y los instrumentos que ellos tienen a su disposición en este dominio de competencia tienen ventajas importantes. Los diagnósticos que pueden realizar abarcan toda clase de sujetos: fortalezas y debilidades de la organización, tendencias positivas y tendencias negativas, posibilidades de mejora, obstáculos al cambio, competitividad, utilización de recursos, problemas técnicos o humanos a fin de ser corregidos, etc. El diagnóstico puede concernir a la totalidad de la organización o solamente a uno de sus componentes –departamento, sector, función, sistema de información, estructura organizacional, etc.

Los resultados del diagnóstico tienden a traducirse en programas de acción. Ello en virtud de hacer recomendaciones a las organizaciones a fin de encauzar en mejores condiciones

sus decisiones. Regularmente estas acciones repercuten en la Mejora de sistemas y métodos. Una buena parte de las actividades del consultor integran sistemas y métodos utilizados en diferentes dominios: informática de la gestión, planificación, programación y control de actividades, integración de procesos, gestión de inventarios, procedimientos de pedidos, gestión de ventas, gestión del personal, etc. Tradicionalmente muchos equipos de intervención son particularmente más especializados en uno o muchos de estos dominios. Los sistemas pueden ser estándares o hechos a la medida. En ciertos casos, el consultor/interventor asume la entera responsabilidad la posibilidad del sistema, de seleccionar lo que es lo mejor, de adaptar la situación de la organización y de ponerla en marcha en colaboración del personal de éstas. Algunas veces el cliente juega un rol más activo y el consultor se contenta con aportar su apoyo.

Planificar y gestionar los cambios organizacionales es otro de los roles que entra en la intervención/consultoría. Los directivos están preocupados cuando sus organizaciones se encuentran confrontadas a cambios permanentes. Muchas veces estos cambios son generalmente fuente de tensiones porque tienen repercusiones sobre las relaciones, rutinas de trabajo, intereses individuales o colectivos que existen de tiempo atrás. En tal caso se espera que el consultor identifique la necesidad del cambio, que él elabore una estrategia y un plan, y que escoja y aplique una aproximación propia para alentar el cambio y vencer las resistencias, que él siga y evalúe los progresos realizados y los resultados obtenidos, y que ajuste la aproximación seguida por los dirigentes en todas las etapas del proceso.

El consultor puede proporcionar opiniones sobre los métodos y técnicas para cambiar y también sobre las cuestiones que señalan las ciencias del comportamiento (relaciones interpersonales, conflictos, motivación, creación de equipos, etc.). La importancia otorgada a estas cuestiones será particularmente grande si los cambios consideran riesgos de engendrar muchas tensiones y de enfrentarse a fuertes resistencias y que los dirigentes estimen perder competencias necesarias para hacer frente a esta situación. El consultor puede también ser llamado a gestionar el cambio en sus mínimos detalles: programación y

calendarizar, coordinación, redefinición de estructuras, responsabilidades y relaciones, redistribución de recursos, ajuste de los sistemas de registro y de control, seguido de operaciones a fin de evitar las lagunas y los desordenes y de asegurar una transición pacífica (dulce) del antiguo sistema al nuevo.

Otro rol es el de formar al personal. Las actividades de la intervención/consultoría tienen siempre un efecto formador. A veces se le requiere para formar los cuadros de la organización con los métodos y técnicas que él utiliza a fin de que puedan ellos explotarlos y mejorar. Muchas veces se combinan varias actividades al mismo tiempo.

En ocasiones, en lugar de pedir a un consultor que haga un diagnóstico, resuelva un problema o gestione tal o cual cambio, la organización puede solicitar al interventor organizar cursos o talleres a fin de que los cuadros dirigentes o los especialistas de ésta adquieran las competencias para satisfacer esta clase de trabajo. Por ejemplo, en lugar de pedir a un consultor identificar las medidas a tomar para mejorar la productividad y presentar proposiciones a este sujeto, el cliente le puede encargar organizar una serie de talleres sobre el diagnóstico y el mejoramiento de la productividad.

Dar consultoría a nivel personal puede ser otro rol a desempeñar por el interventor. Sus opiniones pueden ser muy útiles para los cuadros dirigentes y para los jefes de empresa que tienen necesidad de un punto de vista sobre su estilo personal de dirección, sobre su comportamiento y sobre sus hábitos de trabajo, sobre sus relaciones con sus colegas, sobre las debilidades que podría ser perjudiciales en la empresa (por ejemplo el hecho de dudar en tomar las decisiones o tomarlas sin pedir el punto de vista de los colaboradores) y sobre las cualidades que ellos deberían explotar mejor. En este caso, más todavía que en los otros las relaciones entre los consultores y el cliente deben estar marcadas de confianza y respeto. Estas actividades pueden ser totalmente confidenciales.

Presentado este cuadro general de roles del interventor en su papel de consultor en las organizaciones, podemos entonces tener un panorama de posibles rutas para el abordaje de la intervención en la práctica de los interventores educativos que hagan viable el

trabajo de la consultoría como un campo más que los especialice en un campo de intervención en el marco de las organizaciones educativas.

Reflexiones finales

Varios son los aspectos que podemos resaltar de la práctica de la intervención. El primero se refiere a abordarlo como un campo interdisciplinar que integra un conjunto de aproximaciones y métodos de indagación que tienen como fin diagnosticar situaciones de individuos, grupos, organizaciones para dar soluciones a las problemáticas que éstas enfrentan

Por otra parte es un campo de conocimiento especializado que requiere de un abordaje teórico/conceptual que permita el interventor encuadrar bien los problemas de su campo desde una perspectiva científica y objetiva sobre la realidad que influyan en una toma de decisiones pertinente y oportuna para las organizaciones donde se interviene.

Por otro lado, se mira al interventor/consultor como un experto sobre el cual recae la responsabilidad de construir soluciones técnicas que lleven a la organización a un estado deseable de eficiencia y de prevención de posibles irrupciones del exterior que afecten críticamente el estado de la organización.

La práctica de la intervención encierra un conjunto de roles profesionales que implican la formulación de un punto de vista que revele los problemas no dichos y explícitos de las organizaciones, sin que medien los valores y apreciaciones personales respecto de este trabajo. Por lo que este trabajo hace visible y tangible lo que no es fácil de observar a simple vista.

Este tipo de intervención, desde la perspectiva de la gestión, integra en sus supuestos, la dimensión humana del comportamiento por lo que será necesario que el consultor juegue un papel de animador de los comportamientos de las personas a fin de acoplarlos a los cambios de la organización sin poner resistencia.

Cabe señalar que en la práctica de este tipo de intervención para la gestión organizacional se presentan matices y tendencias. La primera es una tendencia más bien técnica e instrumental que reposa sobre el conocimiento técnico de la organización y sus procesos y que busca medir resultados y optimizar las tareas; la segunda tendencia, está representada por los consultores que recurren que a toda suerte de aproximaciones prácticas y pragmáticas para diagnosticar los problemas de sus clientes y ayudar a estos a gestionar sus asuntos más eficazmente. La mayoría son prácticos cuyo punto de vista reposa más sobre la experiencia y el sentido común que sobre las ciencias del comportamiento u otras teorías y que derivan sus conocimientos de la experiencia; la tercera tendencia que tiende a establecer una especie de equilibrio entre la experiencia y los conocimientos técnicos de los expertos a fin de tender un puente entre lo empírico de la realidad intervenida y los conocimientos científico técnicos de la propia práctica de la intervención.

Bibliografía

Amblard H., Bernoux P., Herreros G., Livian Y. F. (1996), Les nouvelles approches sociologiques des organisations, Paris, Seuil.

Ardoino J. Et al. (1980), L'intervention institutionnelle ; Paris, Pallot.

Bernoux P. (1995) La sociologie des entreprises, Paris, Seuil.

Castoriadis C. (1975), L'institution imaginaire de la société, Paris, Seuil.

Crozier M., Friedberg E. (1977), L'acteur et le système. Paris, Seuil.

Crozier M., Friedberg E. (1979), Sociologie des organisations et fonctionnement des entreprises, Revue française de Sociologie, XX-3.

Crozier M. (1994) L'analyse stratégique. Colloque de Cerisy, Paris. Seuil

Dubet F. (1994), Sociologie de l'expérience, Paris, Seuil.

Dubost J. (1987), L'intervention psychosociologique, Paris, PUF.

Enriquez E. (1992), *L'organisation en analyse*, Paris PUF.

Enriquez E. (1997), *Jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer.

Fantova, Azcoaga (2005) *Manual para la gestión de la intervención social*. Editorial CCS.

Lapassade G. (1975), *Socioanalyse et potentiel humain*, Paris, Gauthiervillars.

Kubr Milan (1998) *Le conseil en management. Guide pou la profession. Troisième édition*. Bureau International du travail Genève, Suisse.

Lewin K. (1959), *Psychologie dynamique, Les relations humaines*, Paris, PUF.

Mendel G. (1974) *Sociopsychanalyse*, Paris, Payot, Tome IV.

Merton K. Robert 1949 (1997) *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica. México D. F. Capítulo VIII *Estructura burocrática y personalidad*. **Pfeffer, Jeffrey.** 1997 (2000), *Nuevos rumbos en teoría de la organización. Problemas y posibilidades*. Oxford University Press: México.

Owens Robert G. (1976) *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. Editores Aula XXI

Pérez Juste et.al. (2001) *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Editorial Narcea.

Pfeffer, Jeffrey. 1997 (2000), *Nuevos rumbos en teoría de la organización. Problemas y posibilidades*. Oxford University Press: México.

Tyler (1991) *Organización escolar*. Ediciones Morata.

Mejoramiento de la gestión escolar: una mirada pedagógica curricular. *Mayra Chávez Camero.*

Las Directoras y Directores, empleamos mucho tiempo en atender lo “urgente”, es decir, asuntos administrativos, el tiempo y esfuerzo dedicado al logro de la calidad educativa y a la adquisición de aprendizajes relevantes y duraderos por parte de los alumnos, es bastante limitado. Lo importante y sustantivo es abordar lo pedagógico, este es un problema generalizado en las prácticas de gestión en la educación básica. Existe la necesidad de dirigirse de manera analítica hacia la organización y funcionamiento de las escuelas como elemento de cambio. Nuestro quehacer es transformar al interior de la institución, ese sería el reto de las nuevas prácticas de gestión: “La comprensión de la gestión escolar como un fenómeno complejo multidimensional y multifactorial, así como la necesidad de eficientar la organización y funcionamiento de las escuelas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes” (Schmelkes, 1995:35).

Estoy convencida que a través de hacer un análisis desde mi propia práctica podré ofrecer alternativas de intervención que impacten hacia los aprendizajes de alumnas y alumnos, lo cual conlleva a la revisión de las prácticas docentes del personal adscrito al plantel, con el fin de poder transformar aquellos elementos de carácter pedagógico que se orienten a formar estudiantes que puedan enfrentarse a la complejidad de un realidad social a través de la educación formal.

Contexto institucional en donde se desarrollan las prácticas de gestión

La Escuela Primaria Rural Matutina “Francisco I. Madero” Clave 22DPR0594I se encuentra localizada en Gardenias y Azucenas s/n Jesús María, El Marqués, en el Estado de Querétaro. Se considera un medio semi-rural. La escuela es de organización completa, conformada por 8 docentes frente a grupo, un Profr. de Educación Física y un intendente, atendemos una población de 284 alumnos.

Mi función dentro de la escuela es de Directora Técnica (denominación tradicional por el hecho de estar liberada de grupo y designada a desarrollar actividades técnico

pedagógicas), llevo de experiencia ocho años en la misma escuela, con base en el trabajo realizado en este tiempo puedo describir algunas deficiencias y problemas de las prácticas de la gestión escolar:

- El excesivo llenado de documentación que solicita la autoridad inmediata, a lo largo de un ciclo escolar lo cual limita el trabajo pedagógico.
- Por tradición se ha entendido a la gestión como el trámite que se realiza ante una instancia oficial para obtener algún beneficio (por lo general material) para la escuela.
- Existe desconocimiento teórico para seguir una línea de trabajo hacia la gestión escolar, las prácticas son empíricas.
- En las relaciones interpersonales predomina el autoritarismo.
- Deficiencia en las prácticas de gestión en cuanto al liderazgo, delegación de actividades, trabajo colectivo, evaluación, estrategias para la organización de recursos humanos y materiales.
- El tiempo efectivo para la enseñanza y el aprendizaje es interrumpido por diversos eventos de carácter socio-cultural.
- No hay cultura para la evaluación tanto de las prácticas gestoras como docentes y mejorar la calidad profesional del trabajo docente y directivo.
- Se reconoce que los directivos carecemos de la investigación de sus propias prácticas, y de teorías que las apoyen, no existe la autoformación.
- Las intenciones se encajonan en “proyectos” de carácter obligatorio.
- La ambigüedad de los fines organizacionales, dificultad para definir los objetivos; evaluar los procesos y resultados; frente a las demandas y urgencias de los contextos globalizados.
- La complejidad de la transformación de la gestión en la escuela, ya que la costumbre de trabajar a partir de relaciones jerárquicas, que desarrolla acciones aisladas, no sistemáticas.

- La costumbre, rutina o comodidad de los directivos de reproducir lo que otros hacen, se carece de innovación.
- Se carece de elementos teóricos ni metodológicos requeridos para ejercer una gestión estratégica; como lo indica Casassus:

...No hay nada más práctico que una buena teoría, puesto que ésta nos permite generar marcos interpretativos que amplían nuestra capacidad de entender lo que observamos en el acontecer. Al ampliar nuestra capacidad de entender, la teoría nos permite determinar espacios de acción que facilitan el desarrollo de actos concretos y es una manera de organizar informaciones disponibles para dar coherencia al acontecer. (1997:13)

- En los Consejos Técnicos no tienen verdadera funcionalidad. No se ha logrado asumir la responsabilidad de docentes y directivos para que sean espacios de propia discusión y aprendizaje entre pares para mejorar las prácticas pedagógicas.

Mi intervención en la gestión es guiada por la metodología de “La Investigación-Acción” por ocuparse del estudio de casos en la educación. Su característica más importante es la reflexión de los profesores que tiene como objeto generar estrategias específicas de acción derivadas de una problemática observada. Las Profesoras y Profesores deben tener la capacidad de discernir en una comprensión profunda de las situaciones de su práctica para generar sus propios conocimientos. Retomaremos una idea básica:

El proceso de investigación-acción en clase no debe separarse del desarrollo institucional o, más generalmente, del desarrollo político. Las diversas ideas acerca de cómo mejorar la política institucional y del sistema educativo constituyen resultados legítimos de la investigación-acción en clase. La resolución satisfactoria de muchos problemas docentes, por ejemplo puede depender más de los cambios que se produzcan en la política escolar que de cualesquiera cambios que los profesores pueden llevar a cabo individualmente en sus clases. Elliott (1990:181)

Elliott (1993) nos proporciona las características de la Investigación-Acción:

- ❖ Se centra en el descubrimiento y la resolución de problemas en el campo de la práctica educativa.
- ❖ Supone una reflexión sobre los medios y los fines, los valores educativos se definen por las acciones concretas que selecciona el profesorado.
- ❖ Es una práctica reflexiva, consiste en que el profesorado evalúe cualidades de su propio “yo” tal como se manifiesta en sus acciones, supone una autorreflexión.
- ❖ Integra la teoría en la práctica, el desarrollo de la teoría y la mejora de la práctica se consideran procesos interdependientes.
- ❖ Supone el diálogo con otras profesiones.

Nuestro Diagnóstico

Comprendiendo al diagnóstico y su función dentro del campo educativo como una actividad teórico-técnica, como: “Un proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación del alumno o grupo, a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona” Iglesias, José María (2006:16)

Los objetivos de nuestro diagnóstico:

1.- Reunir las evidencias, a través de la aplicación de técnicas e instrumentos que permitan analizar cualitativamente las prácticas actuales de la gestión escolar, con la intención de identificar aquellas prácticas que se realizan en la cotidianeidad en las dimensiones: Pedagógica Curricular, Organizativa, Administrativa y de Participación Social, y poder detectar qué dimensión requiere ser reestructurada o atendida así mismo prever acciones a futuro dentro de cada dimensión.

2.- Elaborar un plan estratégico de intervención que priorice la dimensión Pedagógica Curricular, que modifique las prácticas directivas dirigidas hacia la calidad de los aprendizajes de las alumnas y alumnos de la Escuela Francisco I. Madero. Por consiguiente se analizarán las prácticas docentes con la intención de modificar y reestructurar algunas de éstas.

Métodos y técnicas del Diagnóstico

Los métodos que se emplearon en el diagnóstico se caracterizaron por la triangulación, ya que me permitirá reunir información sobre una misma situación y poderla contrastar desde diversos ángulos y perspectivas a través de diversos métodos e instrumentos aplicados, lo cual dio acceso a un mayor control de la información confiable del diagnóstico.

Como técnicas se utilizaron: **La Observación** en espacios áulicos; método que me permitió captar las mejores situaciones de procesos de aprendizaje y enseñanza reales para nuestro diagnóstico, **el diario** que plasmó las actividades cotidianas de mi función directiva a través del registro sistemático, **la fotografía**, que captó prácticas de los docentes. **La entrevista** a docentes y padres de familia para conocer las percepciones de las prácticas gestoras. Se abordó a la **Hermenéutica** que es el arte de traducir textos, “es un método que permite recuperar lo antiguo para dar una explicación de lo actual” (Weiss). , por lo tanto su concepto clave es la “comprensión”. El Análisis de documentos, en nuestro caso específico: actas de reuniones de Consejo Técnico, muestras de trabajo escritos por alumnos, en sus cuadernos.

Y como última técnica **el grupo focal**.

Con respecto a los instrumentos utilizamos **el cuestionario y la entrevista** a docentes y padres de familia.

Una vez aplicados tenemos como resultados: Las prácticas de gestión en las dimensiones Organizativa, Administración y Participación Social, se encuentra en un nivel bueno de

atención por parte del directivo, No así sin embargo, la dimensión “Pedagógica curricular” la que se encuentra desfavorecida en nuestra institución de estudio, cuyo fin es fortalecer los procesos pedagógicos relacionados con el aprendizaje y las formas de enseñanza como vínculos significativos entre quien aprende y quien enseña. Por lo tanto podemos concluir que se ha descuidado la acción gestora hacia la intención de “mejorar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizajes”, que será una parte medular del plan de intervención.

Para abordar el diagnóstico hacia las Prácticas docentes, con base en un registro de observaciones no estructuradas, realizadas al interior de los grupos, se retomaron cuatro categoría, mismas que fuimos identificando con diversos colores dentro de las observaciones: “Concepciones hacia los aprendizajes de los alumnos (verde), Concepciones hacia el papel del maestro (rojo), Concepciones hacia los contenidos de enseñanza (amarillo) y las Concepciones hacia los ambientes (azul)”. (Porlán, 2004:44). Con la identificación de colores fue más sencillo detectar las acciones que correspondían a cada categoría, se vertieron juicios y valoraciones de carácter cualitativo.

Una vez interpretados y analizados los resultados habiendo aplicado los métodos e instrumentos llevados a la práctica, se prosiguió a determinar el problema que se abordará en nuestra intervención.

Problema principal

Las deficientes prácticas de gestión escolar desvinculadas de la dimensión Pedagógica Curricular cuya repercusión se refleja en las orientaciones de las prácticas docentes que por ende propician deficientes procesos de aprendizaje en los alumnos de educación primaria.

Plan de Intervención:

Una vez identificada nuestra problemática estamos en condiciones de recurrir a una Planificación, sabemos de dónde partir, contamos con el estado general del problema,

conocemos las causas que lo originaron a través del diagnóstico, entonces, es momento de anticipar o predecir a futuro a través de la Planificación de estrategias de intervención que permitan cambiar la situación actual de la gestión. Retomando a Schmelkes (1992 p.99) que simplemente dice que planificar “significa hacer planes de mejoramiento en las prácticas actuales a partir de datos sólidos”.

Ser directivo conlleva a múltiples responsabilidades, la Organización y funcionamiento de una institución centrando la tarea pedagógica por ser la actividad sustancial, no es asunto fácil, si el propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Estamos frente a la necesidad de apoyarnos en un modelo de Gestión que responda a tales requerimientos, en este caso, la Gestión Estratégica será la que brinde el soporte a los cambios que se realizarán en las prácticas de gestión, definida como:

Un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo para cumplir los mandatos sociales. La gestión Educativa puede entenderse como la capacidad que poseen los gestores para ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas: a la exploración y explotación de todas las posibilidades; y a la innovación permanente como proceso sistémico. Pozner (2000:17)

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica tiene acciones precisas a atender: Centralidad de lo Pedagógico, Reconfiguración de nuevas competencias y profesionalización, Trabajo cooperativo, Apertura al aprendizaje y a la innovación, Asesoramiento y orientación profesionalizantes, Culturas organizacionales cohesionadas e Intervenciones sistémicas y estratégicas.

El Objetivo General de la Planificación:

Implementar un programa que oriente a la gestión escolar hacia la dimensión pedagógica curricular, a través de estrategias que impacten en las prácticas docentes a partir del trabajo colaborativo.

Tendremos tres Objetivos Específicos:

- Fomentar la actualización de las y los docentes como apoyo a su desempeño pedagógico, propiciando la formación entre pares dentro de los espacios de Consejo Técnico Escolar.
- Fortalecer la planificación didáctica como un proceso sistemático que contemple aspectos de diseño, desarrollo y operación, orientados al logro de aprendizajes significativos.
- Fortalecer el liderazgo directivo orientado las prácticas docentes hacia el logro de aprendizajes significativos y a la innovación.

Los objetivos a su vez tienen tres estrategias:

Estrategia 1.- Fomento al Perfeccionamiento Pedagógico. Tiene la finalidad de actualizar permanentemente a los docentes para apoyarlos en su desempeño pedagógico; propicia la formación entre pares, lo cual disminuye los celos profesionales y fomenta las innovaciones en la enseñanza. La escuela debe implementar medios para que existan procesos de formación entre docentes, así como garantizar que se lleven a la práctica aprendizajes significativos. El Fomento al Perfeccionamiento Pedagógico se ha dejado a cargo de cada institución, en donde la figura directiva ejerce una de sus funciones primordiales, la asesoría. Por tanto una tarea indispensable del plan de intervención será fortalecer las competencias profesionales de los docentes para mejorar los procesos de enseñanza de las y los estudiantes.

Estrategia 2.- Planeación Pedagógica Compartida.- La planeación pedagógica representa una de las tareas más importantes del profesor, mediante la cual se expresa los objetivos

de aprendizaje, junto con las estrategias y los recursos para alcanzarlos. Los profesores revisan constantemente, junto con sus compañeros, los planes para sus clases. Es una puesta en común para intercambiar observaciones y comentarios sobre su perspectiva didáctica y acerca de sus criterios de selección de contenidos.

Estrategia 3.- Liderazgo efectivo.- Los directivos estamos comprometidos a ampliar nuestras competencias profesionales, desarrollar las capacidades necesarias para guiar la institución que nos corresponde atender; entre estas capacidades se encuentra el liderazgo, entendido como “un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes y directivos” Pozner (2000:28). El liderazgo dinamiza las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr objetivos potentes y significativos para todos los estudiantes.

El Consejo Técnico Escolar será el espacio privilegiado del plan de intervención, el cual podemos comprender de la siguiente manera:

El Consejo Técnico es un momento de reunión de todos los maestros en la escuela, que tiene triple carácter: es formal, porque está reglamentado, es colegiado, porque convoca a toda la planta docente, y tiene un propósito establecido: intercambiar sobre asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. El Consejo Técnico como una oportunidad sistemática de reflexión y actualización de maestras y maestros en el análisis de su práctica; un auténtico espacio colectivo de aprendizaje. El Consejo técnico representa una oportunidad para contraponer al trabajo aislado, al empirismo y a la improvisación de soluciones a los problemas del aula, y a la dispersión de esfuerzos. Fierro (1994:12, 20)

Se planearon seis actividades, cada actividad se encontrará triangulada con las estrategias, es decir, una actividad corresponderá al abordaje de más de una estrategia de

intervención debido a las condiciones y a la dinámica de trabajo: el plan de intervención se desarrollará con un directivo y ocho docentes frente a grupo, en seis sesiones de cuatro horas cada una, aprovechando el espacio del Consejo Técnico Escolar.

Bibliografía

Antología de Gestión Escolar, México (2003), SEP p.p. 13-24

CASASSUS, Juan (1997) "Marcos Conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos".

CORTIZAS, Iglesias, M. J. (2006). *"Diagnóstico escolar, ámbitos y técnicas"*. Madrid: Edit. Pearson. p.p. 19-55

ELLIOTT, J. (1990) "La Investigación-Acción en Educación" Madrid, Edit. Morata.

ELLIOTT, J. (1993) "El Cambio Educativo desde la Investigación-acción" Madrid, Edit. Morata.

FERREIRO, Gravié Ramón. (2007) "Una visión de conjunto a una de las alternativas más importantes de los últimos años, El aprendizaje cooperativo". Revista electrónica Vol.9 No.2 p.3, 4.

FIERRO, Cecilia, Rojo Pons Susana. (1994) "El Consejo Técnico" Un encuentro de Maestros" Libros del Rincón de Lecturas, SEP. México, D.F. P.12, 20, 53, 58,63-69.

"Modelo de Gestión Educativa Estratégica" (2010). SEP. México, D.F. P.141. P.46-78.

PORLAN, Rafael. (1998) *"El diario del Profesor" Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Edit. Díada. p.8, 44.

SCHMELKES, Silvia (1995) "Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas". Primera Edición. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México SEP. 134pp. 47

WALKER, R. (2002). *"Métodos de investigación para el profesorado"*. Técnicas de evaluación. Madrid: Edit. Morata. P.65-86

WEISS, Eduardo. "Hermenéutica crítica y ciencias sociales" p.1-11

Trayectorias laborales de Interventores Educativos. *Nefalí Secundino, América Vera.*

Introducción.

En este trabajo se propone un acercamiento inicial a las trayectorias laborales (Dubar, 2000, 2002) de interventores educativos. Hablaremos de un entendimiento situacional de las trayectorias, proponiendo un recorte temporal específico con tal de reconocer un origen y un estado; acudiendo para ello a explorar en sus actividades cotidianas. Se analizan las entrevistas realizadas a tres interventoras que laboran en diferentes ámbitos profesionales.

La ponencia comienza presentando un contexto teórico general sobre los cambios en la sociedad contemporánea que han impactado formas históricas, particularmente, de organización laboral. Al respecto retomamos planteamientos de Beck (1999, 1998), también compartidas por Castel (2010) en los que dan cuenta de las transformaciones generales en la organización del trabajo. La pretensión de este segmento es que sus consecuencias se conviertan en elementos explicativos de la realidad laboral en las que ingresan y desarrollan su trabajo las personas entrevistadas.

Enseguida mostramos una breve nota metodológica que da cuenta del contexto de formación de las entrevistadas. De este panorama pasamos a describir diversas actividades que llevan a cabo las interventoras, constitutivas de las trayectorias laborales que van conformando su perfil profesional.

Los análisis permiten identificar similares formas de ingreso al ámbito, y trayectorias laborales relacionadas con las características del mundo del trabajo descritas por Beck y Castel como “modelo biográfico”.

Las transformaciones laborales en la sociedad actual.

En este segmento presentamos algunos trazos teóricos provenientes de la sociología, de la mano de Ulrich Beck (1999) y Robert Castel (2010), alemán el primero y francés el segundo, respecto al marco conceptual en que se debate hoy el mundo del trabajo.

Para Beck (1999), la sociedad contemporánea está sometida a un cambio radical que plantea un reto a la modernidad basada en la Ilustración y abre un ámbito en el que las personas eligen formas sociales y políticas nuevas e inesperadas, a la que denomina sociedad industrial del riesgo.

Beck sistematiza las transformaciones en marcha, proponiendo una distinción entre primera y segunda modernidad. La primera modernidad describe a una sociedad basada en estados-nación en las que las relaciones y redes sociales y las comunidades se entienden esencialmente en un sentido territorial.

Las pautas colectivas de vida, citando a Beck, son progreso y controlabilidad, pleno empleo y explotación de la naturaleza, típicas de esta primera modernidad, han quedado socavadas por cinco procesos interrelacionados: la globalización, la individualización, la revolución de los géneros, el subempleo y los riesgos globales.

La segunda modernidad³² será caracterizada por la presencia de las crisis ecológicas, el trabajo remunerado en retroceso, la individualización, la globalización y la revolución sexual.

Así que el tránsito de la primera a la segunda modernidad será problemático al menos por dos cuestiones:

1. Porque cambian las ideas maestras (coordinadas) del cambio, aparentemente ultraestables.

³² Beck, U. (1999). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.

2. Porque el reto principal consiste en que las sociedades deben reaccionar simultáneamente a este cambio en todos los planos.

El trabajo de Beck sugiere analizar las condiciones del mundo actual en función de dos planteamientos argumentativos: por un lado, en relación a lo que denomina sociedad industrial del riesgo, y por otro, a la teoría de la individualización.

Nos limitaremos a destacar del primer argumento una de las características que adquieren el trabajo productivo, la formación y la ocupación, por una parte, y a enunciar brevemente algunos aspectos puntuales del segundo: la individualización como nueva forma de conducir y organizar la vida social.

En la época industrial el trabajo productivo y la profesión se convirtieron en el eje de la existencia; a la par, con la familia, constituyeron el sistema de coordenadas bipolar que representó toda una época, y que desplazan, particularmente para estos temas, sus tentaciones analíticas, con mucha fuerza hasta el presente, agregaríamos.

El peso de las profesiones en la configuración de las identidades era tan definitivo, que frente a otros referentes de vida, se imponía el de la profesión: ingeniera, técnico, *et.*, en lugar de cinéfilo o protestante, por ejemplo. La profesión y la familia constituyeron en su momento los ámbitos de estabilidad interna, y la profesión particularmente, un modo de entender el mundo.

Esta imagen de profesión y familia, explicativa de la década de los 70, según los análisis de Beck, no se corresponde con las coordenadas actuales en relación con muchos ámbitos de ocupación. Es más, ni un punto muy específico, como el de la “sociedad de pleno empleo”, fue tal real, aún en los países desarrollados, como bien documenta Beck, en las referencias que citamos aquí. Esta incapacidad para ver los nuevos tiempos es atribuida, según Beck,

al propio origen de las instituciones, al proceder de un mundo regido por las ideas del pleno empleo.

Para Beck, el sistema de trabajo representativo de la era industrial, estandarizado en sus características esenciales, el contrato de trabajo, el lugar, el tiempo y la norma unitaria de empleo pleno de por vida, viven transformaciones definitivas.

El sistema estandarizado de pleno empleo se enfrenta en los tiempos actuales a la flexibilización de sus tres pilares que le dieron razón histórica: el derecho laboral, la localización del trabajo y el horario laboral. Con ello se generalizan formas plurales, flexibles, de subempleo. Frente a la localización espacial, aparecen “localizaciones difusas”, dice el autor, adoptando muchas formas: “dispersión de la presencia personal mediante nuevas redes distribuidas en secciones y equipos, hasta el traslado de funciones parciales al trabajo a domicilio, total o parcialmente electrónico” (Beck, 1986: 178-179).

Castel (2010)³³ es más incisivo y dilatado a este respecto. Según este autor, a propósito de los planteamientos de Beck, las regulaciones laborales se debilitan [...] presentando a individuos desprovistos de sus pertenencias colectivas; opera, asimismo un fuerte proceso de desestandarización “la pérdida de las pertenencias productivas concernientes al trabajo y la preponderancia de lo que llama un *modelo biográfico*, la exigencia que cada uno tiene que mantener para construir estrategias individuales dentro y fuera del trabajo en detrimento de las estrategias o pertenencias colectivas” (Castel, 2001: 21).

Por otra parte, la segunda consecuencia desencadenada por el proceso de modernización es el desgaste del sistema intrasocial, remplazado por una nueva forma de vínculo social representado por la individualización. Para Beck, somos testigos de un cambio social en

³³ Castel, R. (2010). El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires: FCE.

cuyo transcurso los seres humanos son liberados de las formas sociales de la sociedad industrial (clase, familia, situaciones sexuales de hombres y mujeres).

La individualización es una compulsión, “pero una compulsión a fabricar, autodiseñar y autoescenificar no sólo la propia biografía, sino también sus compromisos y redes de relaciones a medida que cambian las preferencias y fases de la vida [...] individualización, por tanto, significa que la biografía estándar se convierte en una biografía de elección, una biografía hágalo usted mismo” (Beck, 1994: 29-30).

Tomamos estas dos condiciones sociales particulares como contexto para proponer el análisis acerca de las trayectorias laborales de las interventoras educativas, y de lo que conforma su hacer profesional como interventoras, en estos momentos. Es decir, el debilitamiento de las regulaciones laborales, y el proceso de desestandarización.

Nota metodológica:

El estudio se realizó en dos unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, en la unidad 141- Guadalajara y en la unidad 022 Tijuana. Las entrevistas se aplicaron a tres egresadas de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), dos de ellas formadas en la línea de Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la Unidad Guadalajara y la tercera en la unidad Tijuana formada en línea de educación inicial (REI).

Las interventoras entrevistadas:

Una de las interventoras entrevistadas es egresada de la tercera generación en la línea de Educación para las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) de la Unidad Guadalajara. Al momento de la entrevista tenía cuatro años de trabajar en un laboratorio como representante médico, y comentó que había conseguido ese trabajo un mes después de egresar. De las tres, es la única que sólo ha tenido este trabajo.

La segunda entrevistada pertenece a la cuarta generación, también en la línea EPJA y en la misma unidad que la anterior. Comentó que a los seis meses de egresar encontró trabajo como educadora, y posteriormente consiguió el de locutora en una estación de radio en la ciudad de donde es originaria, en la cual lleva tres años, manteniendo también el de educadora.

La tercera entrevistada es egresada de la segunda generación de la línea de educación inicial de la unidad Tijuana, y empezó a laborar en una ONG de su ciudad de origen, aunque durante la entrevista trabajaba como profesora universitaria en la Unidad UPN de la que egresó. Actualmente conserva dos empleos.

La trayectoria laboral

Por *trayectoria laboral* aludimos al recorrido en el cual las interventoras van ocupando diversos puestos de trabajo o va realizando diversas actividades que configuran a lo largo del tiempo su perfil profesional.³⁴

Una característica general compartida por las entrevistadas es haber recorrido en el breve tiempo de egresadas, por distintas experiencias de empleos, con la convicción de que *“el LIE trabaja sin temor a equivocarme con todas o con la mayoría de las Líneas, ya que se fusionan según los trabajos y/o proyectos de Intervención”*. Así, por ejemplo, en el caso de la tercera entrevistada, en un lapso de cinco años ha tenido cinco diferentes trabajos.

Por su parte, la segunda entrevistada en el lapso de tres años ha tenido tres diferentes trabajos, y en el caso de la primera, se vinculó al trabajo recién egresada y se mantenía en éste hasta el momento de la entrevista.

³⁴ Esta definición está influida por el trabajo de Outin, JL. Trajectoires professionnelles et mobilité de la main.d'œuvre: la construction sociale de l'employabilité. *Sociologie du travail*, No. 4/90, 469-489.

La experiencia de las entrevistadas muestra que la consecución de sus empleos en todos los casos ha ido precedida por una búsqueda personal con orientaciones e intereses específicos, y planteándose un panorama en el que visualizan una variedad de instituciones o espacios laborales y tipos de ocupaciones, si bien próximos a su formación como LIEs. Como señala al respecto la entrevistada no. 1 *“Me puse a buscar por la Internet, por periódicos, algunos conocidos que me decían que había vacantes en algunos lugares, llevé mi currículum a guarderías, a instituciones educativas”*

La segunda de ellas persiste en este mismo sentido cuanto sostiene: *“Lo que pasa es que siempre me había interesado esta parte de ser locutora y empecé a enviar currículums por Internet”*. Ambas situaciones pueden ser comprendidas acudiendo a Brater (1997), quien establece que *“además de aprender a conocer y a aceptar el mundo, el sujeto debe también aprender a crearlo individualmente, para su propia biografía”* (p. 127).

Por otra parte, se observa que en la decisión del tipo de trabajo en el que se han decidido involucrar operan, además de los aspectos vocacionales como el de haber querido ser locutora: *“siempre me había interesado esta parte de ser locutora”*, otros como el factor económico: *“mi mayor interés fue la cuestión económica”*.

Estas búsquedas persistentes puestas al descubierto por el trabajo empírico mediante las entrevistas, parecen dar razón a la argumentación denominada por Beck como individualización, esta reiterada orientación a fabricar, autodiseñar y autoescenificar no sólo la propia biografía, sino también sus compromisos y redes de relaciones a medida que cambian las preferencias y fases de la vida.

Por otra parte, la movilidad entre uno y otro empleo es a su vez un elemento constitutivo de su construcción biográfica personal y única de las interventoras, derivada de las condiciones cotidianas del mundo del empleo.

Estas experiencias son asimismo representativas de la dinámica en la que se desenvuelven las interventoras, al verse implicadas simultáneamente al menos en dos empleos.

La notoria movilidad de la que dan cuenta las entrevistadas en su paso entre uno y otro empleo se explica, por un lado, por la falta de expectativas que les ofrecen sea en el renglón económico o profesional, tal como sostiene por doble partida la entrevistada no. 3: “tuve otros “trabajillos” en los que no estaba muy conforme, sea por el pago o por lo que me ponían a hacer... hasta que sentí que ya había dado lo más que podía en ese lugar, las oportunidades de crecer eran nulas así que me fui”.

Aunque por ahora los datos empíricos que documentan la trayectoria laboral de las tres entrevistadas son aún pocos, el panorama descrito por las interventoras sugiere muy convincentemente que las regulaciones que tradicionalmente eran solventadas por las formas colectivas del empleo parecen ahora estar ausentes en los casos descritos, y ese capital de experiencias específicas constituye más un esfuerzo típico de su biografía personal.

El hacer profesional de las interventoras.

Uno de los aspectos interesantes, además de documentar las vivencias específicas del empleo de las interventoras, es el acercamiento a lo que hacen, pues esto configura este uno de los elementos de la identidad de la profesión del interventor.

En principio lo que parecen compartir las entrevistadas es la referencia a experiencias laborales, poniendo en juego un conjunto variado de capacidades ligadas al ámbito educativo, donde se pueden distinguir diferentes retos y alcances. Es el caso, por ejemplo, de la entrevistada no. 1 “trabajó y capacitó a personas que se encargan no nada más que por medio de mí difundir esos productos”.

O como sugiere con mayor detalle la entrevistada no. 3: “trabajo en la UPN frente a grupo, he apoyado en el diseño y continuidad del Cine Club Universitario dentro de la misma Universidad, en la semana académico cultural; como Lectora de trabajos de Tesis, ahora

soy Directora de dos trabajos de Titulación; he estado apoyando en las Líneas de Educación Inicial e Interculturalidad; diseñé un taller relámpago en redacción y ortografía, según un mini diagnóstico aplicado a los alumnos de 5to semestre que hoy cursan 6to para el apoyo académico. También trabajó en la Escuela Normal Fronteriza frente a grupo en la Licenciatura en Educación Preescolar y estoy a cargo de un Proyecto de Intervención para la liberación de Servicio Social en alumnos de 6to semestre sobre Educación Inicial en Estancias Infantiles SEDESOL, en donde se diseñarán talleres de capacitación a las auxiliares educativas”.

Pero por otra parte encontramos experiencias complementarias que aportan un perfil específico al trabajo del interventor, como nos comentó la entrevistada no. 2: “me dedico a la locución, yo diseño entrevistas, en realidad eso sería lo que hago”.

Conclusiones

Este acercamiento inicial a las trayectorias laborales de las interventoras, nos muestra al menos dos características centrales. Por un lado, que su experiencia se va nutriendo en el curso de una notoria movilidad al pasar de un empleo a otro, porque no le ofrecen demasiadas expectativas, sea en el plano económico o profesional.

Por otra parte, las experiencias específicas de las que dan cuenta las interventoras sugieren, aún de manera incipiente, que el expediente laboral que enriquece sus subjetividades y les proporciona herramientas profesionales es un producto de su propio esfuerzo y creatividad, constitutivo de un esfuerzo típico de su biografía, en el sentido que proponen Beck y Castel.

Bibliografía

Brater, B. (1997). Escuela y formación bajo el signo de la individualización. En Beck, U. *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica, pp.126-151.

Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, Buenos Aires: FCE.

Beck, U. (1999). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: siglo XXI.

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Dubar, C. (2000). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Francia: Armand Colin.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: bellaterra.

Outin, JL. Trajectoires professionnelles et mobilité de la main.d'ouvre: la construction sociale de l'employabilité. *Sociologie du travail*, No. 4/90, 469-489.

Las distintas representaciones con respecto a un mismo objeto de trabajo. ¿Qué piensan los estudiantes de la LIE con respecto al concepto de Intervención Educativa? Miguel Ángel Pérez Reynoso, América Vera Lara., Laura Argelia Zamora Galván.

Introducción.

Desde el surgimiento de la LIE en agosto de 2002, o tal vez desde antes, en los dos años que duró su diseño curricular se ha presentado una preocupación válida en diversos espacios instituciones, académicos y en el seno mismo de nuestra Universidad. A diez años de distancia de la L.I.E. y del inicio de su puesta en operación la pregunta sigue teniendo una enorme vigencia, no sólo para efectos de formación, sino incluso con el fin de contar con un soporte institucional sólido en el seno mismo de un programa de formación tan ambicioso como lo es la LIE. ***¿Qué es lo que define o a la que se le viene nombrando como intervención educativa?***

El presente trabajo, forma parte de una investigación / reflexión, que un grupo de colegas en la Unidad 141 de la UPN en Guadalajara, México hemos venido trabajando desde hace algún tiempo, como parte de los compromisos que se desprenden de coordinar la LIE en el seno mismo de dicha Unidad UPN. En diversos cursos del programa hemos recuperado lo que le llamamos el residuo conceptual y significativo de lo que para los estudiantes viene siendo la ***intervención educativa***, de ello se han presentado trabajos, en algunos congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en Veracruz 2009, México DF 2011, y se comparte la discusión teórica con otros colegas como es el caso de Teresa Negrete en la misma UPN de la Unidad Ajusco. En la parte referencial se rescatan

las aportaciones de autores tales como: Ardoino (1981), Carballeda (2005), Remedi (2003), Capdevila y Sanz, (2009) y Lapassade (1998).

Las prácticas sociales y culturales y su relación con la tarea educativa.

La acción social y una serie de acciones ligadas con la vida cotidiana están vinculadas de cierta manera con la tarea educativa, de dichas acciones se rescata su carácter educativo o el sentido educativo de dichas acciones. No todo lo que sucede socialmente se conoce ni tampoco todo lo que acontece puede rescatarse, en este sentido, la acción social amplía y solidifica su sentido cuando existe alguien que atiende lo que esta ocurriendo. A diferencia de lo que acontece en el ámbito escolar, afuera de la escuela se suceden infinidad de acontecimientos ligados con la tarea educativa y con otras disciplinas como la psicología y la sociología, ¿qué de ello podríamos decir que está relacionado con la intervención educativa? Con respecto a la intervención y al ir delimitando el campo de discusión, puede reconocerse que la intervención aparece cuando existe la intención de generar un cambio, por resolver una problemática o por modificar la forma de comportarse de la gente con relación a un aspecto en específico. Por ejemplo, las personas adictas al cigarro que desean dejar de fumar, se someten a un proceso de ayuda de algunas dependencias o instituciones encargadas de tal efecto y ellos realizan una serie de tareas tendientes a mantener un nivel más o menos alto de disposición para cumplir con su deseo de dejar de fumar. La anterior nos ayuda para ir acercándonos al tipo de concepción que manejamos de intervención educativa.

En educación también se dan una serie de pugnas e intereses por querer hegemonizar la visión acerca de la realidad y la concepción educativa ligada a ella. La intervención es entonces ese recurso mediacional que permite regular dichas posiciones y la pugna (real o ficticia) que se presenta entre ellas.

Otra distinción de lo que hemos venido trabajando hasta ahora, tiene que ver con el hecho de que la tarea educativa se lleva a cabo a través de acciones y decisiones, es decir los actores que estamos inmersos en el campo educativo estamos obligados a decidir y actuar sobre un rumbo muy concreto a partir de las situaciones que presenta cada uno de

los entornos o los contextos específicos en donde se trabaje. Bajo este marco de ideas consideramos que el formar profesionales para la intervención nos distancia de formar para la enseñanza, porque en esta segunda parte lo que se pone en el centro de la intervención, son contenidos o aprendizajes que deberán transmitirse / construirse por los sujetos, pero que no siempre tocan las formas de actuar de los mismos. En cambio la noción de intervención que reivindicamos, sobre todo la de carácter social, está ligada con situaciones problemáticas de la vida cotidiana dentro de las cuales están inmersos los sujetos o que los afecta a éstos. La diferencia de fondo sería intervenir para enseñar o intervenir para solucionar / transformar. Y dentro de ello existe un tercer nivel de intervención, una especie de meta-intervención que tiene que ver con garantizar condiciones para que los sujetos participen en el proceso de su propia intervención y su propio espectro de problemáticas, se trataría aquí de involucrar a los sujetos para que se hagan cargo de sus acciones y decisiones.

Es por ello que el tipo de interventor educativo tal como se perfila desde la LIE, se concibe más como un facilitador, un animador, un sujeto rodeado de otros sujetos y sus problemas cuya tarea es la de construir soluciones a modo de escenarios posibles (de manera individual o colectiva), para que se concreten en acciones.

El proceso de formarse en educación vs., el proceso de construir la intervención.

La educación y la intervención son dos conceptos que van de la mano los cuales están articulados desde la formación. Educar e intervenir no son sinónimos, llegan a serlo en la medida en que juegan un papel transformador de aquellas cosas que se pretenden facilitar.

La formación, significa el darle forma a los sujetos, o el darle formato a partir de lo que se desea (Ferry, 1999). El formar en educación, tiene las dos acepciones clásicas de dicho concepto (*educere, o edukare*), intervenir o guiar desde afuera o dejar salir, extraer algo desde adentro. Formar en educación en el presente tiene que ver con la posibilidad de garantizar que los sujetos todos tengan acceso a los elementos más representativos o valiosos de la cultura universal pero también y junto a ello, a poner en juego las

capacidades y potencialidades propias para generar nuevos aportes a la cultura, tomando medidas y decisiones cuando algo sucede y que no permite cumplir con dicho cometido.

El campo de lo educativo, sigue siendo un campo complejo, polisémico, multireferencial, cuya misión principal es garantizar que los seres humanos sigan formando parte de una sociedad a su vez compleja que se ha construido y que contribuye en su desarrollo. Educar hoy en día es sinónimo no sólo de preparación y desarrollo, también es de la capacidad de intercambiar o aportar a través de la convivencia, el intercambio de significados compartidos entre los propios seres humanos.

La formación para la intervención implica en cambio abrir y complejizar el espectro de los componentes a conocer y a manejar: contextos, ámbitos, situaciones, problemáticas específicas, la delimitación de lo educativo, el conocimiento de los sujetos y su desarrollo, etc. La intervención implica entonces que los sujetos que la realizan tengan un manejo sistémico de los diversos componentes que se ponen en juego en la misma, que sean capaces de balancearlos adecuadamente y emprender acciones pertinentes tendientes a generar un cambio, solucionar un problema o esclarecer un fenómeno social ligado con lo educativo.

El campo educativo o sus segmentos que se abren para la intervención, son aquellos, en donde las cosas no suceden favorablemente y se requiere hacer algo, actuar, tomar decisiones, hacerse presente, es decir intervenir.

En condiciones normales los sujetos asisten a las escuelas a aprender, pero ¿Qué hay que hacer cuando esto no sucede o no hay garantía de que se han consolidado aprendizajes significativos y para toda la vida al interior de los ámbitos escolares? Se tiene muy sabido que a la escuela se va a socializar y a aprender de las relaciones que se establecen con los demás, ¿pero qué sucede cuando las relaciones están permeadas por el hostigamiento, la amenaza, la intimidación, es decir por un ambiente hostil que obstaculiza o afecta el desarrollo social? Se sabe muy bien que a la escuela se asiste, para mejorar en lo individual con una proyección social, ¿pero qué pasa cuando los jóvenes egresan de las universidades y con título en mano, no tienen más opción que la de convertirse en ninis y en donde todo espacio de desarrollo personal queda cancelado?

La intervención aparece como una ventana ligada a la tarea educativa, para reforzar o garantizar un horizonte favorecedor de los sujetos dentro de sus contextos específicos. Se trata de pensar la tarea en el mismo lugar donde los elementos desfavorables se conciben como oportunidades para el desarrollo personal o social. La intervención como abstracción y el interventor como sujeto pensado en concretizarla y objetivarla es ese ejercicio permanente de encontrarle y darle sentido a la infinidad de situaciones que viven los sujetos con relación directa a sus entornos inmediatos. Intervenir se traduce en una especie de *in sigh* al encontrarle valor y sentido a las cosas que aparentemente no las tiene.

La construcción de significados de los sujetos en formación en el seno de la LIE.

Se ha tornado en una tarea terriblemente complicada que los sujetos en formación en el seno de la LIE logren acercarse a comprender otras formas de construcción de significados y otros significados en concreto. Las ideas en torno a los conceptos de educar, educación, tarea educativa, enseñanza e intervención, por poner tan sólo unos cuantos ejemplos, está mediadas por la herencia cultural y para las vivencias anteriores las cuales han sido muy poco reflexionadas ligadas todas ellas al campo educativo.

La construcción de significados en educación, se vinculan con una especie de impronta conceptual en donde lo que se aprende o se construye queda de una vez y para siempre. De esta manera las ideas vinculadas con la tarea educativa y de intervención, implican generar procesos de des-aprendizajes para poder acercarse a lo nuevo o a lo que se pretende aprender verdaderamente. De esta manera la creencia de que la tarea educativa sólo se lleva a cabo dentro del ámbito escolar o de la institución llamada escuela, responde a un marco de referencia que ha sido aprendido o asimilado, el cual se torna en una limitante que no permite aprender o asimilar conceptos diferentes. No sólo no se educa en la escuela, ahí en ocasiones suceden cosas que son contra-educativas, y en muchas otras ocasiones se educa mas y mejor afuera de las escuelas. Este juicio que suena como una especie de herejía y que rompe con las concepciones convencionales de la tarea de educar está regulado a su vez por el deseo o la necesidad de construir nuevos marcos de referencia y nuevos escenarios de acción y de prácticas educativas.

Cuando los sujetos llegan a la LIE, son jóvenes que recién han concluido el bachillerato, tienen aspiraciones profesionales diversas, tienen mayor confusión que claridad acerca de los escenarios profesionales que se les presentan, en todo ello, el campo educativo aun se torna mucho mas nebuloso. Muchos de ellos o ellas llegan a la LIE después de haber vivido un proceso frustrante y tormentoso de aspirar a ingresar a una escuela Normal para ser maestros de algo, de preescolar, de primaria, de secundaria, de educación especial, de algo. La llegada a la LIE pone en tensión estos saberes previos, estas certezas nebulosas, para darle lugar no a nuevas certezas sino a nuevas preguntas con una manera diferente de plantearlas y de buscar sus respuestas. La LIE sirve para darle un corpus especial a las dudas y a las preguntas, los sujetos de la LIE, aprender a vivir bajo la incertidumbre (personal y en formación), esta incertidumbre moviliza la capacidad de pensar y de buscar respuestas, moviliza el pensamiento y la capacidad de moverse, de ahí lo valioso de la aparición problematizante del concepto de intervención educativa.

Para esto entonces se lleva a los sujetos de la LIE a partir de una serie de cuestionamientos a que modifiquen y actualicen de manera permanente su marco de referencia, ligado a los conceptos duros de la LIE intervención, educación, formación, etc.

La intervención desde la perspectiva de los alumnos.

En este proceso permanente de construir, cuestionar y volver a construir es donde se ubica lo que se plantea en seguida. Los espacios de construcción ligados a la formación dentro del programa de licenciatura denominado LIE son de cuatro tipos:

- a) Las sesiones áulicas de trabajo como parte del curriculum formal de la licenciatura.
- b) Los espacios de prácticas profesionales y servicio social, que son extensiones de la licenciatura a ámbitos ligados con problemáticas específicos y con desafíos para ir pensando la tarea de la intervención y el marco teórico que le de sustento.
- c) El diálogo entre pares, a partir de contactos informales, eventos entre estudiantes, salidas, foros o todo tipo de espacio que aunque no esté ligado con la formación formal se traduce en espacios de aprendizaje, de generación de dudas y de construcción de respuestas.

- d) La elaboración de trabajos parciales y productos terminados por curso y en general al final de la licenciatura. La intervención entonces en el marco de la LIE, se traduce también en una constante tarea de escribir y re-escribir lo que se ha hecho. Cada curso, cada generación, cada espacio de trabajo genera un nivel superior de cuestionamientos y por lo tanto un reto para que los sujetos en formación estén a la altura de encontrarle respuestas a lo que se plantea.

De esta manera y desde la perspectiva de los alumnos de la LIE es posible distinguir cuatro grandes construcciones conceptuales con respecto a la intervención educativa. Dichos conceptos han sido construidos –como ya se ha dicho- dentro de las clases o como parte del proceso de trabajo formal que marca la LIE los conceptos son los siguientes:

Dichas elaboraciones giran en torno a lo siguiente:

- a) La intervención como dispositivo técnico para actuar sobre los problemáticas de carácter social, (que la propia sociedad por su dinámica y sus contradicciones, ha generado). Aquí la concepción de la intervención está ligada con la actuación, con la capacidad de protagonizar acciones para ofrecer soluciones a las problemáticas socio-educativas, que las personas viven y que logran enunciar.
- b) La intervención como marco de referencia, que sirve (teórica y metodológicamente) para sustentar todo tipo de acciones o de propuestas de trabajo hacia los grupos vulnerables. Aquí la intervención más que un dispositivo para la acción, es una serie de enunciados explicativos, referenciales, tendientes a encontrarle explicaciones mas que soluciones, se busca (bajo esta perspectiva) soluciones conceptuales a los problemas de la educación ligados con la dinámica social.
- c) La intervención como mecanismo de readaptación e inserción social, a partir de establecer mediaciones entre los sujetos en conflicto y las instituciones sociales que los atienden. Aquí la noción de intervención, está ligada con el compromiso hacia las personas insertas en condiciones de riesgo o

vulnerabilidad social, el dispositivo es la reinserción o readaptación social, sin cuestionar la génesis de las problemáticas ni tampoco la perversidad real o latente del conjunto de instituciones que la propia sociedad ha construido para legitimar sus políticas de asistencia social. Al respecto Robert Castel, (1999, 2004, 2005) ha sido capaz de aportar destacadas explicaciones al respecto.

- d) La intervención como fuerza o como recurso de cambio o de transformación social, a partir de situarse en una realidad determinada, de establecer propuestas de cambio social, remedial o estructural y de actuar (intervenir) consecuentemente en función de ello. Aquí la intervención está mas ligada a un carácter militante, el sujeto de la intervención se pone en una posición de actuar a favor de las personas que socialmente han quedado desplazadas de los beneficios sociales y se piensa en un cambio que toque los hilos estructurales que sostienen al propio sistema y que el propio sistema refuncionaliza para continuar con el conjunto de relaciones que establece.

De esta manera el juego de conceptos, sus construcciones y la forma concreta en que los sujetos los 'usan' en su hacer cotidiano, le va dando sentido a la profesión o a esta nueva profesión ligada con la intervención y con la educación.

Debido a la dificultad de que la LIE no contaba con referentes locales que ayudarán en su elaboración teórica para darle sentido a la profesión, se ha recurrido a las experiencias de la educación social tal como se ha trabajado en Europa, a las tradiciones de la educación popular más ligadas a un marco de referencia desde la perspectiva de Paulo Freire como han sido, las propuestas militantes, auto-gestivas, transformadoras de la educación y por último la intervención en el marco de la L.I.E., se va despegando y desapegando, de concepciones más ligadas a la intervención docente acerca de decisiones más bien ligadas a problemas de aprendizaje o de problemas en la escuela.

Bajo estas elaboraciones hechas desde los alumnos, es posible ir conformando un entramado conceptual más ambicioso, que permita de manera más holística que ecléctica, construir un marco potente de referencia en donde se reconozca de entrada todas las

aristas y las distintas posibilidades conceptuales que tiene la intervención tanto al interior como en otros contextos de la LIE.

Bibliografía

Ardoino, J. (1981). La intervención. ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario? En Guattari, F. et al (1981). La intervención institucional. México: Folios Ediciones.

Carballeda Alfredo. (2005). La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Colección Tramas Sociales N° 14. Buenos Aires: Paidós.

Castel Robert. (1999). Las trampas de la exclusión. Topia Ediciones. Buenos Aires.

Castel Robert. (2004). La exclusión social. Bordeando sus fronteras.

Castel Robert. (2005). Los dispositivos de la exclusión

Ferry Liles (1998). El trayecto de la formación. Paidos. México.

Lapassade, G. (1998). Sociología y autoanálisis. Barcelona: Gedisa.

Remedi, E. (2003). La intervención educativa. Ponencia presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la LIE. México DF. Documento policopiado.

Sarrate C. y Hernández S. (2009). Intervención en Pedagogía social. Espacios y metodologías. Madrid: Narcea.

Mesa Temática 2: Experiencias en la formación y la práctica de educadores sociales en las diferentes instituciones, asociaciones, organizaciones.

Un cambio de actitud en torno a la responsabilidad social hacia el ambiente, la ciencia y la tecnología en profesores de primaria en formación. *Mayra Garcia-Ruiz, Senddey Maciel Magaña y Ángel Vázquez Alonso.*

El desarrollo científico-tecnológico ha jugado un papel relevante en las transformaciones que se viven en una sociedad, tanto en lo referente a la calidad de vida de las personas, cómo en lo relativo a sus creencias, actitudes y valores. Este desarrollo, en muchos casos ha conducido a mejorar la calidad de vida de los países; empero desafortunadamente también, ha promovido el poder económico-político que ha provocado transformaciones socioambientales que han dado como resultado una grave crisis planetaria

Todos estos elementos, tanto los factores biológicos y físicos, como los sociales, los políticos, los económicos y los culturales son los que han marcado una notable crisis civilizatoria de la mayoría de la población mundial.

Los retos ambientales que enfrentamos actualmente, van desde la acumulación de emisiones de gases por el efecto invernadero en la atmósfera, la escasez de agua y el cambio climático, hasta la pérdida de la calidad de vida y generación de conflictos sociales que desencadenan guerras por recursos naturales con grandes implicaciones económicas.

En este contexto, la educación se propone encontrar alternativas para escudriñar y transformar creencias, conocimientos, actitudes, valores y en general las costumbres. En otras palabras se busca un cambio social y cultural para el beneficio de todos y del medio ambiente. Por tanto, el empleo de recursos metodológicos, pedagógicos y didácticos innovadores es imperante.

Por otra parte, desde hace varios años fue reconocido que las variables afectivas son tan importantes como las variables cognitivas en su influencia sobre el aprendizaje. Las variables afectivas son consideradas importantes no sólo por su influencia en el aprovechamiento sino porque ellas mismas constituyen resultados de aprendizaje muy relevantes (Koballa, 1988).

El cambio de actitud en la mayoría de los pobladores de una comunidad, desde luego implica la acción de los profesores coordinados de las diferentes instituciones y sistemas educativos. Desde instituciones gubernamentales (que impartan educación formal y no formal) hasta grupos sociales autogestivos preocupados por el orden, la eficiencia, la economía y la salud.

Nuestro interés se centra en las actitudes, debido a la estrecha e innegable relación que tienen con el ambiente, la ciencia y la tecnología.

Las investigaciones realizadas por nuestro grupo (García-Ruiz, 2011; García Ruiz & López, 2011; García-Ruiz, Calixto & Cid del Prado, 2010; García-Ruiz & Orozco, 2008; Vázquez, Manassero y García-Ruiz, 2011) han mostrado que estudiantes y profesores de educación básica, media superior y superior poseen creencias y actitudes relacionadas con la ciencia y el ambiente poco adecuadas, debidas principalmente a la falta de solidez de estos conocimientos. Estos resultados son preocupantes, ya que los niños y jóvenes que se encuentran inscritos en el sistema educativo mexicano, tendrán las mismas creencias y actitudes que sus profesores.

Por ello, el objetivo principal de esta investigación es orientar un cambio de actitud favorable en torno a la responsabilidad social hacia el ambiente, la ciencia y la tecnología (CyT) en profesores de primaria en formación, a través de una propuesta didáctica fundamentada en actividades creativas y lúdicas dentro del aula, relacionadas con su entorno cotidiano.

Metodología

Participantes

La muestra objeto de estudio estuvo conformada por 64 estudiantes del 6° semestre de la licenciatura en Educación Primaria. Se decidió que fueran estudiantes de este semestre porque ellos ya cursaron las asignaturas que abordan contenidos relacionados con educación ambiental y educación en ciencias. Los estudiantes fueron divididos en dos grupos: i) un grupo control (GC) y ii) un grupo experimental (GE).

Fundamentación y Desarrollo de la Propuesta Didáctica

Uno de los principales problemas en la enseñanza de las ciencias y la educación ambiental en México es la dificultad que tienen los docentes en servicio de encontrar y diseñar estrategias de enseñanza adecuadas para que sus alumnos desarrollen actitudes responsables hacia el ambiente, la CyT y como resultado de ello puedan tomar decisiones y acciones adecuadas. Para lograr esto, los futuros profesores de educación primaria deben conocer con mayor profundidad los contenidos científicos, tecnológicos y ambientales que van a enseñar, reconocer sus concepciones y desarrollar las competencias necesarias para fomentar actitudes positivas en sus futuros alumnos. Esto les plantea a los docentes el desafío de diseñar estrategias didácticas, tarea en extremo difícil debido, entre otros factores, a la falta de una formación académica adecuada.

La propuesta se fundamenta en la reflexión acerca del enfoque teórico-metodológico de la enseñanza tradicional, con el que se trabaja en muchas de las escuelas, para tratar de transformarlo en un proceso constructivo donde los futuros profesores puedan ejercer su creatividad y donde los alumnos construyan sus conocimientos científicos, tecnológicos y ambientales de manera entretenida y divertida. Por tanto, también se consideraron las experiencias previas de los propios docentes en formación. Para el desarrollo de esta propuesta se tomaron en cuenta: las orientaciones globales para la elaboración de estrategias y programas, en los que se reconoce el valor de la CyT y la naturaleza; facilitación de la interacción entre los elementos del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria y la comunidad escolar; inclusión de actividades prácticas que faciliten

el concebir a la ciencia como un procesodinámico y en construcción relacionado con la realidad social y ambiental de nuestro país; presentación de los contenidos como inacabados y significativos para los alumnos y, desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva. Estas orientaciones globales se fundamentan, desde el punto de vista constructivista, en el papel que las actitudes de los profesores y de los alumnos juegan en el proceso de aprendizaje, entendido como construcción social de conocimientos que incluye factores tales como, actividades, comportamientos y actitudes, clima del aula e interacción con el medio extraescolar, que pueden influir positivamente en las actitudes y su aprendizaje.

La propuesta, aplicada en forma de un taller, incluyó secuencias de enseñanza con actividades de simulación y experiencias vivenciales. En el cuadro 1 se muestran los contenidos del taller.

Cuadro 1.- Contenidos desarrollados en el Taller

Sesión	Título	Tópicos
1.	Evocando otros tiempos: Ciencia, Tecnología y Ambiente.	Historia de vida. Ambiente
		Islas-ecosistemas-regiones naturales
2.	La contribución de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad en la transformación del ambiente.	La transformación de los ecosistemas.
		La participación de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad.
3.	La participación de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad en la problemática ambiental	Problemas ambientales
		Problemas ambientales de la Institución de Educación Superior.
4.	Educación Ambiental en la escuela primaria.	Educación ambiental. Objeto de estudio
		Educación ambiental. Posturas
5.	Didáctica ambiental	Estrategias de enseñanza situada
		Diseño de proyecto de clase

Instrumentos

Se aplicó el Cuestionario de Opiniones sobre la ciencia, la tecnología y la sociedad (COCTS; www.oei/COCTS/) para el diagnóstico de las actitudes relacionadas con los temas de

ambiente, ciencia, tecnología y sociedad. El COCTS es un formato de elección múltiple, que permite a los encuestados expresar sus propios puntos de vista sobre temas científicos, tecnológicos y ambientales, está conformado por un enunciado donde se plantea un problema respecto al cual se desea conocer la actitud de los encuestados, seguida de una serie de frases clasificadas por un panel de jueces como adecuadas, plausibles o ingenuas y que los encuestados responden a través de su grado de acuerdo o desacuerdo (Acevedo et al., 2001; Manassero et al., 2003). Las dimensiones evaluadas en el COCTS para este estudio fueron las siguientes:

- ❖ Los conceptos de CyT,
- ❖ Interacciones entre CTS,
- ❖ Relación de la CTS con la responsabilidad social hacia la contaminación,
- ❖ Relaciones de la Tecnología con el nivel de vida de nuestro país y
- ❖ Las decisiones sobre los asuntos científicos y tecnológicos de nuestro país que pueden tener impacto ambiental.

Procedimiento

Debido a que nos interesaba comparar las actitudes de los participantes antes y después de la intervención didáctica se utilizó un enfoque de investigación experimental con un diseño pretest-postest y se realizaron comparaciones estadísticas (SPSS V18). Se aplicaron los pretests los participantes 1.5 meses antes del taller, posteriormente se aplicó el taller que tuvo una duración de 20 horas y, después del taller se volvieron a aplicar los instrumentos a manera de post-test 1.5 meses después.

Resultados

El diagnóstico de las actitudes (pretest GC y GE) mostró que los participantes no tienen opiniones muy informadas en cuanto a la CyT y a las interacciones que existen entre la CTS. Además no muestran una gran responsabilidad social hacia el ambiente, ni logran identificar a quienes les corresponden las decisiones en cuanto a los asuntos científicos y

tecnológicos que pueden tener impacto ambiental en nuestro país, todo esto fue evidenciado por los índices bajos y negativos obtenidos.

Una vez realizada la intervención, las comparaciones que se realizaron entre los grupos mostraron lo siguiente:

- 1) GC: Pretest–Postest, en esta contrastación no hubo diferencias significativas en ninguna de las frases, categorías o cuestiones.
- 2) GC vs. GE: a) comparación entre el pretest control y el pretest experimental no se encontraron cambios estadísticamente significativos y b) entre el postest control y el postest experimental sí ocurrieron cambios significativos entre las frases, categorías y cuestiones evaluadas (Tabla 1).
- 3) El GE mostró varios cambios con significancia estadística entre el pretest y el postest (Tabla 2).

En la tabla 1 se muestran las frases, categorías y cuestiones que tuvieron diferencias significativas entre el GC y el GE. Los resultados mostraron cambios favorables, no sólo en las frases ingenuas, sino también en las frases y categorías adecuadas, así como en las cuestiones globales después de la aplicación de la propuesta. El GE mostró índices actitudinales significativamente mayores que el GC en todas las dimensiones evaluadas excepto en las referentes a la relación de la tecnología con un mejor nivel de vida y a las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que pueden tener un impacto ambiental (no mostrados en la tabla).

Tabla 1. Comparaciones estadísticas de los índices actitudinales de las frases, categorías y cuestiones de los estudiantes de los Grupos Control y Experimental.

Frases	Grupos				
	Postest-C		Postest-E		Sig. (P<)
	Media	Desv. Estandar	Media	Desv. Estandar	
10111_I_Ingenua_Ciencia (<i>no se puede definir la ciencia</i>)	.3125	.6677	.8281	.3256	.05
30111_A_Ingenua_Interacciones	.4219	.5059	.9688	.0854	.03

CTS					
30111_C_Ingenua_Interac. CTS	.3125	.5042	.8750	.1581	.02
10211_B_Ingenua_Tecnología (es la aplicación de la ciencia).	-.3281	.6649	.5781	.3502	.0002
10211G_Adecuada_ Tecnología (son ideas, técnicas, organizar gente y progreso)	.2813	.48197	.9688	.1250	.0001
Categorías					
10111_Ciencia, Ingenua.	.1328	.4968	.6484	.3103	.007
40161_Resp.Social Contaminación, Plausible.	-.4063	.4171	.1875	.4873	.02
10211_Tecnología, Adecuada	.2813	.48197	.9688	.1250	.0001
10211_Tecnología, Ingenua	-.3281	.69952	.5781	.3502	.0005
Cuestiones					
10111_Ciencia	.1885	.2231	.4188	.2347	.03
40161_Resp.Social Contaminación.	.2708	.2934	.6649	.1485	.0002
10211_Tecnología	-.0260	.34389	.5694	.1498	.0001

Cuando se comparó sólo el GE (Tabla 2), el Postest-E obtuvo índices mayores que el Pretest-E, lo que evidencia el efecto positivo de la propuesta en las actitudes hacia la CyT y la responsabilidad social hacia el ambiente (contaminación). Nuevamente en las frases referentes a la relación de la tecnología con un mejor nivel de vida y a las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que pueden tener impacto ambiental, no hubo cambios significativos, lo que sugiere que se deben trabajar más estos aspectos en propuestas futuras.

Tabla 2. Creencias en el Grupo Experimental de los profesores de primaria en formación.

Diferencias significativas entre Pre y Postest

Frases	Grupo Experimental	Medi a	Desv. Estandar	Signifi- cancia (p<)
10111_E_Ingenua_Ciencia (inventar o diseñar cosas).	Pretest Postest	.1250 .4688	.5244 .5391	.01

10111_H_Adecuada_Ciencia (un proceso investigador sistemático y el conocimiento resultante)	Pretest	.3125	.5124	.03
	Posttest	.6406	.3532	
10411_A_Ingenua_CyT estrechamente relacionadas (ciencia base de la tecnología)	Pretest	-.4219	.5532	.001
	Posttest	.3906	.6256	
10411_C_Adecuada_CyT estrechamente relacionadas (actualmente es difícil separarlas)	Pretest	.4375	.3927	.005
	Posttest	.7500	.4183	
30111_A_Ingenua_Interacción CTS	Pretest	-.0469	.6404	.0001
	Posttest	.9688	.0854	
30111_B_Ingenua_Interacción CTS	Pretest	-.1406	.7470	.001
	Posttest	.8125	.2141	
30111_C_Ingenua_Interacción CTS	Pretest	.1875	.6225	.001
	Posttest	.8750	.1581	
30111_F_Ingenua_Interacción CTS	Pretest	.4219	.4806	.02
	Posttest	.7031	.2453	
30111_G_Ingenua_Interacción CTS	Pretest	-.6406	.5321	.02
	Posttest	-.9375	.1118	
40161_A_Ingenua_Resp.Social hacia la Contaminación (traslado de la industria a los países no desarrollados)	Pretest	.5938	.5836	.04
	Posttest	.9219	.1197	
40161_B_Plausible_Resp.Social Contaminación (difícil decidir, la industria ayudaría países pobres y reduciría la contaminación en países desarrollados)	Pretest	-.3750	.6455	.004
	Posttest	.2188	.5765	
10211B_I_Ingenua_Tecnología (la aplicación de la ciencia).	Pretest	-.5938	.4905	.0001
	Posttest	.5781	.3502	.0001
10211E_Plausible_Tecnología (construir cosas o resolver problemas prácticos)	Pretest	-.4063	.4553	.001
	Posttest	.4063	.7122	
10211F_Plausible_Tecnología (inventar, diseñar y probar cosas)	Pretest	-.2500	.4831	.05
	Posttest	.2500	.4083	
10211G_Adecuada_Tecnología (ideas, técnicas, organizar gente y progreso)	Pretest	.2656	.3472	.001
	Posttest	.9688	.1250	

Estos datos revelan que los participantes pudieron transformar sus actitudes poco adecuadas o ingenuas en actitudes más informadas y, respecto a las actitudes adecuadas que resultaron con índices bajos, éstas se tornaron aún más favorables.

En la tabla 3 se muestran las cuestiones globales donde encontramos diferencias significativas entre las actitudes de los estudiantes, para cada comparación se indica el grado de significación estadística y el tamaño del efecto observado de las diferencias. Este estadístico permite cuantificar e interpretar la magnitud de las diferencias encontradas, que en este caso son considerablemente altas, lo que indica que la propuesta tuvo un efecto importante en las actitudes de los estudiantes hacia la responsabilidad social hacia el ambiente, la CyT.

Tabla 3. Tamaño del efecto y significancia estadística entre los índices de las cuestiones del grupo experimental, comparaciones entre el Pre y Postest.

Cuestiones	Tamaño del Efecto	Significancia (p<)
10111 Ciencia	1.004235	0.02
30111 Interacciones CTS	1.314657	0.007
40161 Resp. Social hacia la Contaminación	1.302	0.003
10211 Tecnología	3.817302	0.0001

Conclusiones

A través de esta propuesta se trató, no sólo de orientar cambios actitudinales favorables en la responsabilidad social, sino de lograr que construyesen una visión holística de la interacción de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente, a través de experiencias significativas que pudiesen repercutir en la vida cotidiana de los estudiantes, su escuela, su familia, su comunidad, sus futuros alumnos, etc.

El diagnóstico de las actitudes mostró que los futuros docentes no tienen opiniones muy informadas y manifiestan poca responsabilidad social hacia el ambiente; el taller les permitió fomentar una conciencia, responsabilidad y colaboración ambiental, y los alentó para tomar acciones para mejorar el bienestar de los individuos, la sociedad y el ambiente.

En otras palabras con la propuesta de intervención se logró que los estudiantes hicieran una reflexión crítica respecto a los aspectos positivos y negativos de la naturaleza de la ciencia y la tecnología y las relaciones entre ellas y la sociedad y el ambiente. Asimismo, los resultados sugieren que la propuesta didáctica, por el tipo de actividades incluidas en ella, permitió a los profesores en formación no solamente relacionar los contenidos que se trataron en el taller con el entorno, sino también utilizar estrategias diferentes.

Es importante mencionar que esta propuesta tuvo algunas limitaciones, no logró incidir sobre algunas de las temáticas, como la relación que puede tener la tecnología con un mejor nivel de vida y los actores relevantes en cuanto a las decisiones sobre asuntos científicos y tecnológicos que pueden tener impacto ambiental, en estos dos casos no hubo cambios significativos, lo que señala que se debe impulsar una mayor comprensión de la naturaleza de la CyTen los estudiantes, para entender las responsabilidades compartidas, ya que la sociedad, la CyT y el ambiente establecen relaciones mutuas. Estos resultados confirman además otras investigaciones que reportan que un mayor conocimiento sobre el ambiente mejora las actitudes de los estudiantes (Özay, 2010).

Agradecimientos

Proyecto financiado por el Área Académica 2 de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y por el Plan Nacional de I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación (España) Proyecto de Investigación EDU2010-16553.

Referencias

Acevedo, J.A., Acevedo, P., Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2001). Avances metodológicos en la investigación sobre evaluación de actitudes y creencias CTS. *Revista Iberoamericana de Educación*, edición electrónica, <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/Acevedo.PDF>.

García Ruiz, M.y López, I.(2011). Las actitudes y conocimientos ambientales de los profesores de educación básica y media superior. En Calixto, R., García Ruiz, M., Gutiérrez, D.(Coord.) *Educación e Investigación Ambientales y Sustentabilidad. Entornos cercanos*

para desarrollos por venir (p 397-420). Colección Horizontes Educativos ISBN 978-607-413-097-3. México: UPN-Colegio Mexiquense.

García-Ruiz, M. (2011). La formación de profesores y los contenidos CTS en el currículum de educación básica en México. En Calixto, R. (coord.) *Horizontes por Descubrir en educación ambiental* (p 75-91). Colección Horizontes Educativos ISBN 978-607-413-101-7. México: UPN.

García Ruiz, M., Calixto Flores, R. y Cid del Prado, A. (2010). Creencias sobre la NdCyT: una comparación entre estudiantes universitarios de ciencias y de humanidades. En Bennássar, A., Vázquez, A., Manassero, M.A. y García-Carmona, A. (Coord.) *Ciencia, Tecnología y Sociedad en Iberoamérica: una evaluación de la comprensión de la naturaleza de la Ciencia y Tecnología* (p 179-191). Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI, 2010. ISBN: 978-84-7666-228-1. <http://www.oei.es/salactsi/DOCUMENTO5vf.pdf>

García-Ruiz, M. y Orozco, L. (2008), Orientando un cambio de actitud hacia las ciencias naturales y su enseñanza en profesores de educación primaria, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 539-568, 2008.

Koballa, T. R. (1988). Attitude and related concepts in science education. *ScienceEducation*, 72, 115–126.

Manassero, M. A., Vázquez, A., y Acevedo, J. A. (2003). Cuestionario de opinionessobre ciencia, tecnología i societ at (COCTS) [Views on Science, Technology, and Society Questionnaire]. Princeton, NJ: EducationalTestingService. Consultado 12/12/2005 en <http://www.ets.org/testcoll/>.

Özay, E. (2010). The factors that affect attitudes toward environment of secondary school students. *Journal of Turkish Science Education* 7 (3), 198-211.

Vázquez, A., Manassero, M.A. y García Ruiz, M.(2011).El interés de los estudiantes de secundaria básica hacia los temas de educación sobre el medio ambiente. En Calixto, R., García Ruiz, M., Gutiérrez, D. (Coord.) *Educación e Investigación Ambientales y*

Sustentabilidad. Entornos cercanos para desarrollos por venir (p 453-476). Colección Horizontes Educativos ISBN 978-607-413-097-3. México: UPN-El Colegio Mexiquense.

Intervención educativa en el programa institucional de tutoría de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Lourdes Natalie Carrillo Navarro. Carlos Augusto Armenta Acosta.

Proceso pedagógico

El proceso se desarrolló durante el año 2010, en seis dependencias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), institución de educación superior de más prestigio en el Estado de Michoacán de Ocampo; las facultades participantes son: de Economía, Biología, Contaduría y Ciencias Administrativas, Arquitectura, Ingeniería Civil e Ingeniería en Tecnología de la Madera, ubicadas dentro de Ciudad Universitaria, de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. El proceso pedagógico se llevó a cabo a través de nueve áreas que integran el guion de diagnóstico de intervención, las cuales son: 1) el Programa de Institucional de Tutoría (PIT) de la UMSNH; 2) Organización del PIT de la UMSNH; 3) Infraestructura del PIT de la UMSNH; 4) Difusión del PIT dentro de la Universidad; 5) Formación de Tutores; 6) Gestión del PIT de la Universidad; 7) Incentivos del PIT de la Institución; 8) Impacto del PIT en la Universidad; y 9) Evaluación del PIT de la UMSNH. Cada área integrada por diversos grados de profundidad.

Ámbitos de intervención

El proceso de intervención educativa desarrollado dentro del PIT de la UMSNH está dirigido a conocer e identificar las circunstancias que rodean al Programa, analizando su funcionamiento desde su origen, aplicación e impacto en las seis facultades de estudio. Con base al guión de diagnóstico el ámbito de intervención es socioeducativo.

Aspectos metodológicos

Debido a la amplitud de la población que participa en el proceso de la tutoría en la UMSNH, es necesario sistematizar la consulta a través de un proceso de investigación por *muestreo*. La selección de un sólo método no asegura el éxito de la investigación, motivo

por el cual se decide realizar la selección de la muestra más representativa para la aplicación de los instrumentos a través de las siguientes técnicas, tales son: el **Muestreo Estratégico** el cual permite que los propios investigadores elijan las unidades de muestra, de acuerdo con los objetivos de la investigación y la **Técnica del Muestreo Polietápico**, el cual vincula varias estrategias de muestreo, en este caso las estrategias utilizadas fueron **Muestreo por Conglomerado** (MC) que se utiliza cuando la población se encuentra dividida, de manera natural en grupos, los cuales contienen todas las variables; **Muestreo por cuotas**, es aquel que permite identificar primero la(s) categoría(s) representativa(s) para la investigación y el número de individuos con determinadas condiciones, estos son denominados “cuota(s)”; **Muestreo casual o incidental**, es aquel proceso que permite al investigador seleccionar directa o intencionalmente a los individuos de la población y, por último, el **Muestreo Aleatorio Sistemático** (MAS) donde se elige un individuo al azar, a partir de él, a intervalos constantes, se seleccionan los demás hasta completar la muestra; todo esto con base en el libro **Métodos de las Ciencias Sociales**³⁵.

Técnicas

El siguiente cuadro muestra las técnicas e instrumentos utilizados para realizar los formatos de registro, así mismo presenta para quiénes fueron diseñados.

Técnicas	Instrumentos	Fuente de consulta
Cuestionario	Cuestionario estructurado	Tutores
Evaluación	Matriz de valoración	Tutorados
Entrevista abierta	Guión de entrevista	Coordinadores

Debido a la amplitud de la fuente de consulta, es que se elige la técnica y el instrumento. Para el caso de los tutores; cada una de las seis facultades cuenta con un mínimo de once de ellos, en esta lógica, multiplicando el número de dependencias con el total de tutores de cada una de ellas, daría como resultado un universo de consulta de más de cincuenta personas; por lo tanto, debido a la extensión del universo, se eligió la técnica del

³⁵ Duverger, Maurice (1988), *Métodos de las Ciencias Sociales*, Ariel, Barcelona.

cuestionario. Lo cual condujo a diseñar un cuestionario estructurado que tiene como objetivo: recuperar las experiencias del proceso tutorial.

Al igual que los tutores, la extensión de los tutorados es amplia, pero, a diferencia de los primeros, el objetivo es recuperar la concepción y desarrollo del proceso de la tutoría. Por lo tanto, el instrumento que se adecua es una matriz de valoración, ya que con éste, además de saber si se realizan o no ciertas actividades correspondientes a la tutoría, permite saber qué tan conveniente o inconveniente es para los tutorados las actividades tutoriales.

En el caso de los coordinadores, el tamaño de la muestra se reduce a siete consultas; el coordinador general del PIT y los seis coordinadores de las facultades consideradas para el estudio, los cuales son tutores. Esto permitió elegir como técnica la entrevista abierta, lo cual indujo diseñar un guión de entrevista, con el objetivo de recuperar las experiencias del proceso de la coordinación en el PIT.

Siguiendo la lógica de describir las técnicas e instrumentos y para quienes fueron diseñados, es relevante señalar que para los tutores se aplicaron dos cuestionarios y una escala valorativa. En el cuadro anterior sólo se señala un instrumento para los tutores; el cual, surgió de la fusión de un primer cuestionario con una escala valorativa, a partir de una prueba piloto.

El diseño de los instrumentos para los tutores tuvo como base las áreas específicas de las que se pretendía obtener información, expuestas anteriormente en el esquema de diagnóstico.

Instrumentos

Cuestionario estructurado. Es un instrumento donde las preguntas y posibles respuestas están formalizadas y estandarizadas. Se utiliza cuando se tienen que realizar varias entrevistas y/o consultas al mismo tiempo, siendo importante el orden de las preguntas para posteriormente llevar a cabo un análisis con base en el objetivo.

El **Cuestionario al profesorado acerca de la tutoría**³⁶ se diseñó bajo cuatro principales líneas de investigación, estas son: 1) Organización y desarrollo de la tutoría, 2) Recursos e incentivos tutoriales, 3) Concepciones hacia la tutoría, 4) Rol del profesor tutor; las cuales están conformadas por distinto número de indicadores, que corresponden al número de reactivos por las que está compuesto dicho instrumento, estos varían entre preguntas abiertas y cerradas, sumando un total de 39 reactivos.

La **Escala sobre el desarrollo de la función tutorial** se conforma de 20 reactivos de opción múltiple cada uno. Los reactivos de la escala se clasifican en: doble opción (sí/ no), opción de suficiencia (suficiente, bastante, muy poca, ninguna), recurrencia (siempre, casi siempre, regularmente, nunca) y opción de opinión (totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente desacuerdo). Las líneas de investigación que se tomaron en cuenta para su diseño fueron en relación al programa de tutoría de cada facultad y a las actividades que se desarrollan generalmente como tutores.

El **Cuestionario para tutores** está diseñado bajo cuatro principales líneas de investigación: 1) Descripción de la tutoría, 2) Desarrollo de la tutoría, 3) Necesidades de la tutoría, 4) Problemas centrales de la tutoría. Estas cuatro líneas conforman un total de 20 reactivos, todos correspondientes a preguntas abiertas.

Matriz de valoración. Es un instrumento de medición en el cual se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de alguna tarea en específico. Sirve para facilitar la calificación del desempeño o para especificar claramente qué se espera de lo que se va a valorar. (Carrillo y Guzmán, 2010). Este instrumento está diseñado para los tutorados. La finalidad es saber qué actividades se desarrollan y qué valoración tienen respecto a éstas. La primera parte está conformada por los datos de identificación, los cuales sirven para ubicar a que facultad pertenecen y de qué manera participan en el proceso de tutoría (grupal/individual). La segunda parte es la *matriz*, conformada por 10 preguntas abiertas.

³⁶ Álvarez, Pérez, Pedro R. (2006), *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. EOS Universitaria, Madrid.

Posteriormente se encuentran 14 tareas específicas, de las cuales: tres son acerca del programa de tutoría de su facultad y once son actividades propuestas en el PT de su facultad.

Guión de entrevista. Para el guión de entrevistas se tomo en cuenta la técnica de entrevista abierta, la cual permite hablar de forma libre al entrevistado. El guión sirve solamente para dirigir la entrevista y saber de manera precisa en qué momento preguntar ciertas cosas de interés para la investigación. En la entrevista abierta para los coordinadores, primero se toman algunos datos de identificación, dirigidos principalmente al tiempo que llevan como participantes en la actividad tutorial. El guión de la entrevista se conforma de 9 preguntas: dos respecto a los referentes prácticos de la coordinación, cuatro, sobre las funciones de la coordinación y tres acerca de la vinculación que existe con otras dependencias. Registrando finalmente el lugar, la fecha y la hora en que se llevó a cabo la entrevista.

Sujetos de Intervención

El coordinador general del programa de tutoría es una de las fuentes de información más importantes, debido a que la información que proporciona es respectiva al PIT de la UMSNH; conoce los beneficios que obtienen los docentes que participan en el Programa, esto ayuda a ver la actitud de participación de los tutores como un factor de la eficiencia del programa, también proporciona la información referente a la infraestructura que designa la UMSNH para la ejecución de éste.

El **coordinador general** tiene 50 años de edad. Egresado de la escuela de filosofía, profesor de la UMSNH desde 1980, adscrito al Centro de Didáctica y Comunicación Educativa, instancia universitaria responsable del PIT en la UMSNH.

La **coordinación de cada una de las facultades** del programa de tutoría, son fuentes de información básica, que permiten hacer un contraste de lo que el Programa Institucional propone, con lo estipulado en los programas internos de las facultades, así mismo permite realizar un valoración de los modelos organizativos implementados en las distintas facultades. Esto genera un marco más amplio de trabajo, pero a su vez, establece un modelo con mayor eficiencia, a través de la comparación. De acuerdo a la fecha de

participación en el diplomado de tutoría de cada facultad es la antigüedad de cada coordinador.

Los tutores son una fuente de información importante, en ellos se contrasta lo establecido como estrategia metodológica y lo que se conoce como estrategia operativa, esto permite sopesar la pertinencia de lo establecido como estrategia metodológica y lo que en la realidad se necesita. Todos los tutores son profesores de la facultad a la que pertenece; la mayoría (68%) son académicos de tiempo completo, de asignatura son casi la cuarta parte (23%), de medio tiempo corresponde al 5% y los profesores por hora interinos son el 4%.

El tutorado proporciona información sobre el impacto que ha tenido el programa en la mejora de la calidad del proceso formativo estudiantil, en la deserción y el rezago escolar, en relación con el grupo de iguales. Esto para valorar la eficiencia del acompañamiento como proceso tutorial y como un contraste con los objetivos y las metas planteadas por el programa, tanto general como específico. Todos son jóvenes adultos, sus edades oscilan entre los 18 y 30 años, provienen de distintos bachilleratos de acuerdo a la facultad a la que pertenecen, su lugar de procedencia de un porcentaje importante de alumnos provienen del exterior del Estado, tales como Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Morelos, Tabasco, fundamentalmente de sus zonas indígenas.

Impacto de la intervención

El proceso de intervención expuesto anteriormente muestra solo la primera parte de todo un suceso relevante en varios ámbitos. El impacto de este proceso no fue exclusivo para la muestra de investigación, el cual corresponde al PIT de la UMSNH, sino que, de manera personal influyo en gran manera en mi proceso formativo; el impacto académico que obtuve como interventora educativa al trabajar con un organismo tan grande como lo es la Universidad Michoacana me deja un amplio abanico de experiencias, conocimientos, perspectivas y visión para desarrollarme intelectual y socialmente en la sociedad actual y para proponer soluciones en diferentes ámbitos de intervención en los que pueda laborar. Bajo esta lógica, puedo afirmar que el impacto que se obtuvo a nivel institucional fue más allá del trabajo con el PIT, desde este nivel, lo que se logro fue la elaboración de un diagnóstico participativo, el cual llevo a conocer las diferentes áreas de intervención y

posteriormente proponer el diseño de un Programa General de Tutoría. Por otro lado, el impacto dentro de una de las facultades se obtuvo al identificar las necesidades de los tutores para llevar a cabo la acción tutorial, realizando el desarrollo de un curso que proporciona las herramientas necesarias para llevar a cabo la tutoría grupal. Esto reafirma lo señalado anteriormente al referir sobre el impacto de conocimientos que obtuve de manera personal, al interactuar con los diferentes actores de la tutoría dentro de la universidad. Bajo este contexto, el coordinador general del programa refiere lo siguiente: la intervención educativa en el PIT de la UMSNH, encontró la necesidad urgente de elaborar e instituir, a través de su H. Consejo Universitario, la propuesta de intervención; el cual, hasta la fecha no se ha construido, esto debido al dinamismo político que vive esta institución de educación superior. El proceso de intervención educativa en el PIT de la UMSNH impactó a la coordinación del mismo, en la medida en que se mejoró el conocimiento teórico, administrativo, académico y práctico del proceso tutorial que se llevaba a cabo, en ese momento, en las seis dependencias universitarias estudiadas. Durante el proceso de intervención se promovió el análisis, etimológico entre otros, y la construcción de conceptos y herramientas metódicas e instrumentales necesarios para este caso de intervención educativa. Hubo un mejoramiento institucional, al solicitársele, por parte de una coordinación del Programa de Acción Tutorial de una de las facultades, a la interventora educativa, un curso de tutoría grupal, que por falta de recursos financieros aún no se ha llevado a cabo.

La Educación para la Paz una propuesta ética en la intervención docente. *Verónica Jiménez Guzmán.*

Introducción.

La intervención dentro en el ámbito educativo adquiere gran importancia, pues es donde se observa la labor que el docente realiza día con día; además puede percatarse de cómo va desarrollando sus estrategias y desde luego le permite ir resignificando su intervención para que consiga transformar su práctica. Esta resignificación le permitirá al docente

concebirse como un mediador; en esta propuesta de trabajo se pretende que el docente desempeñe una intervención y mediación intercultural, tomando en consideración la perspectiva ética de la pedagogía de las diferencias, en donde se pretende dar un giro al programa institucionalizado de la Educación para la Paz, ya que este solamente se enfoca a la resolución del conflicto, pero a partir de una actitud pacífica, si bien es cierto que el programa estipula que los alumnos aprendan a dialogar, a tolerar y a negociar, lo que se aspira con esta intervención es que no solo se dialogue o tolere y negocie, sino que los sujetos, además de reconocer e identificar la diversidad y la diferencia, la valore y rescate aspectos que le ayuden a establecer que el conflicto que se hace latente no es una patología que propicie la violencia, mas bien, se constituya como el punto de encuentros entre los sujetos y de esta forma entable un diálogo con el otro en donde se observe como se van desarrollando los procesos de la hospitalidad, de la amorosidad, la construcción de las experiencias y que esto permita llegar a la negociación en la cual, se consoliden los acuerdos configuren los procesos de convivencia. Por lo tanto, la intervención permitirá al docente resignificar su labor y deconstruirla, así mismo, los alumnos desarrollaran y favorecerán competencias interculturales que se evoquen a la valoración de la diversidad y diferencia, ya también pretendiendo no caer en el instrumentalismo.

A) El Proyecto Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.

En México, la Educación para la Paz es un campo con poco desarrollo teórico y práctico; podría afirmar que los estudios realizados son escuetos, a pesar de que existan diversos proyectos y políticas que hacen alusión al tema, y que, desde diferentes organismos públicos y privados como la UNESCO, alerten sobre la necesidad de cambiar la visión economicista del progreso para entender el desarrollo humano (Delors, 1996:29).

Tampoco ha influido como se esperaría, el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, que advierte sobre la necesidad de pensar y actuar para que la educación no sea entendida como un proceso que compete a determinadas instancias, las

cuales actúan sobre la persona durante tiempos definidos a fin de que acumulen conocimientos y destrezas (Delors, 1996).

La Educación para la Paz en el ámbito de la escuela primaria se ha caracterizado por la escasez de apoyo tanto en cantidad como en calidad, e incluso, por una cierta resistencia institucional. La práctica de las iniciativas surgidas, promovidas por diferentes grupos que no pertenecen precisamente al campo de la educación. En consecuencia, las investigaciones de Educación para la Paz en México no tienen una repercusión pedagógica.

Las pocas investigaciones en el campo de estudio de educación para la paz ponen el acento en conjugar el binomio paz-escuela. Diferentes grupos y personas trabajan la Educación para la Paz en los diferentes niveles: colectividades pacifistas, el Grupo de Educación Popular con Mujeres, A C (GEM); Organizaciones no Gubernamentales (ONGs); Centros de Documentación e Investigación para la Paz; la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo de la Universidad del Estado de México (UAEM); la Academia Mexicana de Derechos Humanos, de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de México (UNAM); Clubes Amigos de la UNESCO; Amnistía Internacional y UNICEF México. Prácticamente, se centran en la educación para el desarrollo y la paz y realizan movimientos que no han tenido mucha relevancia en el ámbito educativo de educación primaria, pero que han iniciado los incipientes estudios de educación para la Paz en México.

En educación básica el programa que incorpora específicamente la temática de Educación para la Paz en México es el proyecto Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Propuesta que incluye específicamente la temática de investigación para la paz desde la paz positiva y la reconstrucción del conflicto. Además de los valores que proponen organismos nacionales e internacionales como la UNESCO, la UNICEF y ONG's. Es un programa elaborado por el Grupo de Educación con Mujeres, AC (GEM) junto con UNICEF y apoyado por el Programa de Coinversión Social (PCS) del gobierno federal a cargo del Indesol, que brinda apoyo a proyectos dirigidos a la superación de la pobreza y la atención a grupos vulnerables.

El proyecto se incorporó en el año 2001 en algunas escuelas de educación básica de la Ciudad de México con la participación del Instituto de las Mujeres del Distrito Federal y el Programa de Coinversión de Desarrollo Social. Al año siguiente se extendió en todas las delegaciones del Distrito Federal y alcanzó un mayor número de escuelas, con la participación de la Subsecretaría Educativos para el D F y de la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de México, a través del Instituto de las Mujeres y de la Dirección de Equidad Social.

En el año 2001 se puso en práctica en nueve escuelas del Distrito Federal y al año siguiente se extendió a todas las delegaciones políticas del Distrito Federal comprendió 73 escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. El Proyecto contó con el apoyo de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal y con la participación de las direcciones operativas de la Subsecretaría (SEP, 2003:6).

Orientación del proyecto.

La estructura del proyecto Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo se basa en la reconstrucción histórica sobre educación para la paz desde la primera ola y su propia perspectiva sobre el concepto de paz positiva y no violencia de la tercera y cuarta ola en investigación para la paz.

Para el contexto mexicano, las autoras del proyecto señalan, en la carpeta didáctica tres componentes que se integran en la educación para la paz:

1. Educación para los Derechos humanos. La propuesta se orientó para dar a conocer en primera instancia, la Declaración Universal de 1948 y, posteriormente, los acuerdos y declaraciones internacionales que fueron ampliados. Como soporte principal, incluye el argumento sobre la relevancia de la educación como garantía de igualdad y equidad, así como para preservar y defender los derechos humanos con el fin de lograr la paz. Desde el esfuerzo que realizan organizaciones como la ONU, incluye los principios más importantes que se señala en sus acuerdos y declaraciones.

- La necesidad de garantizar el derecho a la vida, la seguridad, la libertad de pensamiento, opinión, expresión, conciencia y religión de todas las personas. (Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948)
- Garantizar una educación basada en la enseñanza y el aprendizaje de valores y prácticas democráticas no sólo como sistema de gobierno, sino como un estilo de vida que estimula y privilegia el tratamiento y el manejo de los problemas y conflictos por la vía pacífica. (Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional 1974)
- Luchar en contra de toda forma de discriminación hacia las niñas y mujeres, así como brindarles en condiciones de equidad e igualdad las oportunidades para lograr su plena participación en todos los asuntos de la vida social, económica y cultural. (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, ONU, 1979 y Plataforma de Acción de IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Pekín, 1995)
- Impulsar desde el sector gubernamental todas las medidas necesarias y pertinentes para erradicar cualquier tipo de violencia que afecte a las personas en su integridad física, moral y emocional. (ONU, 1989, citado en Valenzuela, et al., 2003)

2. b) Los derechos de la infancia. Los derechos que se establecen en la Convención de los Derechos de la Niñez. (Asamblea General de las Naciones Unidas, Noviembre 1989) y los artículos que establece la ley de los derechos de la infancia para el Distrito Federal.
3. c) Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. El proyecto contempla algunos de los convenios que el Ejecutivo Federal ha ratificado en materia de discriminación contra la mujer.

El proyecto Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo incluye una reconstrucción histórica de los organismos que han trabajado en el campo de estudio. Por otro lado, tiene como sustento teórico un concepto de paz positiva y no violencia desde la Investigación para la Paz y el movimiento de Educación para la Paz, fundamentos que se concretan en los siguientes objetivos:

- I. Tomar partido en el proceso de socialización por valores que alienten el cambio social y personal.
- II. Cuestiona el propio acto educativo, alejándose de la concepción bancaria según la expresión de Freire, de la enseñanza como una tarea de transmisión en la que el alumno es un recipiente sobre el que trabaja el profesorado. En otras palabras entiende el acto educativo como un proceso activo y creativo en el que el alumno es agente vivo de transformación.
- III. Pone énfasis tanto en la violencia directa como en la estructural, facilitando la aparición de estructuras poco autoritarias, no elitistas que alienten la capacidad crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal de los participantes. Comenzando por lo más próximo al alumnado, se irá extendiendo poco a poco hacia los ámbitos más amplios.
- IV. Lucha contra la violencia simbólica, estructural, presente en el marco escolar.
- V. Intenta que coincidan fines y medios. Se trata de llegar a contenidos distintos a través de medios distintos, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución no violenta punto central de actuación.
- VI. Combina ciertos conocimientos sustantivos con la creación de una nueva sensibilidad, de sentimiento empático que favorezca la comprensión y aceptación del otro. (Asociación Pro Derechos Humanos. 2000; citado en Valenzuela, 2003)

Los objetivos que se estipulan en el proyecto promueven trabajar el conflicto como algo circunstancial a la condición humana y como motor de desarrollo. La propuesta señala a la forma de intervención desde el proyecto; abordar los temas no sólo como contenidos, sino como un procedimiento clave en las relaciones entre personas y grupos. Lo anterior implicó concebir el conflicto desde una dinámica creativa y constructiva, lo cual demandó el desarrollo de valores capacidades como empatía, apoderamiento, creatividad, negociación, cooperación, no violencia y reconciliación.

B) La propuesta ética de la intervención como vía para favorecer la valoración de las diferencias, el diálogo y la negociación.

Algunos rasgos que pueden ayudar a caracterizar la relación recursiva y dialógica entre la visión ética y la educación es el signo de los tiempos podría llamarse sintéticamente incertidumbre, como lo señala Morin, pero como estamos preparados para trabajar a partir de certezas, la incertidumbre de nuestro tiempo se traduce, en el terreno ético, en confusión e indiferenciación, que se manifiestan tanto en el terreno de la reflexión ética como en la praxis ética y, por supuesto, en el campo de la educación.

Aunque, como decía Borges, “le tocaron como a todos los hombres, tiempos difíciles en que vivir”, refiriéndose a que todas las épocas son tiempos complicados para los sujetos a quienes les toca vivirlas. Se vive en un “cambio de época” que, como toda transición histórica, tiene sus dificultades muy específicas y más evidentes y generalizadas.

En el terreno de la reflexión ética encontramos en una era caracterizada por una profunda crisis de fundamentos, reflejada en algunas dinámicas que identifican a los grandes movimientos de nuestro tiempo. Por una parte, la dinámica de tensión entre la posmodernidad, que plantea una visión relativista de la ética como reacción a la “dictadura del racionalismo” experimentada en la modernidad, y una tendencia a refugiarse en el pasado para “recuperar” o “rescatar” valores que se consideran eternos y que, se afirma, se han “perdido” en la crisis actual.

Ante este panorama surgen también movimientos que intentan recuperar el sentido original del proyecto moderno, que consideran que se desvió de la razón al racionalismo, para plantear la necesidad de construcción de una “ética de mínimos” sustentados en el diálogo racional y asumidos como universales por las diferentes culturas, que puedan aportar elementos de probabilidad para la supervivencia armónica de la humanidad, a partir de una ética mundial.

En el nivel de la praxis ética, nos encontramos también en una profunda incertidumbre manifestada en una confusión existencial muy generalizada. La tensión entre la visión relativista posmoderna y la neoconservadora parece resolverse en muchos ámbitos del mundo educativo mediante la adopción de un discurso dogmático que habla de la “importancia de rescatar los valores, de enseñar valores universales”; sostiene la inmutabilidad de los valores y su transculturalidad aunque el problema comienza cuando

se indaga sobre cuáles son esos valores— y combina este discurso dogmático con un relativismo práctico que se muestra tanto en un modo de actuar en el aula —excesos de “tolerancia”, carencia de disciplina, permisividad total en nombre del cambio pedagógico— como en modos concretos de ser en la vida personal y familiar.

En este terreno práctico se advierten también dinámicas de estetización de la vida, así como una revaloración de lo emocional que, en principio, es muy positiva, pero que no está siendo una visión equilibrada y diferenciada y está tendiendo al extremo de negar la razón. Por otro lado, se vive un mundo que exige con cada vez más fuerza educar en la tolerancia ante las manifestaciones generalizadas, y vividas cada vez más de cerca en todos los países y regiones, de la pluralidad cultural que caracteriza el siglo XXI. Esta exigencia de educación en la tolerancia tiene también un ángulo riesgoso, siendo en principio algo necesario y muy constructivo. Es el riesgo de confundir la tolerancia con la indiferencia. La idea de que tolerar es vivir la propia vida sin inmiscuirse, pero también sin interesarse en la de los demás, está generando aislamiento, mayor tendencia egoísta y una cada vez más patente imposibilidad de construir esa ética de mínimos global.

En el campo específico de la educación, estas tendencias se están manifestando principalmente en una especie de “vuelta a la ética”, es decir, de revaloración creciente de la cuestión moral en lo educativo. Esta disposición es muy positiva y se refleja en el creciente número de investigaciones y publicaciones que se realizan al respecto, la existencia de redes de investigación en diversos ángulos de esta dimensión de lo educativo, el trabajo curricular y el diseño y operación de programas de “formación en valores” o de cursos de ética profesional.

Sin embargo, por la crisis de fundamentos éticos y la multiplicidad de enfoques se está viviendo también una indiferenciación de cimientos filosóficos, heterogeneidad de métodos e indiferenciación estratégica. En efecto, no existe hasta ahora mucha claridad sobre los sustentos filosóficos para abordar una educación ética que responda a esta época. Derivada de esta indiferenciación teórica, se percibe una heterogeneidad de métodos de formación moral, muchos de ellos contradictorios entre sí —desde la inculcación de valores hasta el enfoque de razonamiento moral de Kohlberg— y no todos

igualmente pertinentes para nuestros tiempos ni eficaces en sus resultados. Finalmente, la indiferenciación teórica y la heterogeneidad de métodos se expresa en una indiferenciación estratégica que va desde la solución simple que sustenta que, incluyendo algunos cursos de “ética profesional” o de “formación cívica y ética” o “formación de valores”, se puede resolver el reto ético de la educación actual, hasta la mera respuesta normativa vía reglamentos y endurecimiento de la disciplina escolar, pasando por estrategias de formación docente, investigación educativa o evaluación.

Una educación humanizante en esta sociedad de la información pasa necesariamente por el planteamiento y la reflexión interdisciplinar de las preguntas acerca de la visión ética que genera nuestros procesos educativos y sobre la perspectiva ética en que educamos a las futuras generaciones, es decir, la perspectiva ética forjada desde el sistema educativo.

La propuesta de intervención que a continuación se expone da cuenta de cómo a partir del planteamiento de la institucionalidad se visualizan limitaciones que no permiten actuar de manera ética y como se hace presente el conflicto latente y declarado. Por lo tanto, la pedagogía de la diferencia nos abrirá un campo aún mayor para poder realizar una intervención resignificada para lograr favorecer los procesos de convivencia que estén plagados de la ética.

Antes de realizar una propuesta que contenga los elementos anteriormente mencionados, se considera que hay que analizar los principios pedagógicos que los docentes deben considerar en su intervención y que la Reforma de la Educación Básica manifiesta y argumentar el porqué de la propuesta de una visión ética de la práctica docente resignificada.

Los propósitos pedagógicos son:

- El aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza.
- Generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.

- Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos a partir de condiciones que permitan la conjunción de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas.
- Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar.
- Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes.

Bibliografía

- Aguado, T. (1999) Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales. Madrid. CIDE/MEC.
- Aguado, T. (2003) Pedagogía Intercultural, Mc Graw Hill, España.
- Albo, X. (2003) Selección extraída de “Iguales aunque diferentes” tomado del módulo Interculturalidad. Diplomado de Segunda Especialidad en Educación Intercultural, PUCP.
- Díaz B. Frida (2005). Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill.
- Delors, J (1999) La educación encierra un tesoro, México Ediciones UNESCO.
- Sagastizabal M. Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Noveduc, Buenos Aires.
- SEP. Plan de Estudios 2011. Educación Primaria México
- SEP. Programa Contra la Violencia eduquemos para la paz, Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos.(2003) México
- SEP, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2010), Curso: Planeación Didáctica para el Desarrollo de Competencias en el Aula 2010. Material del participante. México.

- SEP, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2009) Curso Taller Fortalecimiento para Docentes Tema 6. Fundación para la Cultura del Maestro.
- PERRENOUD, Philippe (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. México: SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro. Capítulo 8, 9 y 10

Programa de intervención socioeducativa con incidencia en los estilos de vida dentro de un espacio laboral. Raúl Armando Romero Esquivel, Sofía Margarita Morfín Zepeda.

Los estilos de vida, al igual que todos los procesos humanos varían según las diferentes épocas que se van sucediendo. Algunos de esos cambios en el estilo de vida han venido afectando las necesidades sociales, las condiciones laborales, las rutinas de la vida diaria y las relaciones interpersonales, ahora tenemos, entre otras, la necesidad de destinar una parte de nuestro tiempo a la actividad física, situación que antes no estaba entre las necesidades de salud puesto que los estilos de vida eran distintos.

Si partimos de esta realidad podemos precisar que estas modificaciones en los estilos de vida donde los días transcurren entre la obligación de ser individuos productivos para el Estado y la sociedad, también se incluye el sedentarismo cuyo signo más contundente es el pobre manejo del tiempo libre, donde es casi nulo el hábito de ejercitar nuestro cuerpo, además de un fuerte desconocimiento en la adecuada ingesta de alimentos, características ambas de la vida cotidiana que combinadas han venido a afectar a las sociedades en general. La decisión de iniciar un programa de activación física puede ser un gran avance en nuestro estilo de vida, sin embargo los resultados óptimos los obtendremos combinando esa actividad con la modificación de nuestros hábitos alimenticios.

Wardlaw sugiere ir al grano en este problema del sedentarismo y obesidad, propone “comer menos, aumentar la actividad física y cambiar las conductas alimentarias problemáticas” (2008:275).

Abordar este problema desde un particular ámbito laboral es el propósito de este trabajo, que recupera los resultados de un programa de intervención aplicado a trabajadores

administrativos en dos dependencias de la Universidad de Guadalajara. El programa consideró servicios de asesoría nutricia, actividad física en los espacios de trabajo en horario laboral, mediciones antropométricas y masajes de oficina, actividades todas llevadas a cabo por alumnos de las licenciaturas en nutrición y cultura física y deportes, en la práctica de su servicio social.

Los objetivos de la investigación fueron:

- Implementar un programa de intervención que incidiera en los estilos de vida de los trabajadores administrativos buscando incentivar y crear conciencia del deterioro en la salud si no se modifican los estilos de vida relacionados con la actividad física y los hábitos alimenticios.
- Generar prácticas de intervención en el desarrollo profesional de los estudiantes de las carreras involucradas desde la perspectiva de la educación social hacia una comunidad cercana a ellos.
- Revisar, y analizar los resultados emitidos del programa mediante la elaboración de un reporte de investigación.

Partimos de los siguientes supuestos:

1. Con la implementación de un programa de intervención socioeducativa dentro de una comunidad formadora de profesionales de la salud donde existen las condiciones reales y legales para el apoyo a esa comunidad se pueden modificar los estilos de vida de los propios trabajadores.
2. Los estudiantes y/o pasantes de las carreras de las licenciaturas en educación física y deportes y nutrición son capaces de orientar a los trabajadores del Centro Universitario de Ciencias de la Salud a partir de los aprendizajes adquiridos en el trayecto de sus carreras.

Estado de la cuestión

Un rasgo común de las sociedades industrializadas actualmente, que aplica tanto en países desarrollados como aquellos en vías de desarrollo, es el sedentarismo que se vincula estrechamente con una contundente falta de actividad física de los individuos. No obstante las evidencias que nos hablan de los beneficios de un estilo de vida en el que la actividad física es importante, una gran parte de la población se mantiene en sus hábitos sedentarios,

tal como lo refleja el informe 2012 de la OMS donde se afirma que la hipertensión arterial y obesidad han aumentado debido a que la gente come más grasa, azúcar y sal, y al mismo tiempo hace menos ejercicio. Según el organismo internacional “en la actualidad uno de cada tres adultos en el mundo sufre de presión alta, causa de la mayoría de las muertes por enfermedades cerebrovasculares y cardíacas, en tanto que uno de cada 10 adultos padece diabetes”. Asimismo el crecimiento de la obesidad no ha podido contenerse pues actualmente existen alrededor de 500 millones de personas en esa condición, correspondiendo a la región de las Américas el 26% de los casos (OMS: 2012, pp.34-37).

Un hallazgo relacionado al tema de investigación fue encontrado en Gonçalves et al. cuyo artículo *“La contribución de un programa de gimnasia laboral para la adherencia al ejercicio físico fuera de la jornada de trabajo”* publicado en la revista *Fitness & Performance* plantea cómo los procesos tecnológicos de la modernización, el conocimiento y la producción exigen más esfuerzo de los trabajadores y revisan la forma en que estos integrantes de la fuerza laboral, a través de programas de gimnasia laboral llevados a cabo en la propia empresa, se adhieren luego a actividades de ejercicios fuera de sus jornadas de trabajo, lo que conlleva a una posibilidad de cambios en el estilo de vida de los empleados, (Gonçalves, Furtado, Seixas y Barroso, 2006).

Fundamentos Teóricos

Educación Social

La educación es una práctica de la existencia humana que entraña un proceso permanente e interminable que conduce al crecimiento de los individuos, y ocurre independientemente de horarios, limitaciones espaciales y períodos escolares. Una de sus vertientes es la denominada Educación Social en la que se ha sustentado a este programa de intervención, el cual, a partir del análisis de una realidad humana observada en el presente procura alcanzar mejoras para ese grupo en el futuro. Esta vertiente de la educación con frecuencia se genera en lugares que están fuera de las instituciones escolares, en espacios como son el hogar, la calle, instalaciones culturales, laborales y centros deportivos, en resumen, ocurre más allá de los límites que habitualmente se le han atribuido a la educación escolarizada, y una de sus características más importantes es la de asumir actitudes transformadoras.

Para efectos de este estudio haremos referencia al planteamiento que propone Varela (2010:139) quien indica que la “Educación Social se refiere a generar procesos educativos que incidan en la mejora de la calidad de vida. La comunidad entendida como un contexto local, de proximidad y de interrelación entre diferentes individuos, instituciones, asociaciones, etc.” Esta aseveración es coincidente con una de las finalidades del programa de intervención que consistió en mejorar los estilos de vida, ya que en concreto buscábamos transformar los hábitos alimenticios y aquellos relativos a la actividad física que habitualmente realizaban los participantes.

Con la pretensión de que dichos cambios aportaran a la salud del propio trabajador, a su estado de ánimo y este estado de ánimo a su vez tuviera consecuencias en los resultados de las relaciones interpersonales laborales y con ello encontrar modificaciones positivas en su productividad, fue que se dio inicio al programa de intervención, que fue operado con estudiantes y/o pasantes de las licenciaturas en nutrición y cultura física y deportes, programas educativos de pregrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, cuya labor práctica dentro del programa fue con sus horas obligatorias que establece la Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara de realizar servicio social.

Construcción metodológica

Los métodos desde la perspectiva de la educación social deben dar respuesta directa a un problema específicamente, la intervención socioeducativa parte de una necesidad de la sociedad y el proceder metodológico se da directamente con los sujetos, adecuando dichos métodos al objeto de estudio, por lo que en este particular evento se decidió intervenir en el área laboral lugar desde dónde se detectó una problemática.

Un presupuesto fundamental para los métodos en la pedagogía social es la posibilidad de planificación real de los procesos de acción socioeducativa. Para ello no puede dejar de considerarse un elemento absolutamente fundamental en el proceder metodológico, se trata de la intencionalidad presente en ese proceso de interacción recíproca entre finalidad y método (en didáctica, esta relación de objetivos, contenidos y métodos se conoce como una relación retroactiva o retroalimentación) Karlheinz (1997:22).

Pretendemos dar cuenta de esa retroalimentación desde varias vertientes, la intención del programa fue brindar orientación a un grupo de trabajador@s administrativos universitarios, paralelamente los alumnos en la práctica de su servicio social partiendo de un método específico (científico, modelo mixto) aportaron con los conocimientos adquiridos en su formación universitaria los elementos necesarios para proporcionar una orientación con la finalidad de lograr un cambio en los estilos de vida de los empleados.

El programa de intervención puesto en marcha se denominó “Siete Minutos”. La participación en el programa por parte de los trabajadores fue totalmente voluntaria, hubo quienes participaron en todas las partes del programa y otros solamente en alguna de ellas. Paralelamente a lo anterior se trabajó con los estudiantes y egresados de las carreras de nutrición y cultura física y deportes para coordinar sus intervenciones, cubrir las necesidades requeridas en ambas partes del programa, obtener los implementos a utilizar, la selección de los ejercicios apropiados dadas las características especiales del programa, la organización de los horarios de actividad física, las entrevistas de nutrición, la calendarización de la toma de medidas antropométricas y los masajes anti estrés.

En este estudio se tenía el propósito de medir grados de relación entre dos o más variables en circunstancias particulares, el resultado de la aplicación del programa con el estado corporal de los trabajadores, sus hábitos alimenticios y de actividad física, así como los estados de ánimo y otras características personales del área cualitativa. Para tal efecto se aplicaron cuestionarios personalizados con preguntas abiertas.

Análisis de los datos

Nuestra muestra fue de 142 personas de ambos sexos de entre 20 y 62 años de edad, trabajadores todos de oficina en el turno matutino, de este total solamente 80 participaron en la totalidad del programa, y de ellas únicamente dieciséis (20%) manifestaron tener hábitos alimenticios adecuados y balanceados, así como variedad en su consumo, revelaron tomar sus alimentos en casa o prepararlos y llevarlos al área de trabajo, estas personas de acuerdo con sus mediciones antropométricas resultaron dentro de los parámetros normales o de bajo peso, sin embargo, nada más dos de ellas estuvieron en condiciones óptimas, sus Índices de Masa Corporal se encuentran dentro de los parámetros

recomendados, las 14 restantes aunque su peso está en parámetro normal tienen una deficiencia en su masa muscular debido a la falta de actividad física, por lo que estas personas se consideran sedentarias.

Las 64 personas restantes manifestaron consumir alimentos de preparación rápida procurando únicamente satisfacer la necesidad alimenticia descuidando tanto la higiene en la preparación, como la variedad en los mismos.

En el aspecto cualitativo, la interpretación de los investigadores a las respuestas de tipo abierto emitidas por los trabajadores, quienes emplean sus propias palabras como lo recomiendan los expertos de la metodología de la investigación socioeducativa, los resultados del programa de intervención en este rubro nos indican que fueron positivos, tanto para los trabajadores como para la institución, de ello dan cuenta las respuestas escritas por los actores del programa a la par que por algunos jefes de área.

Los trabajadores entrevistados (76), en su totalidad, emitieron juicios de agrado sobre el programa, respecto del tiempo dedicado a las sesiones la mayoría coincidió en que era suficiente, sobre todo porque las sesiones se realizaban dentro del horario de trabajo, quienes no coincidieron con esa respuesta se muestran divididos, unos solicitaban más tiempo y otros menos.

Conclusiones

A lo largo de este proceso investigativo se logró recuperar información que nos hace suponer valores positivos finales, en principio el programa de intervención fue aceptado plenamente tanto por las autoridades como por los participantes en el mismo, -trabajadores universitarios con problemas de salud por el sedentarismo que les aqueja y pasantes que por medio de la práctica de su servicio social ejercitaron los conocimientos adquiridos haciendo la función de asesores-.

La inserción de los alumnos en formación en el programa supuso en los hechos permitirles ganar una experiencia profesional, ya que al hacer que se encontraran frente a un problema relacionado con su formación académica, hacerlos partícipes de él, invitarlos a que trataran de resolverlo y que admitieran sus limitaciones, sin duda representó una oportunidad

pedagógica importante y a la vez productiva para la sociedad de la institución educativa donde se aplicó.

Estos alumnos prestadores de servicio social tuvieron que hacer acopio de recursos académicos con los cuales resolver dificultades planteadas durante el desarrollo del programa para los que no se les preparó durante su formación y sin embargo su empeño profesional los hizo solventar los obstáculos, tal es el caso de los de la Licenciatura en Cultura Física y Deportes que tuvieron que diseñar modelos de ejercicios a realizarse en espacios reducidos, recursos de apoyo para esos ejercicios acordes a dichos espacios, adecuarse a las circunstancias particulares de los ejecutantes que hacían ejercicio sin la ropa adecuada, etcétera.

Los pasantes de la Licenciatura en Nutrición pudieron darse cuenta que su profesión está acotada por las costumbres y malos hábitos de la sociedad mexicana, al percatarse del abandono de todos los beneficiarios del programa en cuanto al seguimiento del régimen de alimentación propuesto, sin excepción todos abandonaron argumentando no poder organizarse con el régimen alimenticio, a pesar de su esfuerzo.

Los cambios en los estilos de vida planteados como objetivos se atendieron por dos vías: por la actividad física y por la asesoría nutricia, en lo que corresponde al ejercicio físico uno de los objetivos fue el combatir el sedentarismo, que desde nuestro particular punto de vista tiene su origen desde la administración del tiempo libre, ese lapso de tiempo con el que todos sin excepción contamos ¿a qué actividades se las dedicamos? De la respuesta a esta pregunta creemos que se derivan los estilos de vida y como lo mencionamos en su momento, los quehaceres familiares y laborales nos absorben una parte del día, pero el resto del tiempo es lo que habrá que ponerse en observación puesto que pocas veces se reflexiona en los cuidados que debemos otorgar al cuerpo.

Abordando el tema de los hábitos hacia la actividad física podemos concluir que al menos el 71% de los participantes en la totalidad del programa experimentaron cambios en sus hábitos, unos reiniciando actividades físicas que tenían en el olvido y otros al menos teniendo en mente por las mañanas el ejercicio y practicar una que otra actividad motora, podemos considerarlo como un logro cuando en el inicio del programa de intervención el

99% de los participantes se declararon individuos sedentarios, sin embargo no podemos afirmar que el sedentarismo quedó ausente, lo que se logró fue ahondar en la conciencia en ese 71% de la muestra.

Bibliografía

Gonçalvez, A., Ignacio, S., Furtado, V., & Barroso, F. (2006). *La contribución de un programa de gimnasia laboral para la adherencia al ejercicio físico fuera de la jornada de trabajo*. En *Fitness & Performance Journal*. Recuperado el 16 de junio de 2011 en: <http://www.fpjournal.org.br>

Karlheinz A. Geißler/Marianne Hege. (1997). *Acción Socioeducativa. Modelos/Métodos/Técnicas*. Madrid: Narcea.

Organización Mundial de la Salud (2012). *Estadísticas sanitarias mundiales 2012*. OMS, Suiza, recuperado el 16 de mayo de 2012 en: http://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2012/es/index.html

Varela Crespo Laura (2010). *La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red*. *Revista Interamericana de pedagogía social*. Universidad de Santiago de Compostela.

Wardlaw, Gordon M. (2008) *Perspectivas sobre nutrición*. Editorial Paidotribo. España.

Proyecto integral de desarrollo ambiental sustentable (PROIDEAS). Deyanira Jisel Ibarra Rubio, Linda Karen Ibarra Rubio.

La acuicultura a nivel mundial se ha convertido en un coadyuvante de la alimentación del ser humano, al aportar hasta un 80 por ciento de los alimentos marinos; de existir un buen ordenamiento de esta actividad en México, puede haber un próspero futuro a este sector, ya que actualmente el 80 por ciento del camarón que se consume es producido en México, China y Chile.

Debido a la necesidad de ser autoeficiente y rentable, A P S.A. DE C.V. ubicada en la Comunidad de Agua Verde, en el municipio de “Ciudad Asilo De El Rosario”, en el Estado

de Sinaloa, una empresa productora de larva de camarón, dedicada a la distribución de la misma, quien mantiene un primer lugar a nivel nacional en Estados como; Sonora, Nayarit, Colima, Campeche, Tamaulipas, Yucatán, Tabasco, etc., tomando en cuenta las necesidades de nuestro ecosistema , así como las demandas que actualmente exige el intercambio comercial de productos acuícolas, las exigencias ante un mundo globalizado y el satisfacer una de las políticas públicas más necesarias como la de crear y mantener fuentes de empleos, quien se reconoce por tener uno de los salarios en Sinaloa mejor pagados; se da a la tarea de promover nuevas formas de reciclaje sustentable para hacer posible todos los puntos antes mencionados, es decir; satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades; esto debido al diagnóstico realizado en la misma donde se observó exceso de residuos de material que puede ser reciclado, el cual debe ser canalizado fuera del área de trabajo para darle una mejor proyección a la empresa y un mejor uso a dicho material en desuso.

Justificación.

Unas de las principales razones podría ser la constante salida en vehículo a tirar basura, ya que no se está considerando los focos de contaminación que en un momento dado podría generar problemas en la bioseguridad y burlar los filtros sanitarios como son: la fumigación de virko y la entrada por los tapetes de cloro. Esto se debe a que en ese basurón hay desechos de especies marinas como son pescados y mariscos que son arrojados por habitantes de esta comunidad y alrededores, esto podría acarrear serios problemas si no se toman medidas pertinentes.

El combustible siendo uno de los insumos más costosos se ahorraría automáticamente al reducir las salidas a los rellenos sanitarios. Se pretende que la empresa o persona que esté interesada en comprar el material reciclado venga hasta nosotros sin necesidad de que AP transporte dichos desechos para su cometido. Sin ignorar un punto no menos importante retomaremos la administración de recursos humanos, puesto que la persona responsable del traslado de lo ya mencionado podría disminuir tiempo acortando las

distancias; al buscar un acuerdo con autoridades correspondientes para que nos autoricen un espacio para ubicar un contenedor exclusivo de AP para hacer los depósitos de basura en el poblado de Agua Verde que es el más cercano a la empresa.

Objetivo general:

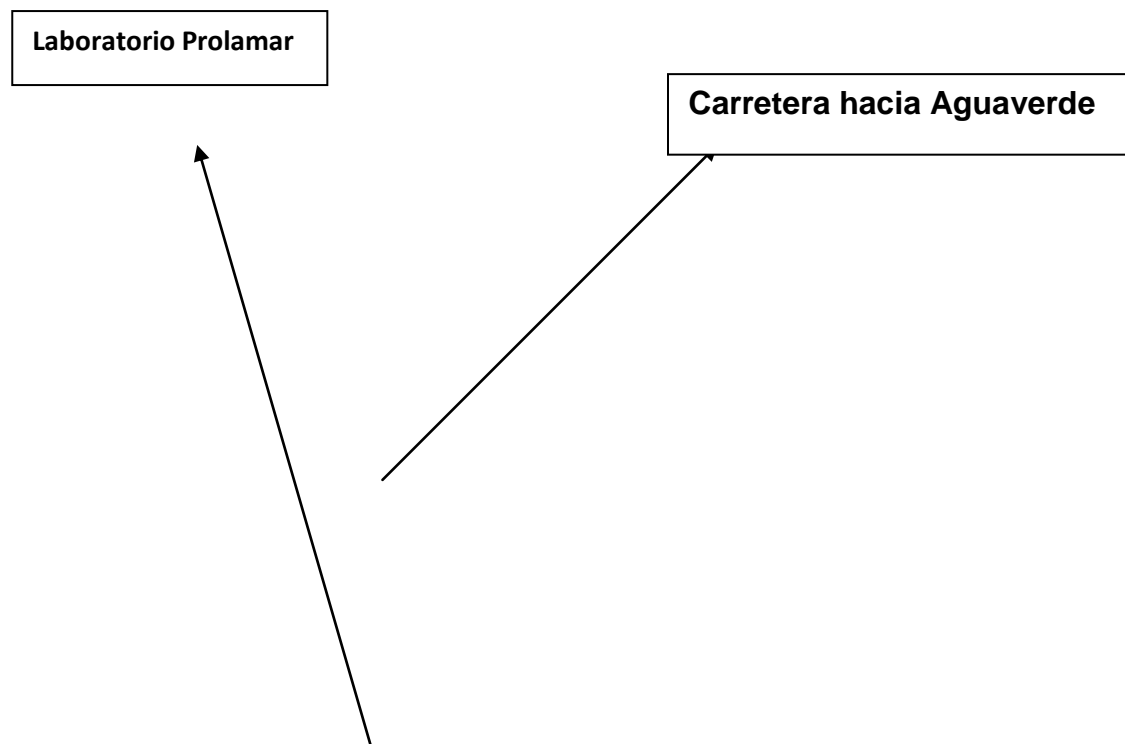
- Mantener limpias y ordenadas las áreas de trabajo para darle una mejor presentación a la empresa ante nuestros clientes, coadyuvando con el medio ambiente a través de la venta de material que se pueda reciclar.

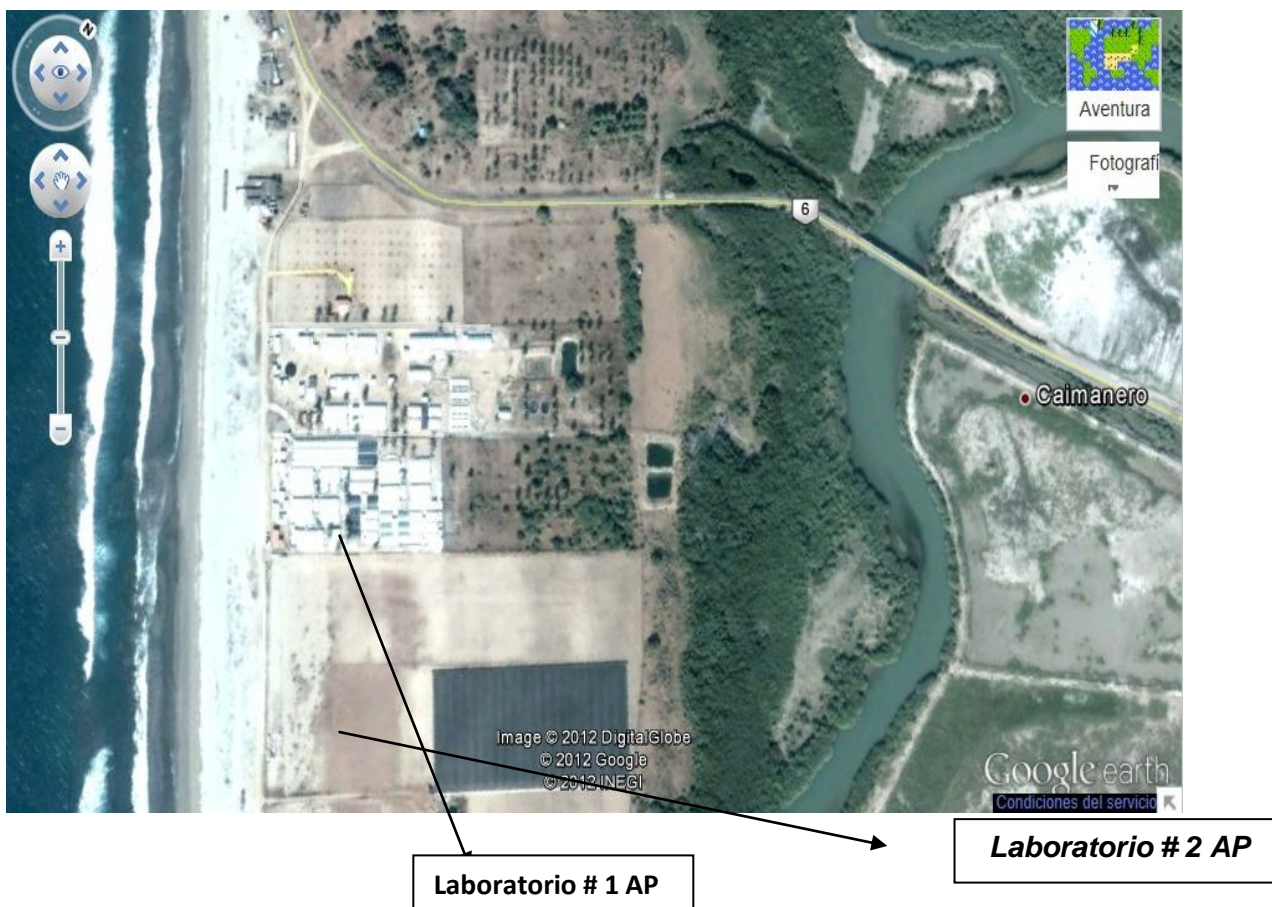
Objetivos particulares:

- Promover una cultura de reciclaje al personal de AP.
- Reforzar la bioseguridad, eliminando riesgos de contaminación
- Crear equipos de trabajo, enfocado a realizar mejoras dentro de la empresa.

Marco contextual:

Esta es la ubicación donde se pretende llevar acabo este proyecto; dentro de las instalaciones de AP, Reproducción de post larva, camarón blanco *Litopenaeus Vannamei*. Ubicada en la Playa El Caimanero s/n en la comunidad de Agua Verde, El Rosario, Sinaloa.





Marco referencial.

Una de las formas más elementales de aprovechar nuestros recursos naturales es separar los materiales de desecho para su reciclaje y de esta forma darle una mejor utilidad. Por primera vez la empresa AP tiene la oportunidad de darle una mejor dirección al material desperdiciado o en desuso que existe dentro de las instalaciones, cooperando de forma inteligente con nuestro medio ambiente, teniendo como ejemplo, este proyecto para las demás empresas en nuestra localidad.

"Reciclar es un modo importante para recolectar materiales de desecho y convertirlos en productos útiles que se puedan vender en el mercado... implica volver a procesar los materiales sólidos descartados para obtener productos útiles y nuevos... los lugares de trabajo producen... materiales que se pueden reciclar" (TYLLER, G., MILLER, Jr., p. 287).

Manejar criterios diferentes en el modo de reciclaje, entre la ciudadanía y las empresas privadas es un grave error; ya que van juntos; de la mano para un mismo fin, el cual; es cuidar y proteger el medio ambiente, ya que de este dependemos en gran medida. El administrar nuestros recursos naturales nos garantizará un mejor futuro para nuestros hijos; AP, quiere ser pionera y un modelo a seguir para las demás empresas; alcanzando resultados positivos a favor de la ecología invitando al público en general a hacer conciencia de ello.

“Para la ciudadanía ecológica la separación de lo público y lo privado no tiene sentido... si suponemos que tal reciclaje es una contribución a la sustentabilidad ecológica... las acciones privadas pueden tener consecuencias públicas virtuosas” (MAÍZ, Ramón;p. 708).

Es muy importante realizar estudios de los impactos ambientales de nuestro entorno ya que de ellos aprenderemos como resolverlos; es importante la intervención de instituciones de gobierno; por ejemplo la SEMARNAT, secretaría del medio ambiente y recursos naturales. Así como buscar resolver problemas como la tala inmoderada, el uso indebido de suelos por medio de la explotación irracional, además gestionar con las instituciones correspondientes para delimitar y proteger reservas ecológicas. “Estudio de impacto ambiental... normas de uso de suelo... ordenación de espacios...diseñar esquemas de planificación ambiental en coordinación con políticas sectoriales” (JIMÉNEZ HERRERO, Luis M.; P.p. 441 a 443).

Si no se tiene una cultura de reciclaje y una concientización ambiental los daños pueden ser colaterales si no se toman medidas pertinentes; cualquier proyecto basado en desarrollo turístico o empresarial si no están bien fundamentados con una base sólida, podría acarrear serias complicaciones ambientales. En México falta mucho por hacer en materia de medio ambiente, ya que la falta de concienciación en todos los núcleos sociales, es una de las causas principales del desequilibrio ecológico.

“Los efectos adversos que las actuaciones en el medio rural pueden producir sobre los recursos naturales... si los proyectos no están bien concebidos... la

Unión Europea se encuentra implicada en convenios internacionales que tiene como meta frenar el deterioro ambiental” (ABELLÁN, Manuel Andrés; p. 66).

Marco conceptual

Globalización: Es un proceso económico, tecnológico, social y cultural, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando sus mercados, sociedades y culturas.

Sustentabilidad: **Propone satisfacer las necesidades de la actual generación pero sin que por esto se vean sacrificadas las capacidades futuras de las siguientes generaciones de satisfacer sus propias necesidades.**

Reciclaje: Es un proceso por el cual, materiales de desecho, vuelven a ser introducidos en el proceso de producción y consumo, devolviéndoles su utilidad.

Competitiva: Es la capacidad de una organización pública o privada, lucrativa o no, de mantener sistemáticamente ventajas comparativas que le permitan alcanzar, sostener y mejorar una determinada posición en el entorno socioeconómico.

Bioseguridad: Es la calidad de que la vida sea libre de daño, riesgo o peligro.

Concientización: **Aquel acto que signifique hacer que una persona tome conciencia sobre determinadas circunstancias, para mejorar su calidad de vida y sus vínculos no sólo con el resto de los individuos si no también con el medio ambiente que lo rodea.**

Ecosistema: **Se denomina ecosistema al conjunto de seres vivos y carentes de vida que tienen existencia en un lugar determinado y que guardan relaciones entre sí.**

Integral: **En términos generales, el término integral se utilizará cuando se quiera dar una idea de totalidad o globalidad alrededor de una determinada cuestión.**

Conclusión.

El reciclaje juega un papel muy importante en nuestro ecosistema y nuestra vida cotidiana; pero si no se tiene conciencia sobre ello, estaríamos afectando las generaciones futuras, por consecuente afectaríamos el futuro de nuestros hijos; este proyecto invita a incentivar a empresas privadas, al gobierno, demás instituciones y a cada individuo en

general a propiciar acciones que favorezcan al medio ambiente con buenas propuestas que vayan enfocadas a solucionar problemas de contaminación; coadyuvando de manera conjunta, organizada y sistemática al progreso positivo de éste. La sustentabilidad es una forma elemental en nuestra empresa para colaborar con lo mencionado anteriormente, ya que por medio de ella se da el ciclo del reciclaje mediante la reutilización de materiales para un mejor aprovechamiento que a su vez le dará a AP la oportunidad de ser mejor cada día, tomando en cuenta los cambios que se avecinan en el mundo globalizado.

El material en desuso ha sido trasladado por transporte de la misma empresa a los depósitos de basura del poblado de Agua Verde, en los cuales puede haber una gran variedad de contaminantes y bacterias que el transporte mismo puede acarrear al área de trabajo, corriendo el riesgo de contaminar el producto de la misma empresa poniéndola también en riesgo de ser cerrada por sanidad y a su vez peligrando el empleo de más de 500 personas que laboran en la misma desde hace aproximadamente 8 años, por lo que se retomó esta situación como problema de intervención en la búsqueda de un proyecto que beneficiará en cierta medida en el aspecto del empleo, el cuidado al medio ambiente al fomentar en los trabajadores la educación de la separación de basura y el reciclaje, promoviendo a su vez nuevos empleos en la comunidad como la de una pequeña empresa de compra-venta de material reciclado desde plástico, cobre, fierro, entre otros, teniendo como ejemplo el material que se encuentra dentro de la empresa; que son recursos renovables a los cuales no se les está procurando una buena dirección e ubicación, para así darle un mayor aprovechamiento y una mejor imagen ante nuestros clientes.

Bibliografía

- ABELLÁN, Manuel Andrés; “La evaluación del impacto ambiental de proyectos y actividades agroforestales”; Ed. Monografías; 1ra. Edición.
- JIMÉNEZ HERRERO, Luis M.; “Medio ambiente y desarrollo alternativo: Gestión racional de los recursos para una sociedad perdurable”; Ed. Lepala textos.
- MAÍZ, Ramón; “Construcción de Europa, democracia y globalización”; Ed. Europa Mundi; 2do. Volumen.

- TYLLER, G.; MILLER, Jr.; “Ciencia ambiental: Desarrollo sostenible, un enfoque integral”; Ed. Thomson; 8va. Edición.

Algunas reflexiones conceptuales para orientar metodológicamente la sistematización de la intervención educativa. *Esmeralda Violeta Hernández Bautista, Clarisa Capriles Lemus.*

Implicaciones de la Intervención Educativa

Abordar el ámbito de la Intervención Educativa, plantea necesariamente situarse en un ángulo de lectura que enmarque las dimensiones de lo que conlleva y justifica la práctica (de intervención, educativa). Sin embargo, referir a la práctica como algo que implica una mirada hacia la acción, hacia algo dinámico, no puede excluir los referentes teórico-metodológicos que le dan sustento, que lo conducen, que lo determinan. Por ello, el interés de este trabajo de reflexión, se impone la tarea de esbozar algunas cuestiones conceptuales como herramientas del pensamiento que nos permitan sugerir y reconstruir la noción básica que aquí nos ocupa: *la intervención educativa*.

La llegada del siglo XXI nos ha planteado el imperativo de nuevos retos a la educación, particularmente, aquellos dirigidos a la transformación de valores en la sociedad, al desarrollo de habilidades para manejar las tecnologías de la información y la comunicación, pero sobre todo, a la formación de docentes capaces de modificar las prácticas dentro del salón de clase e incursionar en formas alternativas de investigación, evaluación y sistematización de su práctica educativa.

Esta exigencia, que además incluye la integración de un modelo educativo basado en las premisas de calidad, gestión e innovación, ha llevado a reflexionar la necesidad de replantear los programas de formación y actualización de docentes, marcando una directriz contundente encaminada a la profesionalización de su práctica.

Una mirada a diferentes programas de formación y actualización en nuestro país, nos permite advertir que las estrategias dirigidas al fortalecimiento de la práctica educativa

siguen siendo incipientes, y que uno de los aspectos centrales que requieren mayor atención es la intervención educativa, misma que reclama participación directa de los docentes, pero también, que éstos lleven a cabo procesos reflexivos, asertivos y sustentados (desde lo contextual y desde lo pedagógico) para dar solución a problemas no sólo inmediatos sino persistentes en el aula.

Un primer paso dentro de este campo exige la tarea de recuperar desde lo teórico, algunos planteamientos que permitan dimensionar un posible ángulo de lectura, que a su vez, ayuden a orientar las directrices metodológicas desde las cuales puedan abordarse las acciones de sistematización en este campo.

Un segundo momento dentro de este ejercicio, precisa la definición del ámbito o del nivel de concreción que implica la intervención educativa; es decir, dimensionar el qué de la práctica educativa, así como el cuándo se transfiere o se concretiza en una práctica pedagógica³⁷.

Desde este primer discernimiento, lo que se busca es determinar el momento y la situación en que se requiere sustentar y diseñar una propuesta de intervención; ya que ésta por sí misma, no puede ser considerada tarea implícita y cotidiana en la función específica de educar.

Las herramientas conceptuales en la intervención educativa

Dentro de este ejercicio de construcción conceptual, partimos de ubicarnos desde una postura epistemológica hermenéutico-crítico-dialéctica, y tomando en cuenta el tejido de la modernización que enmarca nuestro actual contexto educativo, entendemos a la intervención en un sentido amplio como un proceso de interferencia o influencia sobre una situación u objeto específico, sobre el cual se espera un cambio.

Una consulta al Diccionario de la Real Academia de la Lengua, nos permite apreciar que, intervenir refiere a: “tomar parte en un asunto, interponer una autoridad, mediar,

³⁷ El interés específico de nuestro trabajo, se ubica en la particularidad de la práctica pedagógica, pues en los procesos de formación docente en los que participamos directamente, lo que se trata de fortalecer son aquellos elementos que sustentan a la práctica y la orientación sistemática de las acciones que han de ser emprendidas dentro del aula.

interceder o interponer”. Esta definición, lleva a considerar la participación de un tercero que actúa sobre un primero y un segundo, y además, que ejerce una acción. Luego entonces, si se traslada esta idea sobre este tipo de acción al espacio de la práctica educativa, como una necesidad imperante en determinado momento, habría que considerar como un primer plano de conceptualización que, la práctica puede ser entendida no como una acción, sino como una serie de acciones cuyo eje central es la intención de las mismas, y articuladas a la vez, por ese mismo eje; en un sentido contrario, una acción o varias que no cuenten con una intención definida (sino que surjan o se den fortuitamente) sólo son conductas o comportamientos sujetos a cuestiones instintivas, como respuesta a ciertos estímulos del ambiente, o por qué no decirlo: “porque siempre es más fácil sortear la suerte con *me late* o el *chance y esto funcione*”.

Es importante hacer algunas consideraciones respecto al cambio, a partir de la propuesta que hace P. Watzlawski, él maneja dos tipos de cambio: “1.- El modelo de la teoría de los grupos entendida cuando el cambio en el interior de un sistema subsiste sin variación, y 2.- el modelo de los tipos lógicos entendida como la modificación del sistema mismo”³⁸. De acuerdo a lo anterior, estaremos planteando que nos referimos al número 2, toda vez que su aparición busca cambiar el sistema mismo al buscar la transformación. En la medida en que los actores que intervienen son los que accionan sobre sí mismos o en su espacio social. Lo que permite lograr diferentes cosas (añadir, quitar, dar otra trayectoria, etc.) siempre y cuando el actor directo que en este caso es el docente, se haga cargo del propio proceso.

Es decir, la práctica educativa, se entiende entonces como un conjunto de acciones fundamentadas y articuladas a partir de un fin, se constituye porque hay una intención que responde a una necesidad o demanda (de algo o alguien).

Como ya el propio Bazdresch lo señala: “Así, decir ‘práctica educativa’ es referirse a la *acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del ‘bien’ que consigue*” (2000: 44). Vista como intencional y objetiva, lo que se destaca es la idea de

³⁸ Citado por Lázaro Uc Mas Innovación intervención. Transformación. A propósito de la práctica docente. En Revista Práctica Educativa. Núm. 8, julio-diciembre de 2005. p48

hacer algo en forma consciente y de manera tal que, lo que deriva de esas acciones pueda ser observado y valorado por otros, porque evidencie cambios o una transformación. Algo más que destaca el autor es un cuestionamiento que puede señalarse como nodal en este ejercicio: “[. . .] ¿qué es lo constitutivo de la “práctica educativa”?” (Idem). Es precisamente a partir de esta interrogante que decidimos situar en un nivel de mayor concreción a esta práctica: el aula, o más propiamente, dirigida en la función docente o ámbito pedagógico. Desde esta dimensión, la práctica pedagógica o práctica docente, es entendida como praxis social, objetiva e intencionada en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

Lo anterior, nos lleva a ubicar a la práctica educativa como un conjunto de acciones que posee una estructura metodológica significativa, donde cada cosa que se haga no puede estar desprovisto de la teoría, sino que es consustancial a ella, cuya intención radica en la actuación del sujeto por alcanzar metas; por tanto, lo constitutivo de esta práctica ha de buscarse en la lógica de las acciones, realmente construida, reflexivamente concientizada y operacional e intencionalmente transformada.

A partir de ello, es dentro de este espacio donde se concatena otro concepto más: *intervención educativa*, que, desde una mirada institucional, se inserta en la práctica, como un conjunto de estrategias que pretende incidir en un momento o sobre un objeto determinado con miras a mejorar o transformar, para lograr una intencionalidad educativa que se ha visto entorpecida o frenada bajo alguna circunstancia singular. De esta manera, la intervención cobra sentido en la medida en que busca la conciencia y el sentido en la significación de las acciones. Desde esta perspectiva hermenéutico-crítica, es posible considerar el constante movimiento y la tensión que se genera al advertir la necesidad de introducir una intermediación en las acciones formativas para reconsiderar la producción de significados acerca de los objetos de estudio; así como las alternativas que brinda la comprensión del entorno y la riqueza de la interpretación de la propia acción pedagógica. Esto, permite suponer un alcance mayor:

Una intervención deriva en innovación si es capaz de lograr la apropiación y participación crítica y activa de los actores internos, si establece una relación S-S capaz de hacer que los actores internos se hagan cargo de su propio proceso de cambio (Uc, 2005: 53).

Práctica, intervención, innovación, significación y cambio, son entonces conceptos que se entretajan para sustentar una propuesta alternativa de formación en el aula.

Las herramientas metodológicas en la sistematización

Parte del proceso que se considera para llevar a cabo una sistematización, considera entonces, la necesidad de recuperar las construcciones conceptuales, así como retomar las experiencias anteriores dentro de la propia práctica para intercambiar, socializar y recuperar experiencias alternativas, desde las cuales poder plantear un conjunto de estrategias de intervención educativa. Ello, sin perder de vista el posicionamiento teórico-metodológico que enviste al propio proceso de investigación implícito en el reconocimiento de problemas o necesidades de cambio en el espacio donde se ejerce la práctica educativa.

Si se parte de reconocer que la intervención educativa no está desprovista de teoría, es necesario pasar a la fase crítico-reflexiva, en donde se puedan identificar y comprender los factores que intervienen en la experiencia de la práctica y sus consecuencias. Es decir, sacar a la luz los postulados teóricos implícitos que sustentan la mirada desde la cual se identifican problemas, alteraciones o necesidades, así como las acciones que se han de emprender para mejorar o transformar la producción de significados en la tarea educativa.

Aquí, el uso de herramientas metodológicas coherentes con un sentido crítico, reflexivo e interpretativo, pueden ser de gran ayuda si se visualiza la pertinencia de toda la gama de recursos de los que pueden hacer uso los propios docentes: observación, entrevista, diarios de campo, etc.

A la sistematización, entonces, corresponde el establecimiento de criterios de valoración y de análisis de la racionalidad emprendida en las prácticas, es decir, describir en un primer

momento lo que se hace, luego pasar a la reflexión de qué y cómo (relacionar los hechos), y finalmente, pasar a un saber reflexivo sobre los constitutivos de la acción educativa³⁹, para dar espacio y concretizar las formas y los sentidos de la intervención educativa.

Cerrando filas en la formación docente

Si bien la intervención educativa no es un concepto nuevo, producto de la modernidad y de la globalización de este siglo, sí se ha convertido en una tarea emergente que se debe atender desde los propios procesos de formación y profesionalización de docentes, que implica además, una preparación concientizada en el campo de la investigación educativa. El reto es mayúsculo, porque hoy los conocimientos progresan rápidamente y es necesario introducir cambios constantes en la tarea docente, por lo cual se requiere un mayor ejercicio intelectual a fin de romper con lo rutinario.

Así pues la profesionalización debe constituirse a través de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también de sus prácticas eficaces en situación. (Altet, Marguerite: 2008).

Por ello, se vuelve relevante que en el proceso de su formación –el cual debe ser permanente- atienda a las normas institucionales, pero que a la vez su relación con los conocimientos no sea reverente y dependiente, sino crítica, es decir, autónoma y responsable del ejercicio de su práctica. Lo que permite tener un profesional de la educación reflexivo, que sea capaz de analizar sus propias prácticas al considerar un modelo de práctica-teoría-práctica al utilizar de manera conjunta teoría y práctica, como capacidades necesarias de metacognición, análisis, recuperación y resignificación de sus propias prácticas.

Este trabajo, no ha pretendido descubrir ni articular el *hilo negro* en el ámbito de la intervención educativa; reconocemos el trabajo y los esfuerzos realizados por colegas que ya tienen un camino bastante andado (omitimos nombres por temor a olvidar en este momento a alguno de ellos que merece todo nuestro respeto), pero la preocupación

³⁹ Este trabajo coincide y recupera la propuesta de Bazdresch por concordar con la postura epistemológica que se ha venido exponiendo.

constante por allanar el camino a muchos de nuestros colegas en formación, nos ha impuesto la tarea de buscar y compartir una mirada particular que ayude a sustentar a las distintas propuestas de intervención que se generen y desde las cuales se pueda transformar a la educación en nuestro país.

Finalmente, apreciamos como urgente, la necesidad de crear conciencia de una formación y preprofesionalización docente desde el campo de la investigación, y por supuesto, desde la reflexión crítica e interpretativa de las subjetividades que se producen desde el aula, sin olvidar que, ninguna práctica puede derivar de la mera especulación empírica, y que ninguna teoría puede producir verdades si no se concatenan en un espacio de significación mutua.

Referencias bibliográficas

Altet, Marguerite. “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas” en *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Bazdresch Parada, Miguel. “Notas para fundamentar la intervención educativa crítica” en *Revista Educar. Revista de Educación/Nueva Época* Núm. 03/Octubre-Diciembre. 1997. México

_____. *Vivir la educación, transformar la práctica*. Textos educar, Secretaría de Educación Jalisco, 2000.

Pérez Reynoso, Ángel. “La intervención didáctica como alternativa para transformar la práctica”. *Revista educar. Revista de Educación/Nueva Época* Núm. 03/Octubre-Diciembre. 1997. México

Ponce Grima, Víctor M. “La reflexividad de la práctica educativa, los instrumentos de indagación. *Revista Práctica Educativa* Revista de la Maestría en Educación Práctica Educativa. No. 9 Enero-julio de 2007. México

Uc Mas, Lázaro. “Innovación, intervención, transformación. A propósito de la práctica educativa”. *Revista Práctica Educativa*. No. 8 Julio-Diciembre de 2005. México.

El perfil socioeconómico de la región oriente del Estado de Morelos (ROEM) y de los estudiantes de la sede UPN-AYALA. *Luis Manuel Juncos Quiané.*

Introducción

En el marco del proceso denominado “reordenación de la oferta educativa de la UPN” emprendido por la Rectoría de la Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2007, se conformó, en la Unidad Ayala de la UPN (UPN-A), un proyecto de investigación para analizar y evaluar los efectos de limitar la oferta de programas de licenciatura en las Unidades Académicas de la UPN, asentadas a lo largo y ancho del territorio Nacional y, en específico, los efectos que la medida tendría para el caso de la señalada Unidad. Los resultados de este trabajo están en proceso editorial para ser publicados por la UPN-A, este trabajo es una síntesis de nuestra experiencia; aborda el análisis de la Región Oriente del Estado de Morelos (ROEM) y describe el perfil general de la población estudiantil que atiende la UPN-Ayala (antes Cuautla).

La gestión institucional e información necesaria para su realización

Contar con información clara, oportuna y confiable acerca de las características y condiciones materiales del lugar donde esta asentada una institución y de las personas que acuden a esta es una necesidad de primer orden para el ejercicio de la planeación y toma de decisiones por parte de los responsables de la gestión institucional. El no contar con dicha información puede generar que, durante el proceso de gestión, se realicen acciones que no atiendan las necesidades reales de los usuarios (en este caso alumnos y comunidad en general), se complique la jerarquización y prioridad de los asuntos por atender, se gasten recursos en acciones que no son prioritarias y, consecuentemente, no se cumpla con los objetivos que estableció la institución como referente para la realización de su trabajo.

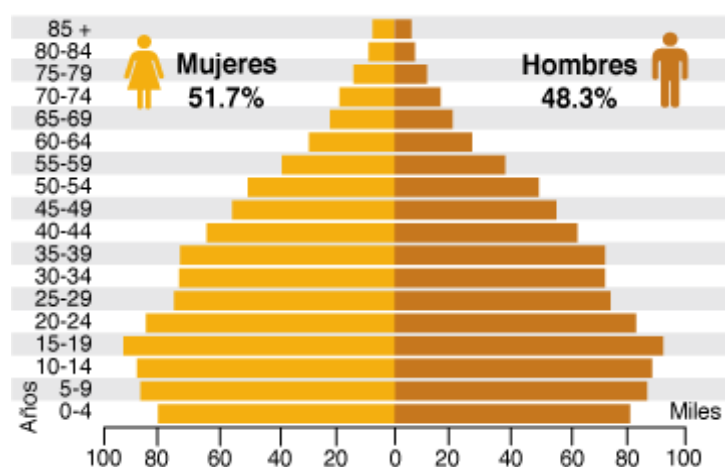
Con la intención de contar con más información para evaluar la planeación institucional, el impacto de esta en la subsede UPN-A y, al mismo tiempo, realizar diversos ejercicios de diagnóstico socioeducativo para entrenar en ese ámbito a estudiantes de la Licenciatura

en Intervención Educativa, se desarrolló una investigación para profundizar en los aspectos referentes a la situación social, económica y productiva de la ROEM. Aunado a lo anterior, se diseñó y aplicó una encuesta a los estudiantes de la Sede, ello ocurrió durante el semestre 2010-I; la intención fue determinar, con mayor precisión, las características de la población estudiantil que cursan los dos programas de licenciatura que se imparten en la referida subsede: la Licenciatura en Educación (LE) Plan 1994 y la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) Plan 2002, aquí se presenta preponderantemente la información correspondiente a LIE y algunos datos de LE'94.

Perfil socio-demográfico de la ROEM

Respecto a los grupos de edades que integran la población del estado esta se distribuye como lo indica el gráfico 1.

Gráfico 1. Estructura poblacional del Estado de Morelos



Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010, INEGI

En el gráfico se observa que el grupo de mayor tamaño corresponde al rango de edades de 15 a 19 años; ello implica que en los próximos años se hará necesario incrementar la cobertura educativa en el nivel Medio y Superior.

Es necesario resaltar que la edad promedio de la población morelense es de 26 años, siendo el promedio nacional de 29, lo cual le imprime a la entidad un rasgo peculiar debido a la juventud de su población, es así que en el Estado se acentúa el llamado “bono

demográfico” que el país mantiene y que se presenta como una gran oportunidad (o una amenaza si no se gestiona de la manera adecuada);

Los datos emitidos por el INEGI nos indican que el 84% de la población del Estado es urbana, concentrada en las zonas metropolitanas de Cuernavaca y Cuautla. La zona conurbada más poblada es la de Cuernavaca con casi el 47% de la población total. Esta zona está conformada por los municipios de Cuernavaca, Jiutepec, Temixco, Emiliano Zapata y Xochitepec, los municipios más poblados del Estado se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 1: Localidades más pobladas del estado de Morelos

Municipio	Localidad	Habitantes (año 2010)
Cuernavaca	Cuernavaca	338 650
Jiutepec	Jiutepec	162 427
Cuautla	Cuautla	154 358
Temixco	Temixco	97 788
Emiliano Zapata	Emiliano Zapata	49 193
Yautepec	Yautepec de Zaragoza	42 731
Zacatepec	Zacatepec de Hidalgo	21 586
Puente de Ixtla	Puente de Ixtla	21 098
Puente de Ixtla	Xoxocotla	21 074
Xochitepec	Xochitepec	19 164

Fuente: Censo de población y vivienda 2010, INEGI

Si consideramos como base el total de la población del Estado, en la región oriente vive alrededor del 33% de la población total de la entidad, es decir, uno de cada tres morelenses viven en esta región.

En la tabla 2 se muestran los municipios que forman parte de la Región Oriente y se resalta en negritas aquellos (6) que forman parte de la Zona Metropolitana de Cuautla (ZMC), según la definición que hace el INEGI de Zonas Metropolitanas a nivel nacional.

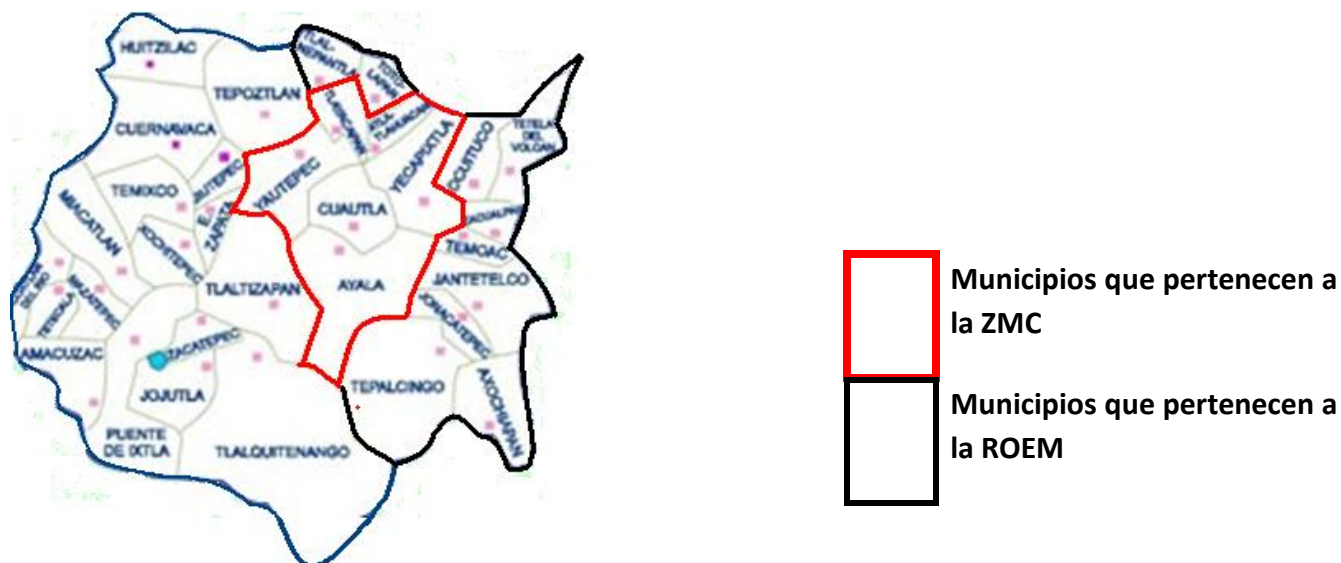
Tabla 2. Municipios de la ROEM y de la ZMC

1. Atlatlahucan	5. Jantetelco	9. Tepalcingo	13. Totolapan
2. Axochiapan	6. Jonacatepec	10. Tetela del Volcan	14. Yautepec
3. Ayala	7. Ocuituco	11. Tlalnepantla	15. Yecapixtla
4. Cuautla	8. Temoac	12. Tlayacapan	16. Zacualpan

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI

En el mapa 1 se observan los municipios que conforman la Región Oriente, y los que integran la Zona Metropolitana de Cuautla, su ubicación geográfica es determinante para analizar el fenómeno educativo que ocurre en los niveles medio superior y superior en la zona.

Mapa 1: Municipios de la ROEM y la ZMC

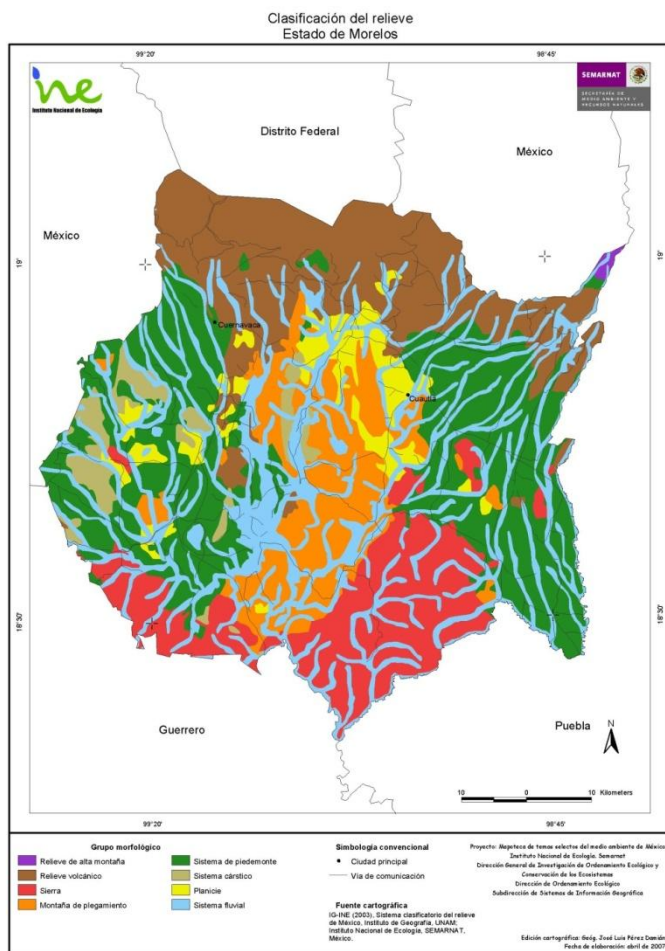


Fuente: Elaboración propia con mapas del INEGI

Por otro lado los rasgos geomórficos de esta porción del Estado delimitan físicamente y de manera natural lo que se ha denominado como la Región Oriente; ello se debe al sistema

de cordilleras que se interponen entre esta región y los municipios que conforman la región sur y la región norte (incluido en esta última el Valle de Cuernavaca); lo anterior dificulta el traslado hacia la capital de la entidad, aún y cuando son pocos kilómetros entre estos dos puntos (de Cuautla a Cuernavaca son 43 Km. por autopista).

Mapa 2: Relieve de Morelos



Fuente: Instituto Nacional de Ecología, SEMARNAT

En el mapa 2 se aprecia que el norte de la región está delimitada por el relieve del eje volcánico transversal -en color café-, el oriente por lo que se denomina “montaña de plegamiento” -en color naranja-, y el sur por la zona serrana que colinda con el Estado de Puebla y Guerrero -en color rojo-. Las características de este relieve repercuten en las cuestiones de tiempo y recursos financieros que debe erogar una persona para trasladarse

a Cuernavaca; por ejemplo, si consideramos el traslado de una persona del municipio de Tetela del Volcán (uno de los municipios ubicados mas al extremo oriente) hacia la capital el gasto en tiempo es de unas 2 hrs. de ida y dos mas de vuelta, con un gasto aproximado de 100 pesos en transporte público de pasajeros; *la delimitación geográfica natural entre las regiones del Estado y los costos que ello implica, explica que la Zona Metropolitana de Cuautla se convierta en un centro regional y sea, de esta forma, el lugar donde de manera preferente se resuelven, no sólo asuntos de esta porción del Estado, sino que se incluye la atención a habitantes del Estado de México, Puebla, Distrito Federal, e inclusive, Guerrero que acuden a esta región para encontrar solución a una gran diversidad de necesidades.*

No obstante estas características geográficas, en los últimos años, se ha experimentado un acelerado crecimiento urbano, lo cual, además de generar los reclamos de introducción y provisión de los servicios básicos fundamentales, *ha propiciado asentamientos humanos irregulares* que han crecido de manera anárquica y desordenada, este fenómeno se puede observar principalmente en la capital del Estado y su zona conurbada, así como en las zonas conurbadas de Cuautla y Jojutla.

Lo anterior ha provocado una gran presión para cambiar el uso de suelo, sobre todo en las tierras ejidales y comunales. Mientras que la población del Estado creció en los últimos años a una tasa anual de 0.6%, el total de viviendas habitadas, lo hicieron al 1.6%; con lo cual el promedio de ocupantes por vivienda habitada es de 4 personas.

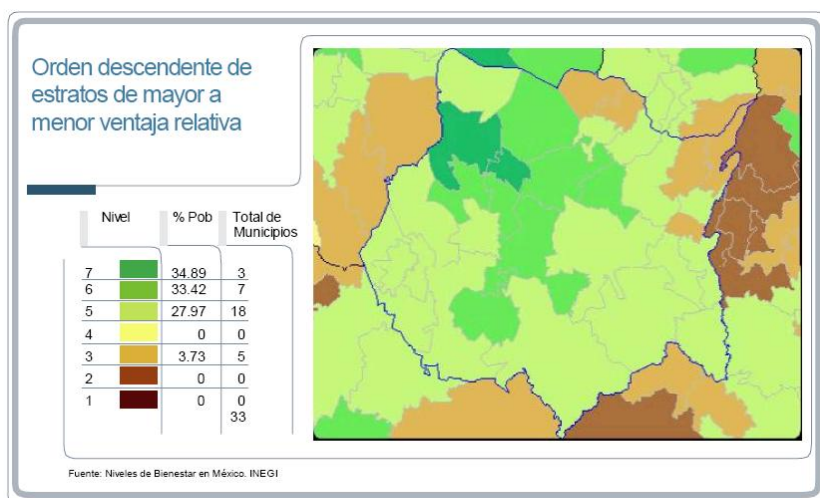
Una fuente de constante preocupación, para el gobierno de la entidad es que *la capacidad productiva del Estado no se desarrolla con la misma velocidad con que lo hace la urbanización, y esto hace que la población sufra de desempleo y del subempleo en sectores significativos de su población económicamente activa.* De hecho, aunque en términos económicos el Gobierno del Estado reconoce avances significativos, la situación del Estado muestra un desempeño ligeramente inferior al resto del país. Si bien el Producto Interno Bruto (PIB) del Estado ha crecido durante los últimos años, no lo hizo al mismo ritmo que en el resto del país. En el período 1993-2004, la participación de Morelos en el PIB cayó de 1.49% a 1.42% del total nacional. Luego entonces uno de los objetivos de la gestión de

gobierno se hace claro: generar las condiciones para empleos dignos y suficientes en el campo y la ciudad.

El mismo gobierno del Estado reconoce que dado que la economía de Morelos se concentra en unas cuantas ciudades, una gran parte de los municipios registran índices de desarrollo inferiores a la capital (Cuernavaca). Esto ha provocado que un número importante de familias morelenses permanezcan al margen de los beneficios que la dinámica económica de las ciudades genera; asimismo el ejecutivo local considera que es necesario desarrollar nuevas formas económicas que permitan incrementar la derrama económica en estas partes del Estado, mediante la coordinación de programas y proyectos de desarrollo con impacto regional.

El Mapa 3 muestra el nivel de marginación regional por municipio. Es importante remarcar la posición ventajosa de la entidad Estado con respecto a la mayoría de sus vecinos. En casi todos los casos, incluso los municipios con mayor marginación se encuentran en una mejor situación que los propios de otros Estados de la República con los que se comparte frontera.

Mapa 3: Municipios del Estado de Morelos y sus índices de Marginación



Estos son de manera general los rasgos socio-demográficos del Estado de Morelos, en lo que sigue se analizarán el perfil de los estudiantes de la LIE y algunos rasgos de estudiantes de la LE'94.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA SUBSEDE CUAUTLA DE LA UPN

El ejercicio realizado permitió recabar información de un total de 228 alumnos, 107 de la LE`94 y 121 de la LIE`02, distribuidos como muestra la tabla 3.

Tabla 3: Composición de la población por sexo

SEMESTRE	LE				LIE			
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	NO CONTESTADO	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	NO CONTESTADO
1ERO	29	5	24	0	63	14	49	0
3ERO	39	13	26	0	26	5	21	0
5TO	17	2	13	2	22	1	21	0
7MO	22	5	17	0	10	0	10	0
TOTAL	107	25	80	2	121	20	101	0
PORCENTAJE	100	23,36	74,77	1,87	100	16,53	83,47	0

Fuente: elaboración propia con información levantada mediante encuesta

Para el caso de la LIE`02 el porcentaje de mujeres respecto de hombres se incrementa llegando a ser ligeramente mayor de 1 a 4 (un hombre por cada cuatro mujeres), es importante señalar que esta tendencia es relevante para determinar una multiplicidad de acciones para atender las necesidades de la población predominante que es del sexo femenino durante su estancia en la Unidad. Cuestiones como los espacios de baños, conferencias y cursos de salud para la mujer, medidas de seguridad, servicios médicos y dotación de insumos para el botiquín de la Subsede, entre otros asuntos, deben ser pensados en términos del predominio de la población femenina.

Podemos afirmar que no es casual esta tendencia, su comportamiento se encuentra estrechamente vinculado a la estructura que presenta el mercado de profesionales de la educación, en ese ámbito hay un amplio predominio del género femenino. Según información de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STyPS) en su página de internet⁴⁰ la composición de personas que estudiaron profesiones relacionadas con la educación y están ocupados se define como se muestra en la tabla 4.

⁴⁰ Información consultada en http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/ola_profesional, el día 15 de marzo del 2011.

Tabla 4. Composición de hombres-mujeres en las carreras relacionadas con educación

Carrera	Hombres (%)	Mujeres (%)
Formación docente en preescolar	3,4	96,6
Formación docente en primaria	38,3	61,7
Formación docente en educación especial	11,1	88,9
Ciencias de la educación	34,4	65,6
Pedagogía	29,3	70,7
Promedio	23,3	76,7

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENOE (INEGI-STyPS) 3er trimestre 2010

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) que levanta el INEGI en coordinación con la STyPS nos muestra que en promedio la relación hombres-mujeres a nivel nacional en programas de licenciatura relacionados con educación es casi de 1 a 3, las implicaciones de esta composición en el ámbito laboral son muy relevantes, a partir de esta composición se determinan las relaciones interpersonales, los estilos de trabajo, las formas de agrupación y convivencia entre otros asuntos relacionados con la situación y el ambiente de trabajo.

Los rangos de edad es otra de las variables recuperadas, respecto de la Licenciatura en Intervención nos encontramos con que el comportamiento de la variable edad se muestra más estable, la tabla 5 nos muestra los resultados obtenidos:

Tabla 5. Rangos de edad estudiantes de LIE'02

Rangos de Edad	17 A 20	21 A 25	26 A 30	31 A 35	36 A 40	MÁS DE 41	NO CONTESTO
1ERO	21	11	1	1	0	0	0
1ERO	18	8	3	0	0	0	0
3ERO	0	13	11	1	0	1	0
5TO	0	8	13	0	0	0	1
7MO	0	8	2	0	0	0	0
TOTAL	39	48	30	2	0	1	1
PORCENTAJE	32,23	39,67	24,79	1,65	0,00	0,90	0,83

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

Podemos observar que el 96.69% de la población de este programa se encuentra entre los 17 y los 30 años, siendo predominante la edad de 21 a 25 años (casi el 40% de la población). Si conjugamos los datos de esta variable con la de sexo tenemos un predominio de mujeres jóvenes menores a los 30 años. Los procesos de planeación de la subsede debe considerar esta particular circunstancia.

La situación de su estado civil, (soltería, matrimonio o unión libre), es una variable más que nos interesó para este estudio, decidirse a emprender un programa de formación a nivel licenciatura con responsabilidades familiares es un factor que definitivamente incide en el desempeño de nuestros alumnos.

Tabla 6. Estado civil de los estudiantes subsede Cuautla

ESTADO CIVIL	LE			LIE		
	CASADO	SOLTERO	OMITIDO	CASADO	SOLTERO	OMITIDO
1ERO	17	11	1	2	61	0
3ERO	22	17	0	4	22	0
5TO	8	7	2	2	20	0
7MO	9	11	2	1	8	1
TOTAL	56	46	5	9	111	1
PORCENTAJE	52,34	42,99	4,67	7,44	91,74	0,83

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

La tabla anterior muestra que 91.74% los estudiantes del LIE son solteros, mientras que en LE más del 50% son casados; la dinámica y ambiente que se vive en la subsede puede ser explicada, en parte, por esta razón. La estructura descrita es notoria y se manifiesta en la interacción y las formas de relación y convivencia pues estas cambian radicalmente de lunes a viernes, cuando asisten alumnos de LIE, a los días sábados, cuando asisten profesores-alumnos de la LE'94 a tomar clases.

Respecto del lugar de residencia de nuestros alumnos, -que consideramos como un dato muy relevante debido a las condiciones y límites estatales que determinan el ejercicio del presupuesto-, la información obtenida se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Lugar de residencia de los estudiantes subsede Cuautla

LUGAR DE RESIDENCIA	LE			LIE		
	ESTADO			ESTADO		
	MORELOS	MEXICO	OTRO	MORELOS	MEXICO	OTRO
1ERO	17	11	1	45	17	1
3ERO	29	9	1	0	25	1
5TO	12	5	0	18	4	0
7MO	17	5	0	8	2	0
TOTAL	75	30	2	71	48	2
PORCENTAJE	70,09	28,04	1,87	58,68	39,67	1,65

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

Es notoria la prevalencia de estudiantes que radican en el estado de Morelos sobre los que radican en otras entidades, especialmente, la región suroeste del Estado de México, es necesario hacer notar que el 70% de los estudiantes que cursan LE`94, radican en Morelos y el 30% restante en otros estados, podemos decir que la Subsede Cuautla cumple con su función de ser un centro de formación regional de maestros en la zona oriente del estado.

Para el caso de la LIE`2004 casi el 40% de los estudiantes provienen del Estado de México, este dato es relevante no solo por lo que implica en términos de los presupuestos estatales, sino porque tenemos estudiantes (4 de cada 10), que realizan un traslado fuera de su entidad de origen para acceder a los servicios educativos que presta la subsede. El siguiente hecho nos puede dar una idea de lo que esto significa: el traslado en transporte público desde el municipio más cercano del Estado de México, implica un gasto en tiempo de unos 45 minutos (solo la ida) y poco más de 40 pesos diarios para sufragar los gastos que origina dicho traslado, amén los riesgos de la carretera que es transitada por camiones de carga y muy sinuosa en algunos de sus tramos.

Ese flujo de personas evidencia que la Zona Metropolitana de Cuautla⁴¹ (compuesta por seis municipios) representa un centro regional para el abasto de bienes y servicios en la Zona oriente del estado, su área de influencia rebasa las fronteras administrativas de la entidad morelense, impactando a las entidades vecinas (el Estado de México en primer lugar y otras entidades en menor grado), sería importante estudiar mediante matrices regionales los intercambios de bienes, servicios, personas y recursos que en general ocurren comúnmente entre estas entidades, para determinar estrategias de corte regional y coordinación entre los estados para que no se opte únicamente por esquemas de carácter administrativo para definir la atención que se brinda en los servicios educativos que ofrece la subsede Cuautla de la UPN.

Otro aspecto que se recabó en la encuesta aplicada es si los alumnos trabajan además de estudiar. Para el caso de la LIE el 50.41% declararon que no trabajan y, por consiguiente, el 49.59% restante declaró que si trabaja, no se cuenta con el dato de cuál es la labor que desempeñan, es importante resaltar que contamos con alumnos que combinan su formación profesional con actividades laborales, esto puede tener múltiples implicaciones en su desempeño escolar.

La segunda sección de la encuesta tenía como propósito reconocer aspectos sociodemográficos y económicos tales como el número de personas que componen sus hogares, la integración del gasto familiar, rangos de ingreso, dependencia económica y ocupación de los jefes del hogar, acceso a servicios de salud y, lograr identificar la propiedad de algunos bienes que forman parte del patrimonio familiar.

Los primeros cuatro aspectos señalados en el párrafo anterior son elementos que dan cuenta del soporte o base que les permite a los alumnos permanecer activos dentro de la institución o, eventualmente renunciar a sus estudios, en ese sentido la caracterización de las familias (monoparentales o ampliadas) puede constituirse como un referente para inferir y, en su caso considerar diversos aspectos relativos a los compromisos, apoyos,

⁴¹ El INEGI define 52 Zonas Metropolitanas a nivel nacional y entre estas se encuentra la referida Zona Metropolitana de Cuautla (ZMC), que está compuesta de seis municipios (Cuautla, Yecapixtla, Yauatepec, Atlatlahucan, Ayala y Tlayacapan) la importancia de esta Zona Metropolitana desborda los límites administrativos de estatales.

labores domésticas y, de manera general, condiciones que determinan la pertenencia a la estructura familiar de los alumnos, es decir, factores que pueden restringir o incentivar su formación profesional.

Para realizar el levantamiento de información se procedió a definir rangos para determinar en número de personas que constituyen el núcleo familiar, los rangos y pertenencia por programa académico se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 8. Número de personas que componen la familia

SEMESTRE	LE				LIE			
	1 A 3	4 A 6	7 A 10	10 Ó MÁS	1 A 3	4 A 6	7 A 10	10 Ó MÁS
1ERO	9	15	4	1	5	46	10	2
3ERO	13	26	0	0	0	3	20	3
5TO	5	12	0	0	7	14	1	0
7MO	9	12	1	0	2	7	1	0
TOTAL	36	65	5	1	14	70	32	5
PORCENTAJE	33,64	60,75	4,67	0,93	11,57	57,85	26,45	4,13

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

La tabla nos muestra que, para el caso de LE, casi 95% de los alumnos viven en familias que se componen de uno a seis integrantes, mientras que para los estudiantes de LIE ese mismo rango corresponde a un total del 69.42%. Por otro lado, es importante destacar el que poco más del 30% de los estudiantes de LIE viven en familias con un número mayor a 7 personas. Este dato es significativo si consideramos los espacios habitacionales y de trabajo que requieren los alumnos para desarrollar sus labores escolares y las labores que se les encomiendan en sus núcleos familiares.

Otro aspecto recogido se refiere al número de personas que contribuyen al gasto familiar, este dato nos puede dar algún indicio sobre el tipo de circunstancias y condiciones mediante el que logran financiar sus estudios de nuestros alumnos, la tabla 9 muestra este aspecto.

Tabla 9. Número de personas que contribuyen al gasto familiar

SEMESTRE	LE						LIE					
	1	2	3	4	MÁS DE 5	NO CONTESTO	1	2	3	4	MÁS DE 5	NO CONTESTO
1ERO	2	20	4	0	2	1	25	28	4	5	1	0
3ERO	9	26	1	2	1	0	0	11	11	3	1	0
5TO	5	9	1	0	0	2	10	10	2	0	0	0
7MO	6	13	3	0	0	0	1	9	0	0	0	0
TOTAL	22	68	9	2	3	3	36	58	17	8	2	0
PORCENTAJE	20,56	63,55	8,41	1,87	2,80	2,80	29,75	47,93	14,05	6,61	1,65	0,00

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

Las diferencias entre los alumnos de cada uno de los dos programas ofertados se hacen evidentes de nueva cuenta, así mientras en la LE poco más del 80% viven en familias donde sólo dos miembros contribuyen al gasto familiar, en la LIE en ese mismo rubro el porcentaje se reduce a 77.68 y una quinta parte (el 20%) vive en familias en que tres o más personas aportan un ingreso a la casa para sostenimiento de la familia.

Si conectamos los datos anteriores con el ingreso aproximado que percibe la familia a la que pertenece el estudiante -siguiente pregunta que se les formuló- podemos perfilar el nivel de precariedad del ingreso en el que se encuentran, los datos para LIE se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 10. Ingreso promedio de la familia LIE

SEMESTRE	PROMEDIO MENSUAL DE INGRESO FAMILIAR							
	1500- 3000	3000 - 4500	4500 -6000	6000 - 8000	8000 - 10000	10000 -15000	15 Ó MÁS	NO CONTESTO
1ERO	30	15	8	5	1	3	0	0
3ERO	0	11	8	2	3	0	2	0
5TO	2	9	3	3	3	1	1	0
7MO	1	4	2	2	0	1	1	0
TOTAL	33	39	21	12	7	5	4	0
PORCENTAJE	27,27	32,23	17,36	9,92	5,79	4,13	3,31	0,00

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

Respecto de la LIE encontramos que un poco más de las tres cuartas partes de los estudiantes (76.86%) declararon que se mantienen con ingresos familiares menores a los

6000 pesos, situación que se vuelve aún más complicada si consideramos que la mayoría de los alumnos de este programa (84.3%) pertenece a familias que tienen entre 4 y 10 integrantes (ver tabla 8), las condiciones de precariedad en el ingreso de los alumnos que cursan este programa es evidente y más aún si consideramos que el 49.59% de los estudiantes matriculados en la LIE trabaja y con ello contribuyen a aligerar la precaria situación de sus familias.

Un elemento que definitivamente permite un soporte adicional y muestra con mayor precisión a la situación económica es la condición de propiedad en que se encuentra la vivienda que habita la familia, en ambos programas se cuestionó este aspecto y la información obtenida se encuentra consignada en la tabla 11.

Tabla 11. Situación de la vivienda que habita la familia

SEMESTRE	LE				LIE			
	PROPIA	RENTADA	PRESTADA	NO CONTESTO	PROPIA	RENTADA	PRESTADA	NO CONTESTO
1ERO	23	3	2	1	56	2	5	0
3ERO	29	4	4	2	0	22	3	1
5TO	12	2	2	1	19	1	2	0
7MO	15	6	1	0	9	0	1	0
TOTAL	79	15	9	4	84	25	11	1
PORCENTAJE	73,83	14,02	8,41	3,74	69,42	20,66	9,09	0,83

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

El porcentaje de alumnos que cuentan con una vivienda propia oscila entre el 69.42% (LIE) y el 73.83% (LE), mientras que los alumnos que viven en viviendas rentadas o prestadas se encuentra entre el 22.43% (LE) y el 29.75% (LIE), la situación de contar con una vivienda propia permite a la familia mayor estabilidad y seguridad, por el contrario habitar una vivienda rentada o prestada genera fragilidad e incertidumbre, situación en la que se encuentra casi el 30% de alumnos de LIE y uno de cada cinco de LE.

Otro dato que se obtuvo fue el referido a la dependencia económica del estudiante en LIE el 88.42% declaró depender económicamente de alguien más y, la mayoría (el 80.16%) declaró depender de sus padres y, en menor medida (8.26%) del(a) esposo(a).

En ese mismo orden de datos se cuestionó sobre la ocupación de la persona quien sostiene sus estudios, las respuestas para LIE son: como empleados se reportó el 26.44%, en actividades relacionadas con negocio propio el 10.74%, dedicados a las labores agrícolas el 14.87, laborando al amparo de un título profesional un 11.57%; finalmente se sabe que el 5.78% se ocupan en alguna actividad de carácter informal. Cabe resaltar que un alto porcentaje (el 30%) de los alumnos encuestados omitió contestar esta parte, lo que nos puede implicar diversas cuestiones, las causas más probables son que la persona o personas que sostiene el hogar se encuentren desempleadas, gozan de una pequeña pensión o poseen propiedades de las que obtienen un ingreso que les permite sufragar los gastos de la vivienda.

También sucede que los estudiantes se constituyen como jefes de hogar por lo que algunos tienen dependientes económicos, en ese sentido el 33.05% de los estudiantes de la LIE declaró no contar con dependientes económicos, el 41.32% si cuenta con alguna persona que depende directamente ellos y el restante 25.61% no contesto a esta pregunta.

Al revisar esta última información llama la atención el dato proporcionado por los estudiantes de la LIE puesto que el 91.74% declaró ser soltero (véase tabla 6) y el 49.59% de estos estudiantes señaló que realiza alguna actividad laboral por lo que, al hacer el cruce con los datos antes mencionados podríamos suponer que falsearon las respuestas en alguno de estos rubros o que, diciendo la verdad, nos encontramos con que son madres o padres solteros con hijos como dependientes económicos o también que se trata de sus padres, abuelos e, inclusive, hermanos menores que están bajo su tutela económica. Valdría la pena en subsecuentes ocasiones ajustar la forma en que se recabó esta información y evitar sesgos o que se proporcionen datos que no coincidan con la realidad.

Los últimos dos aspectos de esta sección sobre lo que se les interrogó son los referentes a los servicios de salud con los que se cuenta y si la familia posee automóvil; la primera cuestión pretende establecer la cobertura que se disfruta ante un eventual proceso de enfermedad que afecte la estabilidad y el proyecto educativo de los estudiantes y, la segunda, la posibilidad que se tiene al disponer de un bien mueble, el automóvil, para hacer frente a cualquier imprevisto que la familia enfrente.

Sobre el acceso a los servicios de salud el porcentaje de alumnos que sí cuentan con servicios de salud se sitúa en un 61.98% y un 38.02% que no disfrutaban de esa cobertura, además el 23.96% recibe el servicio por parte del IMSS, el 13.22% del ISSSTE y el resto (24.80%) por otras entidades, al recibir el servicio de otras instancias, podemos suponer que acuden al Seguro Popular o a servicios de salud en consultorios y clínicas particulares, de cualquier manera tenemos un importante grupo de estudiantes (casi el 40%) que no cuentan con el servicio y por ello mantienen cierta incertidumbre para atender sus problemas de salud, lo anterior pone de nueva cuenta de relieve la precariedad de la situación que guardan nuestros alumnos en este ámbito.

Sobre el último aspecto de esta sección, la propiedad de un vehículo automotor, el 44.62% de LIE señalaron que la familia cuenta con un automóvil y el 55.37% de refirieron que no poseen vehículo; es claro que la posesión de bienes muebles de este tipo habla de la capacidad de la familia para mantener ciertas condiciones económicas y de riqueza, al hacer frente a las eventualidades que obliguen a disponer de recursos extraordinarios para atenderlas.

La tercera y última sección de la encuesta aborda aspectos de carácter académico, se incluyen elementos como antecedentes escolares, trayectoria académica y cumplimiento de expectativas por parte de la universidad a sus requerimientos. La primera cuestión a saber se refiere a la institución en donde el alumno cursó sus estudios previos a su incorporación a la UPN (institución pública o privada), en el caso de los estudiantes de la LIE la tabla 12 muestra las respuestas que se obtuvieron.

Tabla 12. Estudios previos estudiantes de LIE

SEMESTRE	BACHILLERATO O EQUIVALENTE	
	PUBLICO	PRIVADO
1ERO	55	8
3ERO	20	6
5TO	21	1
7MO	8	2
TOTAL	104	17
PORCENTAJE	85,95	14,05

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

El grueso de estudiantes de este programa proviene de escuelas públicas, sólo un 14% de escuelas privadas, el dato resulta congruente con las situación económica reportada en el apartado anterior, es posible apreciar una gran diversidad de las escuelas tales como los COBAEM, lo CBTIS, los CBTAS, los CONALEP e incluso la preparatoria perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Eso hace un abanico de escuelas y programas diferentes provocando a su vez una gran diversidad de perfiles en los alumnos que cursan la licenciatura en este programa.

La continuidad en el curso de los estudios es un elemento que puede ser significativo en la conclusión de un proyecto de larga duración como son los estudios de licenciatura, por eso también se les preguntó acerca del tiempo que les llevó completar sus estudios previos y las causas que, en su caso, les impidieron lograr cumplir el ciclo inmediato anterior en tiempo y forma. Así tenemos que el 80.17% señalaron que concluyeron sus estudios previos en el tiempo estipulado, por otro lado 19.83%, declaró que no pudieron concluir sus estudios en el tiempo estipulado. Entre las causas más importantes que impidieron la conclusión de sus estudios en tiempo y forma se encuentran la económica, las causas asociadas a problemas de salud y las de carácter académico.

Otro dato relevante es el tiempo que dejaron de estudiar antes de ingresar a la UPN, en ese dato se refleja también la continuidad en su trayectoria académica y las dificultades que se enfrentan para reincorporarse como estudiantes regulares después de ciertos periodos de tiempo en que se ha dejado la escuela, la tabla 13 muestra la distribución de las respuestas.

Tabla 13. Tiempo que dejo de estudiar antes de ingresar a la UPN

SEMESTRE	LE						LIE					
	NADA	UN SEMESTRE	UN AÑO	DOS AÑOS	TRES AÑOS O MAS	NO CONTESTARON	NADA	UN SEMESTRE	UN AÑO	DOS AÑOS	TRES AÑOS O MAS	NO CONTESTARON
1ERO	4	0	1	8	16	0	26	0	16	7	14	0
3ERO	4	1	5	5	18	6	2	8	2	9	3	1
5TO	2	0	1	1	10	3	9	0	7	5	1	0
7MO	4	0	5	4	9	0	6	0	0	2	2	1
TOTAL	14	1	12	18	53	9	43	8	25	23	20	2
PORCENTAJE	13,08	0,93	11,21	16,82	49,53	8,41	35,54	6,61	20,66	19,01	16,53	1,65

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

Los estudiantes de la LIE muestran una mayor regularidad en la continuidad de sus estudios, no obstante tenemos que únicamente el 35.54% de los alumnos transitó sin interrupción del nivel educativo inmediato anterior a sus estudios de licenciatura en UPN y un 62.81% dejó de estudiar algún tiempo, en este caso la mayoría un año o más tiempo (35.54%), este es un factor importante para determinar el periodo el estudiante necesita para adecuarse a la dinámica de estudio que requiere el programa (tiempo disponible para tareas, recuperar el hábito de la lectura de textos especializados y sistematización entre otras cuestiones), podemos suponer que entre más tiempo se haya dejado de estudiar más trabajo costará adecuarse al nuevo ritmo e, inclusive, habrá mayor inseguridad por parte del alumno para considerarse apto para esas tareas, si aunamos a lo anterior que trabajamos con personas que algunos son adultos que tienen ya ciertas responsabilidades, compromisos familiares y hasta laborales adquiridos previamente los cuales habrán de conjugar con su faceta de estudiantes, la complicación puede ser aún mayor.

Se les cuestionó el que si antes de entrar a la UPN habían cursado otra licenciatura, el 31.40% de estudiantes de LIE respondieron afirmativamente esta cuestión. Los estudios de licenciatura en otra institución podría decirnos algo sobre los intereses, saberes previos de los alumnos y también sobre las causas que les obligaron a abandonar esos estudios, de cualquier forma se debe profundizar en estos aspectos para tener un perfil más detallado de ellos.

Dos aspectos más que se cuestionaron a los alumnos fue si la UPN había sido su primera opción y por qué medio se habían enterado de su existencia; sobre la primera cuestión el 57% señaló que la UPN sí fue su primera opción, si correlacionamos las respuestas anteriores para el caso de la LIE el dato es coherente. Sobre la forma por medio de la cual se enteraron de la existencia de la institución entre el 67 y el 78 por ciento de los alumnos dijo que se enteró de la UPN por otra persona (familiares, amigos o conocidos) y, en menor medida (entre el 15 y el 30%), por otros medios.

Los aspectos referidos en el párrafo anterior pueden considerarse como variables que nos permiten reconocer el nivel de posicionamiento de la subsede en la región, es evidente que en los años que la universidad tiene operando en la ROEM ha podido adjudicarse cierta presencia y los estudiantes y/o sus familias reflejan esa trayectoria mediante su interés y expectativa por estudiar en la institución, claro también puede ser un reflejo de la falta de otras oportunidades y de la precaria situación económica de la población en la zona, no obstante muchos de nuestros alumnos refieren que personas cercanas a ellos fueron nuestros alumnos y fue por su recomendación que llegaron a nuestras aulas.

Un asunto que, desde el inicio del proyecto de investigación, nos generó interés y preocupación es el referente a las razones por las que los alumnos inscritos seleccionaron a esta institución para realizar sus estudios. Las razones que se consideraron para incluir en la encuesta fueron cinco explícitas y una más, bajo el rubro de *otras razones*, para agrupar todas aquellas causas que no fueron señaladas explícitamente; además nos interesaba saber la percepción de la comunidad sobre el nivel académico de la subsede y, si ésta percepción, tiene un impacto directo en la elección de los estudiantes para definir su ingreso a la UPN. En este sentido, se formuló un ítem en el que se le solicitó al alumno ordenar del número uno al seis las razones que lo llevaron a tomar la decisión de matricularse en UPN (asignando el uno a la razón de mayor peso en su decisión y el seis a la de menor peso); los resultados obtenidos en estas pregunta se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 14. Razones por las que se decidió a estudiar en UPN

SEMESTRE	LE						LIE					
	CERCANIA A DOMICILIO	NO FUE ACEPTADO EN OTRA INSTITUCIÓN	OPCIÓN MÁS ECONOMICA	INTERESO LA CARRERA	NIVEL ACADEMICO	OTRA	CERCANIA A DOMICILIO	NO FUE ACEPTADO EN OTRA INSTITUCIÓN	OPCIÓN ECONOMICA	INTERESO LA CARRERA	NIVEL ACADEMICO	OTRA
1ERO	4	5	3	1	2	6	7	8	10	2	4	11
3ERO	3	5	4	1	2	0	1	5	2	3	4	0
5TO	4	2	1	3	5	6	2	5	4	1	3	6
7MO	4	2	1	3	5	6	2	5	4	3	1	6
TOTAL	15	14	9	8	14	18	12	23	20	9	12	23
PORCENTAJE	14,02	13,08	8,41	7,48	13,08	16,82	9,92	19,01	16,53	7,44	9,92	19,01

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

Respecto de la LIE los resultados son: *el que no fueron aceptados en otra institución y otras razones* se colocan como las causas más importantes por las cuales se matricularon en UPN-A; a estas razones le sigue la *opción más económica*, y hasta el cuarto sitio *cercanía al domicilio y nivel académico*, y en último lugar *les interesó la carrera*. Podemos suponer que este asunto explica, entre otras cuestiones, el hecho de que los alumnos, durante los primeros semestres, muestren cierto desinterés por las actividades que se les encomiendan y les lleve algún periodo de tiempo se convenzan y realicen con mayor ahínco sus labores escolares, dejamos al lector la realización de otras inferencias sobre este hecho.

Como ya se ha reflejado a lo largo de este trabajo la subsede Cuautla de la UPN se ubica en un zona económica en el que la situación del empleo y los niveles de ingreso colocan a buena parte de la población en condiciones de precariedad y situación de riesgo, por extensión, nuestros estudiantes se encuentran en una situación de fragilidad por lo que se hace importante observar si, desde su perspectiva, reconocen que enfrentan situaciones de riesgo evidente que les pueda llevar a abandonar el proyecto de cursar y concluir – obteniendo el respectivo título universitario- sus estudios superiores. Debido a lo anterior se incluyó en la batería de preguntas un par de cuestionamientos para obtener información respecto de la posibilidad de ver truncados sus estudios por alguna causa previsible.

La primera pregunta hacía referencia a si los estudiantes percibían, en el corto plazo, alguna situación de riesgo que les obligara a abandonar sus estudios, para el caso de LE, 66.35% manifestaron no observar alguna situación que, en el corto plazo, les impidiera terminar sus estudios; esta situación de estabilidad contrasta con el 55.37% de alumnos de LIE que manifestaron percibir algún riesgo que les podría llevar a abandonar sus estudios. La segunda pregunta fue diseñada para reconocer las causas más probables que, eventualmente, provocarían su deserción, el cuadro siguiente muestra las respuestas obtenidas.

Tabla 15. Factores que podrían significar un riesgo para abandonar sus estudios en UPN

SEMESTRE	LE						LIE					
	ECONOMICO	FAMILIAR	SALUD	TRABAJO	MATERNIDAD	NO CONTESTARON	ECONOMICO	FAMILIAR	SALUD	TRABAJO	MATERNIDAD	NO CONTESTARON
1ERO	6	4	10	2	0	7	48	2	3	2	1	7
3ERO	14	2	9	5	1	8	0	10	1	0	1	1
5TO	0	2	8	2	0	5	17	0	4	0	1	0
7MO	9	1	5	1	1	5	8	0	2	0	0	0
TOTAL	29	9	32	10	2	25	73	12	10	2	3	8
PORCENTAJE	27,10	8,41	29,91	9,35	1,87	23,36	60,33	9,92	8,26	1,65	2,48	6,61

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

El mayor porcentaje de alumnos de LE reconocen en las causas de salud y económicas los principales riesgos que provocarían el abandono de sus estudios, mientras que en LIE el 60% de los alumnos refieren a las causas de tipo económico como posible impedimento para continuar con su formación profesional. Resulta interesante destacar que los alumnos de LE identifiquen a los problemas de salud como la primera causa que les orillaría a dejar inconclusos sus estudios, es importante considerar si es necesario implementar programas que los apoyen para mejorar la situación de salud que presentan ellos y los miembros de sus familias, disminuyendo de esta forma el impacto de este indicador.

Finalmente, en esta sección se incluyeron un par de aspectos más, estos recogen la percepción sobre el desempeño de la actividad académica y sobre los servicios administrativos y de apoyo recibidos por los estudiantes, cabe aclarar que el proceso de evaluación institucional implica un una labor más amplia y compleja, lo que aquí se

presenta no agota, en ningún caso, lo que aquél proceso implica. En la siguiente tabla se muestra el resultado obtenido.

Tabla 16. Grado de satisfacción por los servicios recibidos LIE

SEMESTRE	0 AL 10 EVALÚE EL GRADO DE SATISFACCION DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS Y ADMINISTRATIVOS											
	EDUCATIVOS						ADMINISTRATIVOS Y DE APOYO					
	0 A 3	4 A 5	6 A 7	8 A 9	10	No contestó	0 A 3	4 A 5	6 A 7	8 A 9	10	No contestó
1ERO	1	0	4	51	7	0	3	8	22	26	4	0
3ERO	0	1	2	3	16	4	0	6	11	5	4	0
5TO	0	0	1	19	2	0	13	5	4	0	0	0
7MO	0	0	5	5	0	0	3	4	3	0	0	0
TOTAL	1	1	12	78	25	4	19	23	40	31	8	0
PORCENTAJE	0,83	0,83	9,92	64,46	20,66	3,31	15,70	19,01	33,06	25,62	6,61	0,00

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada

Cerca del 10% evaluó con un puntaje de entre 6 y 7 a los servicios educativos y el 85% asignó una evaluación superior a 8 puntos, solo el 1.66% le asignó a estos servicios un puntaje menor a 5. Por el lado de los servicios administrativos y de apoyo es posible destacar que cerca del 35% evaluaron con menos de 5 puntos y solo el 32% asignó una calificación mayor a 8 puntos, finalmente el 33% consideró que estos servicios merecían un puntaje de 6-7. Esta evaluación de los servicios administrativos y de apoyo debe alertar a las autoridades respecto al malestar de los estudiantes que acuden diariamente a la subsede para tomar medidas que mejoren la percepción que los alumnos tienen de dichos servicios, es posible que esto se deba, como ya se refirió antes, a los procesos de cambio y adecuación que sufrió el área poco antes de la aplicación de la encuesta.

Por el lado de los servicios académicos, los resultados arrojan solo una leve señal de la situación que guarda la actividad académica, que ocurre en la subsede, podemos señalar que se hace necesario diseñar e implementar un sistema de evaluación más claro y preciso de los servicios que ofrece la Sede, que incluya instrumentos diversos con la intención de conocer de forma detallada la situación que guardan estos e implementar procesos de mejora para posicionar a la subsede como una institución de referencia en el ámbito educativo en la Región Oriente del Estado.

Hasta aquí los resultados del instrumento aplicado, la fórmula que se pensó incluye la obtención de información útil para la gestión y lograr el desarrollo de ciertas habilidades en los estudiantes involucrados en esta labor, las tres secciones de la encuesta nos dan la oportunidad de apreciar con mayor claridad las condiciones en que se encuentran los alumnos de la subsede y perfilar posibles acciones para atender las problemáticas encontradas.

Es importante subrayar que el proceso para reordenar la oferta educativa de la UPN pretende valorar la pertinencia de mantener la apertura la Licenciatura en Intervención Educativa que está en proceso de evaluación para reconsiderar si se mantiene abierta, si la subsede Ayala cierra la oferta de este programa elimina, de facto, una importante opción para los bachilleres (con un perfil tan vulnerable como el que se muestra con la aplicación de la encuesta) que cuentan con pocas opciones para su continuar con su formación profesional.

Bibliografía

Antúnez, Serafín; *Organización Escolar y Acción Directiva*, SEP, México 2004.

Franco Solís; Guillermo; *¡¡Que se estén Quietecitos!! Movimientos sociales en el Estado de Morelos*, Ed. La Rana del Sur, México 2006.

Gallardo Sánchez, Carlos; *Escuelas y Maestros morelenses hasta el Zapatismo*, Coedición Congreso del Estado de Morelos, UAEM, La Rana del Sur, México 2004.

Hernández Chávez, Alicia; *Breve Historia del Estado de Morelos*, coedición de El Colegio de México, el FCE y la Jornada Morelos, México 2010.

Ordoñez, Sergio; *La nueva Industrialización en Morelos*, Ed. CRIM- UNAM, México 2002.

Pérez Mendoza, Salvador y Pujol Mesalles, Rosendo; *Desafío de los Centros de las Ciudades Mesoamericanas*; Ed. BUAP, FLACSO, México 2003.

Plan Estatal de Desarrollo 2006-2012, Gobierno del Estado de Morelos

Torres Estrella Mercedes, *La Gestión Educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención (Memoria)*, UPN México 2004.

Estimulación a las áreas de lenguaje, memoria y motricidad en personas adultas afectadas por la esclerosis múltiple. Nubia Martínez Sánchez, Rosa Marisela Hernández Meléndez y Berenice Hernández Medina.

Introducción

Este trabajo tiene como propósito dar a conocer un proyecto de intervención que se realizó en Brenda Asociación de Esclerosis Múltiple A.C en la ciudad de Chihuahua Chih.

El primer paso de la intervención fue diagnosticar la situación que se vive en la entidad, se realizó la aplicación de encuestas y entrevistas realizadas al personal de la institución, terapeutas y pacientes que cuentan con la enfermedad de Esclerosis Múltiple, además de diarios de campo y listas de cotejo basadas en observaciones de las áreas en las que tenían mayor dificultad de desarrollar cada uno de los pacientes como son: espacios muertos dentro de la institución, problemas de socialización, de lenguaje, motricidad fina y retención de memoria.

En base a los resultados obtenidos nosotros decidimos resolver el siguiente problema: *De qué manera se puede favorecer la estimulación de lenguaje, memoria y motricidad en personas adultas afectadas por la esclerosis múltiple para lograr su socialización.*

Objetivo General:

Brindar al paciente un ambiente agradable, que permita la socialización de las personas que cuentan con esclerosis múltiple y que aflore la confianza para estimular la memoria, el lenguaje y la motricidad. Mediante el diseño de actividades y uso de materiales seleccionados, para que los adultos con disminución de estas tengan oportunidad de ejercitarse y de favorecer la calidad de sus vidas

Crear un ambiente apropiado, que invite a jugar y compartir, que ofrezca un beneficio real para los adultos mayores, que se les dé la oportunidad de que aprendan y desarrollen esos procesos cognitivos que no han tenido la oportunidad de desarrollar, para que poco a poco, el pensamiento concreto aprenda a jugar con la abstracción, que vaya construyendo nuevas estrategias y capacidades.

Entre los resultados obtenidos a través de la evaluación de las actividades se destacan los siguientes:

La totalidad de las personas, se sienten muy bien con este tipo de actividades, además que se encuentran motivados en sus ejercicios de estimulación.

Consideran que es necesaria la implementación de este tipo de actividades al programa de la institución.

El lugar donde se implementaron las actividades es muy reducido, no existe un espacio para que las personas que llevan sillas de rueda puedan circular con comodidad.

De esta manera es como se logra concluir el proyecto de intervención educativa aplicado en la institución de Brenda Asociación de Esclerosis Múltiple A.C.

Diagnostico Socio Educativo

Una vez que se tuvo una apreciación acerca del trabajo y los problemas en Brenda se procedió a buscar información acerca de las relaciones interpersonales del personal, directivos y pacientes al igual que conocer la forma de trabajo dependiendo de su cargo y ver si esto influye en el logro de los objetivos.

En Brenda se procedió a buscar información acerca de las relaciones interpersonales del personal, directivos y pacientes al igual que conocer la forma de trabajo dependiendo de su cargo y ver si esto influye en el logro de los objetivos.

Para ello se diseñaron los instrumentos de indagación de encuesta, de entrevista y lista de cotejo.

Se realizaron observaciones que se registraron en el diario de campo, con el propósito de detectar las problemáticas que tienen los pacientes y el personal que acuden y trabajan en BRENDA asociación de Esclerosis Múltiple.

Se realizó una entrevista dirigida a los directivos de la institución, basándonos en preguntas acerca de las instalaciones, si se encuentran adecuadas para los pacientes que acuden, si tiene un modelo de planeación, que tan capacitados están los asesores de cada área para desempeñar bien su trabajo, y sobre la organización del personal

Se diseñó y se aplicó una encuesta a los asesores con el propósito de Conocer la dinámica institucional con el fin de identificar necesidades en la organización y proponer un modelo de planeación que contribuya la mejora de la calidad en el servicio que presta.

Se aplicó a los pacientes de la institución una encuesta con el propósito de conocer sus necesidades. Los pacientes en su mayoría, cuentan con dificultad de motricidad (casi no cuentan con movimiento) además de problemas de lenguaje y de visión. Por lo tanto, las entrevistas fueron aplicadas y contestadas por nosotras mismas, solo escuchábamos y atentas realizábamos las anotaciones correspondientes.

De esta misma forma se tomó en cuenta una muestra de 100 personas de la comunidad, con el fin de saber que tanta difusión tiene la institución, terminamos en una sesión, cada una de nosotros se distribuyó por las principales calles y las más cercanas y comenzamos a visitar casa por casa, de esta manera obtuvimos las respuestas requeridas.

Se elaboró una lista de cotejo, tomando en cuenta los principales factores asociadas a la discapacidad de esclerosis múltiple, se contestó en base a la observación de las interventoras tomando como indicadores la edad de los pacientes, lenguaje, desarrollo cognitivo, retención de memoria, socialización y el desarrollo de la motricidad fina y grueso. Se obtuvo en base a nuestras observaciones. se calificó el dominio con la puntuación 1 alto 2 medio y 3 bajo.

Sujetos Participantes

La participación se logró a través de la institución en general, fue una colaboración mutua que nos permitió llegar a la detección de las necesidades con las que cuenta la institución.

Como se Planeó el Diagnostico

Objetivo

Que a través de la planeación de las actividades, se logren detectar necesidades reales, a lo que en realidad se buscara una diagnóstico y que este a su vez, se logre encontrar con la ayuda de las personas que conformamos el equipo de trabajo.

Contribuyendo en la Vida Plena del adulto con Esclerosis Múltiple.

El ser humano cuenta con una serie de capacidades (cognitivas, funcionales, motoras, emocionales y psicosociales) que le permiten su adaptación al entorno y dar respuesta a las exigencias de éste.

La Estimulación Cognitiva se define como el conjunto de técnicas y estrategias que pretenden optimizar la eficacia del funcionamiento de las distintas capacidades y funciones cognitivas (percepción, atención, razonamiento, abstracción, memoria, lenguaje, procesos de orientación y praxias) mediante una serie de situaciones y actividades concretas que se anticipan y estructuran en lo que se denominan “Programas de Estimulación” para apoyar a las personas que padecen esclerosis múltiple, es por ello el interés del siguiente problema.

De qué manera se puede favorecer la estimulación de lenguaje, memoria y motricidad en personas adultas afectadas por la esclerosis múltiple para lograr su socialización.

Justificación

La esclerosis múltiple es una enfermedad crónica, inflamatoria y desmielinizante (afecta a la mielina). La vaina de mielina es una sustancia que recubre al sistema nervioso central y cuya misión es protegerlo de posibles agresiones. Cuando se lesiona la vaina de mielina los mensajes que envía el cerebro al resto del organismo se bloquea y tardan más tiempo en llegar, es una enfermedad autoinmune que se produce cuando determinadas células de nuestro sistema de defensa agreden y lesionan a las células encargadas de fabricar la vaina de mielina.

Se pretende trabajar ofreciendo estrategias que favorezcan el área cognitiva de los pacientes, para ello se plantea establecer un espacio donde desarrollen actividades en las cuales se ayude al paciente en su desarrollo personal y social, para lograr una mejor calidad de vida.

Esta situación es importante resolverla debido a que existen tiempos libres y de esta manera se le estaría dando un aprovechamiento que a la vez sería un espacio donde se favorecerá a la institución en general y a cada uno de los pacientes.

Intervención socio educativa

Se habla de acciones socio educativas al tener una visión lo mas clara posible de la situación problemática sobre la que se va a actuar. Esto pone sistematizar los datos e información obtenida en la investigación, para conocer mejor, cuales son los problemas que afectan a la comunidad.

Se desarrollaran grupos de usuarios que permitan la puesta en común de inquietudes, percepciones, incertidumbres. Ayudar al paciente a enfrentarse a las diferentes transacciones por las que tiene que pasar.

Algunos autores prefieren utilizar el término 'programas de intervención', cuando el término se utiliza en su acepción más amplia, pero el término 'rehabilitación cognitiva' está mucho más difundido y aceptado por la comunidad científica (Ginarte, 2002).

Se habla de acciones Psicopedagógicas al Seleccionar, diseñar y evaluar planes formativos; Técnicas y metodologías, resolución de conflictos; Desarrollar grupos de usuarios que permitan la puesta en común de inquietudes, percepciones, incertidumbres. Ayudar al paciente a enfrentarse a las diferentes transacciones por las que tiene que pasar.

Objetivo General

Brindar al paciente un ambiente agradable, que permita la socialización de las personas que cuentan con esclerosis múltiple y que aflore la confianza para estimular la memoria, el lenguaje y la motricidad. Mediante el diseño de actividades y uso de materiales seleccionados, para que los adultos con disminución de estas tengan oportunidad de ejercitarse y de favorecer la calidad de sus vidas.

Propósitos

- Adecuar el espacio donde se va a favorecer la confianza de las personas con esclerosis múltiple.
- Mejorar socialización con actividades en las que participen varios pacientes.
- Estimular la memoria con ejercicios para la concentración y retención de información.
- Estimular el lenguaje atreves de ejercicios para la articulación de fonemas y mejorar el lenguaje Verbal.

- Estimular la motricidad fina y gruesa mediante actividades y materiales que permitan involucrar sus extremidades.
- Utilizar los tiempos libres para realizar la terapia de estimulación

Situación previa a la implementación de la intervención

Al llegar a la institución nos pudimos percatar a través del trato con los directivos que sería una buena oportunidad de realizar nuestro proyecto de intervención.

Se inicia por la infraestructura debido a que no se encontraba adecuada el área para un espacio de estimulación, el área estaba con aparatos que ya no servían y con silla de ruedas sin uso, era necesario desalojar el área y adecuarla con nuevos colores en la pintura, mismos que brindarían un espacio relajante y estimulante a la vez.

Se percibía la falta de comunicación entre los pacientes, pues tan solo acudían a realizar su terapia de manera individual y finalizaban su día en las terapias esperando el transporte para ser llevados a casa.

Condiciones Enfrentadas

En el proceso de la intervención nos enfrentamos a diversas condiciones que en ocasiones nos impedían realizar nuestra labor como era necesario.

La primera dificultad que se nos presentó fue problemas con las terapeutas de la institución, debido a que ellos querían que realizáramos el trabajo como si estuviéramos haciendo nuestro servicio social, sin comprender que las prácticas profesionales son un concepto totalmente distinto. Se molestaban porque no acudíamos todos los días, solo el día miércoles y en un inicio comenzamos por realizar únicamente observaciones, lo que causó algo de dificultad e incomodidad en nuestra instancia en la entidad de prácticas.

Para finalizar tuvimos una situación muy difícil con la mesa directiva, esta se encuentra conformada por pacientes que cuentan con la enfermedad por lo tanto son un poco difíciles de comprender, se encontraban inconformes con nuestros horarios y ellos pedían que acudiéramos más días de los indicados y que nos hiciéramos cargo de la terapia de psicología, en este caso lo más viable fue poner en claro nuestra labor en la entidad, para lograr una mayor comprensión por parte de todos los integrantes de la institución.

Avances Obtenidos

Presentamos grandes avances en cuanto a la relación de los pacientes con las demás personas, logramos que fueran más desenvueltos creando un ambiente agradable y de confianza con nosotras mismas.

Al exponer nuestras inconformidades con el administrativo de la asociación, se llegó a un acuerdo y se nos brindó respeto y apoyo en la entidad.

Además que se logró adecuar el espacio que le permitió al paciente desenvolverse de una mejor manera en el transcurso de las actividades programadas.

A la vez se logró la participación de cada persona en los ejercicios de estimulación y al estar en constante participación se logró un gran avance en el nivel de la socialización de cada persona.

Niveles de participación

La participación que se logró por medio de los pacientes de la institución fue muy favorable debido a que desde un inicio se mostraron muy flexibles ante nosotras. Se lograron incorporar de manera satisfactoria a las actividades que se realizaron y fueron nuestro principal medio para lograr los resultados tan favorables de este proyecto de intervención.

Ajustes realizados

Entre los cambios que se realizaron con la implementación de nuestro proyecto destacan: la ambientación del espacio en donde se realizarían las terapias de estimulación, se procedió a pintar el espacio, además de crear el material que hacía falta. Se auxilió en la terapia de psicología y se ajustaron los contenidos de la misma, además de elaborar un manual de actividades favorable y adecuado para cada área afectada a causa de la enfermedad.

Análisis de su desempeño

La participación en este proceso fue una gran experiencia en nuestra labor como interventoras educativas, debido a que logramos muchos aprendizajes como lo son: el conocer a personas que cuentan con la enfermedad de esclerosis múltiple, sus antecedentes y de una manera más cercana tener contacto con su vida familiar, gracias a la confianza que depositaron en nosotros. La dificultad que se nos presentó fue que en los

inicios no sabíamos cómo tratar a este tipo de personas y desconocíamos por completo las reacciones que tenían hacia nosotras, sin saber que eran síntomas comunes de la enfermedad.

Elementos de innovación

Se lograron grandes avances con la implementación de la intervención, además de que fue una gran experiencia el hecho de intervenir con las personas con discapacidad, la situación que prevalecía principalmente en las actividades que tenían destinadas a los pacientes es muy distinta a la que se observó después de la intervención, debido a que el tiempo muerto que existía ahora se suplió por actividades que permitan la estimulación a los pacientes.

Resultados

Es de gran importancia que se incorporen esta serie de actividades de estimulación en las áreas afectadas al programa que en la actualidad se sigue en la institución de Brenda Asociación de Esclerosis Múltiple. Los pacientes nos dan a conocer a través de la serie de instrumentos que se aplicaron lo importante que es para ellos que se les brinden terapias de estimulación que les permitan utilizar ese tiempo que se encuentra desocupado en su instancia en la institución.

El tipo de terapias de estimulación que se aplicó a las áreas de estimulación como son lenguaje, motricidad y retención de memoria, son llevadas a cabo con el apoyo de la elaboración del manual de actividades.

Los ejercicios de memoria les permiten que su mente se encuentre activa, y aunque para ellos representa gran esfuerzo de concentración, están satisfechos de sentir que su memoria está trabajando.

Al hablar de motricidad nos enfocamos en la motricidad fina y estas actividades son consideradas de gran importancia para los pacientes debido a que se logró potencializar el nivel de socialización. Surgió un mayor nivel de comunicación entre ellos, y las actividades aprendidas son puestas en práctica con las personas que interactúan fuera de la institución.

Se logró rescatar a través del análisis de los resultados, la necesidad de incorporar este proyecto a las actividades que en la actualidad tiene el programa de la institución.

Los pacientes se sienten satisfechos con el trabajo que se realizó y con los logros que se obtuvieron, además de estar agradecidos por que sintieron que a pesar de ser un grupo vulnerable ante la sociedad, fueron tomados en cuenta para que a través de esta labor se les realizara un beneficio personal.

Este proyecto significa un abanico de posibilidades para la institución por la variedad de estrategias que ofrece.

Referencias

ARANGO M. Teresa; Infante E.,López Ma. Elena, *Estimulación Temprana*, 7° edición, Colombia, 2000.

BALESTRINI *Acuña, Miriam*, Cómo se elabora el proyecto de investigación 1998 Consultores Asociados, Servicio Editorial, Caracas, VENEZUELA, 2ª.

GARCÍA *Sevilla Julia*, *Introducción a la Estimulación Cognitiva; tema; Estimulación cognitiva*.

GONZÁLEZ-RUANO César. Mapfre, 2000. Madrid. "Las palabras quedan".

GONZÁLEZ C., Diego: "Déficit, diferencia y discapacidad" 2001. Artículo publicado en revista Utopía, Marzo. La Habana.

HERNÁNDEZ, R. (2004). *Una concepción pedagógica para potenciar el desarrollo psicomotor en niños de 3 a 5 años con discapacidad visual*. Tesis Doctoral. La Habana; ICCP

JOHNSON Robert & Patricia Kuby (2005). *Estadística elemental, lo esencial (3ª ed)*. Thomson.

Mesa Temática 3: La formación de interventores educativos desde la experiencia de las Unidades: desarrollo y perspectivas.

Experiencias de intervención en la formación profesional de LIE's. *Enriqueta Ojeda Macías.*

Introducción La ponencia trata sobre la experiencia docente en la formación de estudiantes de segundo y tercer semestre de la Licenciatura en Intervención durante la participación en los cursos de Intervención Educativa y Diagnóstico Socioeducativo. Los estudiantes que en general son de sexo femenino presentan como perfil real de ingreso: apatía hacia las lecturas, no acostumbran llevar en sus bolsos ningún tipo de revista o libro, que supone la configuración de una cultura con base en la oralidad, desconocen en general teorías de carácter social; muestran falta de interés en las actividades culturales que se realizan en la ciudad, no frecuentan el cine, ni el teatro; y por último puede considerarse que la gran mayoría de estudiantes se integran en la carrera con la creencia que contarán con un título que les permita desarrollarse como docentes.

La preocupación de auxiliar en el estudiante las competencias de ser capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, así como realizar diagnósticos utilizando los recursos científicos, tecnológicos y de interacción social motivan las gestiones pedagógicas.

Metodología Se pone a prueba una metodología que conduzca hacia el acercamiento del perfil de egreso, ésta se lleva a cabo dentro de la configuración de una intervención pedagógica que de acuerdo a Touriñán López

Es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación. La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un

conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo⁴² .

El método de proyecto es la estrategia de acción, para obtener conocimientos sobre lo social, lo institucional, lo académico y sobre sí mismos, con dos procesos subsidiarios de tales búsquedas: la enseñanza y el aprendizaje⁴³.

En el método de proyectos los estudiantes adquieren responsabilidad sobre su aprendizaje, se especifica entre los lineamientos a seguir que es obligatorio asistir dos veces a la semana durante la realización del curso, al grupo que eligen los estudiantes, ya sea para iniciar procesos de realización de intervenciones educativas o para diagnosticar al grupo que eligen.

El método de proyectos se conforma para estimular el aprendizaje situado, pues enfrenta al estudiante a situaciones reales que le permiten registrar, para comprender a un determinado grupo con problemáticas específicas y condiciones de vulnerabilidad en general. En este proceso el encuentro entre el grupo y el estudiante de LIE se conforma como una herramienta para mejorar condiciones de vida o resolver problemas con un funcionamiento que supone la transacción de habilidades, conocimientos y actitudes. Es el método lo que facilita el aprendizaje significativo pues se abordan temas de carácter cotidiano y real⁴⁴.

Los estudiantes trabajan en esencia con la demanda educativa⁴⁵, espacios en que se congregan niños de asilo, drogadictos, ancianos, mujeres, adolescentes, indigentes y en especial personas a quienes la escuela formal amenaza o margina de sus aulas. El acceso al grupo durante la realización del curso se presenta en algunos estudiantes con condiciones de negligencia, el problema se resuelve estipulando reglas sobre la fecha límite para tener un grupo de trabajo. Se convoca al inicio del curso al grupo para que marque las reglas de

⁴² Touriñán López, J. M. (2010). Violencia convivencia y educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*. 8, 6-3.

⁴³ Giraldo Huertas, J. J. (2007). Psicología educativa: una perspectiva de intervención y educación. *Pensando Psicología. Revista Nacional Facultad de Psicología*. (2), 2, 48-57.

⁴⁴ Cuadrado Cabezedo, V. (2009). El método de proyectos: Una alternativa potente. *Encuentro Educativo Revista de enseñanza y educación*. 2.

⁴⁵ Chacón, A. y Peña, P. (2012). *Cómo cambiar historias*. México: Fondo de Cultura económica.

acceso, relativas también a la deserción del grupo electo y a las condiciones de abandono por causas de fuerza mayor, pues las consecuencias del abandono repercute en la negación de acceso a las instituciones para las siguientes generaciones.

Se introduce a los estudiantes en investigación-indagación, conocimiento del grupo, la representación que los teóricos tienen de él y el análisis del problema a partir de diversas miradas. La determinación de criterios para interpretar los datos se inicia con ejercicios sencillos de coloreado de condiciones que se presentan en los datos, éste es el proceso de exposición y debate más fuerte dentro del aula.

Surge el interés del LIE se aumenta la autoestima y cooperación y se reflexiona sobre el liderazgo⁴⁶. Sin embargo, la búsqueda y recopilación de la información se presentan como procesos a largo plazo, no siempre se desarrolla el trabajo autónomo, en los estudiantes negligentes se acciona la resistencia y el individualismo aparece como parte del desarrollo de competencias concebido en su sentido laboral.

Para los primeros contactos se hace uso de la observación, de encuestas y entrevistas, que se elaboran, al igual dentro del aula y en ella se pilotean, se presentan modelados para el ajuste de las técnicas.

Mientras de las visitas los estudiantes obtienen los datos para la elaboración de los proyectos educativos, las características de los sujetos, del grupo, las familias y el entorno⁴⁷; en el aula se leen artículos de investigación y libros para activar relaciones y se elaboran propuestas de acción conjunta, en los debates se valora la puesta en marcha de estrategias, técnicas y habilidades comunicativas en el grupo de intervención.

La adquisición de competencias supone la valoración y seguimiento de las acciones de diagnóstico e intervención en el grupo y la conformación por portafolio del informe final.

La interiorización del proceso de intervención en su momento inicial por tratarse de segundo y tercer semestre de licenciatura se auxilia mediante la prescripción de un rol del maestro como mediador del aprendizaje:

⁴⁶ Cortés Fuentalba, S. (2005). El método de proyectos como innovación en el aula. *Geoenseñanza Redalyc*. (10), 1, 107-108.

⁴⁷ Amorós, P. (1995). El proceso de intervención en medio abierto: la libertad vigilada. *Aprendizaje. Comunicación, lenguaje y educación*. 27, 75-86.

La mediación y el acompañamiento constituyen procesos de interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta, con el propósito de producir conocimiento. En el ámbito educativo, el mediador interactúa con los actores de la escuela y de la comunidad para lo cual requiere del empleo de habilidades para identificar potencialidades, intereses, visiones y recursos, llegando a apropiarse de la comprensión y de la significación como factores fundamentales de aprendizajes⁴⁸.

El rol del maestro se conjuga con el rol activo del estudiante en un enfoque constructivista en el que el actor principal del conocimiento llega a su finalidad a través de interacciones con un grupo que muestra una realidad y que le desvela concomitantemente la otra realidad: el conocimiento de sí mismo.

Resultados Las acciones de gestión para la intervención, aumentan el interés del estudiante en las teorías que inciden en el conocimiento y manejo de procesos para la intervención educativa. Las lecturas se realizan focalizando al grupo que se conforma en el pretexto para la adquisición de saberes y habilidades.

La elección del grupo con el cual trabajar supone el primer problema del estudiante, se realizan contactos con las instituciones para formalizar el proceso, la experiencia muestra que el seguimiento en las propias instituciones por parte del docente fortalece los procesos y los compromisos.

Sin embargo, en ocasiones, el espacio que se abrió para el aprendizaje del estudiante de la LIE queda vacío por su cambio de opinión o cuando las condiciones de trabajo no resultan favorables para estudiantes que sólo pensaron en simular las acciones. Esta negligencia afecta no sólo el desarrollo del curso, sino la imagen que de la UPN se ha formado en la comunidad. El hecho narrado tiene como consecuencia que el estudiante pasa a recurrir la materia.

⁴⁸ Rodríguez, A., Sánchez Álvarez, M. S. y Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*. (23), 2, 349-381.

El poco o inadecuado contacto anterior con esquemas de lectura y producción de documentos académicos supone un problema tanto de comprensión en la lectura, como de habilidades de redacción.

Los estudiantes realizan especialmente búsquedas en internet, aunque también en biblioteca sobre temas, condiciones y problemas del grupo. Las condiciones de comprensión del texto, se observan a partir de la ilegibilidad del mismo, en el momento de lectura grupal compartida en el grupo, los estudiantes dan cuenta de incompreensión de palabras técnicas. Este proceso de aumento de comprensión es lento, pues en ocasiones se tienen que afianzar los contenidos dentro del aula misma, ya que con la lectura a solas, puede incidir incluso en fallas en la retención.

Durante la realización de tareas dentro y fuera del aula se van construyendo las propuestas y actividades, que normativamente deben fundamentarse con citas y su referencia en la bibliografía. La redacción en el aula data el hecho de que hay estudiantes que por primera vez leen o tratan de redactar un documento con los requisitos académicos, así las citas, y su respectiva referencia son el problema.

En el aspecto de redacción al inicio se presentan trabajos en que la copia de páginas de internet es obvia, la instrucción de llenar el objetivo de que expresen sus puntos de vista, opiniones y vivencia, provoca la corrección, para pasar a elaboraciones de construcción de la realidad social.

Los estudiantes se centran en grupos de educación formal, en centros de atención a niños con necesidades educativas especiales, en asilos con presupuesto federal, e incluso en escuelas de educación básica. Centros como el INAPAM, DIF o Educación para Adultos son los lugares comunes. El hecho puede considerarse un problema, toda vez que el acceso a lugares de trabajo en la Entidad se presenta para los egresados en la LIE en contextos de educación informal y el acceso a instituciones de educación formal está restringido. Los ámbitos de educación no formal excepcionalmente son electos por los estudiantes, siendo que la propia ciudad de Guanajuato tiene colonias de alta marginación, los ninis y la violencia en los callejones son aspectos que no han sido espacios de intervención. El problema que se plantea es que los estudiantes son de los semestres iniciales y realizan

sus primeras visitas a los ámbitos sociales, en general, no se encuentran preparados para conformar grupos y en los casos en que se determina una pandilla o los indigentes, por ejemplo, como grupo de acceso, no llega la intervención a la realización de acciones que modifiquen sus condiciones de vida o resuelvan un problema.

La elección del grupo de acceso en ocasiones tiene que ver con las condiciones de fácil acceso o con las necesidades de seguridad en el desempeño, lo cual se registra como un dato, pues siendo para muchos estudiantes el primer grupo a trabajar, es lógico que tomen esta decisión en los lugares en que la interacción esté libre de hostilidad, como los casos en que se desenvuelven en grupos de alcohólicos o indigentes.

Desde el ingreso al grupo los estudiantes tienen, además como condición adecuarse a las consignas administrativas y de relación social de la propia institución, la presentación de un proyectos, oficios de solicitud de acceso, cartas compromiso, etc. Son en ocasiones la forma de legalizar sus actividades.

Los estudiantes que por su condición económica tienen actividades laborales, justifican la resistencia al trabajo en grupo por las actividades, siendo que en el programa educativo se califica el ámbito laboral como un espacio de acción para la intervención.

El avance en los portafolios se regresa al estudiante tanto durante el curso como al finalizar. Durante el curso pues se envía la retroalimentación de las redacciones y opiniones vertidas, al final del curso como material de siguientes cursos. Sin embargo muchos estudiantes muestran desinterés por su trabajo, pues no están acostumbrados a trabajar la reelaboración de documentos.

El impacto de las actividades de intervención y diagnóstico de los estudiantes en LIE ha fortalecido la imagen que tiene la UPN ante la comunidad, existen instituciones que abren sus puertas a los estudiantes con la consciencia de que realizan un trabajo que los beneficia.

Conclusiones El interés del estudiante en la intervención educativa se fortalece con la práctica del aprendizaje situado.

La actitud prioritaria en el esfuerzo de asegurar el perfil de egreso es aquella en que a través del desarrollo de la alteridad y la tolerancia se desarrolla la actitud de un trabajo

para el bien común, de una consciencia de servicio a la comunidad que se logra a partir del reconocimiento y convivencia con el grupo marginal.

La utilización de técnicas tradicionales de educación, es un resultado que se causa por ser el primer contacto con un grupo y por coincidir con el modelo que durante su formación ha sido el cotidiano.

Los estudiantes durante la participación en la materia muestran fuerza en sus habilidades para el acceso a los grupos. Su apertura hacia las personas marginadas es inmediata y fácil, las entrevistas aplicadas inciden en la conformación de relaciones que se establecen con base en la confianza.

Un problema que se presenta es cuando el estudiante convive con el problema o el grupo electo. El estudiante forma parte del grupo marginado o tiene el mismo problema que éste. Es problema, pues el estudiante pierde objetividad para la realización de acciones de modificación de expectativas de vida, pertenecen al grupo o sufren el problema que van a observar entonces no tienen elementos válidos de comparación, antropológicamente son nativos y no acceden a una problemática porque no la consideran como tal.

Bibliografía

- Amorós, P. (1995). El proceso de intervención en medio abierto: la libertad vigilada. *Aprendizaje. Comunicación, lenguaje y educación*. 27, 75-86.
- Chacón, A. y Peña, P. (2012). *Cómo cambiar historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cortés Fuentalba, S. (2005). El método de proyectos como innovación en el aula. *Geoenseñanza. Redalyc*. (10), 1, 107-108.
- Cuadrado Cabezudo, V. (2009). El método de proyectos: Una alternativa potente. *Encuentro Educativo Revista de enseñanza y educación*. 2.
- De la Mora M., L. C. y De la Mora C., C. (2010). *Planeación para la gestión del desarrollo de las culturas*. México: CONACULTA.
- Giraldo Huertas, J. J. (2007). Psicología educativa: una perspectiva de intervención y educación. *Pensando Psicología. Revista Nacional Facultad de Psicología*. (2), 2, 48-57.

Rodríguez, A., Sánchez Álvarez, M. S. y Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*. (23), 2, 349-381.

Touriñán López, J. M. (2010). Violencia convivencia y educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación*. 8, 6-3.

Uso de las tic para la intervención educativa. José Edgar Correa Terán.

A manera de introducción

La mayoría de estudiantes de la licenciatura en intervención educativa (LIE) usan las TIC (tecnologías para la información y comunicación) en forma personal para comunicarse con sus iguales, visitar sitios web, bajar música y videos; entre otras aplicaciones que sirven para pasar el tiempo libre, recrearse o simplemente divertirse. Sin embargo, las TIC tienen la gran potencialidad de ser excelentes medios y recursos para apoyar los procesos educativos institucionales. Se comenta lo anterior porque también se pueden operar con fines académicos (UNESCO, 2010). Por ejemplo, para trabajar colaborativamente con los compañeros de grupo, comunicarse para revisar y discutir ciertas temáticas, consultar bases de datos con información seria y confiable, publicar trabajos realizados en las diferentes materias, etc.

La licenciatura en intervención educativa contempla dentro de su perfil de egreso el desarrollo de competencias académicas, destacando: creación de ambientes de aprendizaje; realización de diagnósticos; evaluación a sujetos, grupos y procesos; diseño de proyectos educativos; y asesoramiento a grupos. (UPN, 2002). La última competencia tiene relación con la formación permanente basada en la actualización respecto al manejo de herramientas tecnológicas y en línea.

Se pretende resaltar las características de los estudiantes de LIE, además de las necesidades de capacitación y actualización en materia de TIC para lograr las competencias académicas contempladas en el documento general de LIE (UPN, 2002), así como otras que derivan de los diferentes ámbitos y áreas de intervención que los

estudiantes han operado en prácticas de campo, prácticas profesionales, servicio social y algunos espacios laborales donde han estado ejerciendo.

Se proponen tres categorías de TIC para desarrollar las competencias académicas: herramientas de comunicación sincrónica (videollamada y chat), herramientas de comunicación asincrónica (wiki, blog y webquest) y herramientas de uso académico y social (redes sociales y plataforma virtual). (Universidad de Salamanca, 2010).

Con la propuesta se trata de justificar que las TIC ayudan a que el interventor educativo mejore su desempeño profesional, sea contratado como asesor en línea, innove su práctica educativa (independiente del ámbito donde ejerza), gestione por sí solo recursos tecnológicos y en línea, diversifique sus medios de comunicación, y; finalmente, difunda la intervención educativa a través de las redes sociales y cibernéticas.

Las competencias del interventor educativo

La LIE está contemplando desde su documento general ocho competencias a lograr durante la carrera profesional (UPN, 2002). Dichas competencias dan muestra de la sistematización del trabajo del interventor en cualquiera de los ámbitos donde se tiene enfocada su acción. Es así como se habla de la elaboración de diagnósticos psicopedagógicos y socioeducativos, diseño de planes, creación de ambientes de aprendizaje, diseño y evaluación de proyectos, apoyo a la puesta en práctica de programas y planes, asesoramiento a grupos; y, finalmente, formación y capacitación continua; sólo por destacar algunas competencias. Precisamente, en la última competencia encaja el manejo de las TIC. No obstante, también aportan para el desarrollo del resto de competencias.

Una muestra de ello es cuando en los medios cibernéticos se enuncian los ambientes o entornos virtuales de aprendizaje. Lo anterior implica la creación del ambiente de aprendizaje, considerando el diseño del proyecto, las necesidades que cubrirá, el tipo de usuarios, los recursos tecnológicos de apoyo, las fuentes de consulta, entre otros elementos principalmente didáctico-técnicos, que son la base para el diseño y operación de cursos en línea o en su caso espacios educativos en los cuales es común la generación de conocimiento, trabajo colaborativo y socialización. (Ávila y Bosco, 2001).

Obviamente la adquisición de competencias responde al semestre que curse el estudiante y a los espacios curriculares donde está inscrito. Es así como en un primer momento de la carrera las materias son orientadas a la competencia referencial o del saber conocer, su enfoque es teórico-conceptual. Se revisa a nivel curricular principalmente el área de ciencias sociales. Posteriormente, se comienza con el área de formación en educación con tendencias hacia la intervención educativa, en la cual existe una mezcla entre lo referencial y procedimental. Por su parte, las materias de la línea específica promueven principalmente las competencias procedimentales y actitudinales. En casi todas las evidencias de aprendizaje se busca la vinculación entre los conocimientos, la práctica y la ética profesional. (UPN, 2002).

Sin embargo, hasta el momento a los estudiantes en intervención educativa se les ha capacitado para crear ambientes de aprendizaje presenciales, aunque algunos sí han vivido la experiencia de realizar algunas actividades académicas desde redes sociales, comunidades virtuales o con el simple uso del correo electrónico. Desgraciadamente en la Unidad no se tiene la infraestructura para trabajar en plataformas virtuales formales, incluso ni para ofertar cursos en línea en espacios virtuales menos sofisticados (blog, wiki, webquest, etc.).

A pesar de lo anterior, algunos docentes de la Unidad con mayor o menor experiencia en ambientes virtuales y manejo de las TIC con fines educativos, han pedido a los estudiantes que realicen diferentes actividades académicas apoyados con la tecnología, destacando:

- Redacción y formalización de textos en Word.
- Presentación de información con diapositivas en Power Point.
- Realización de tablas y gráficas, además de concentrado de datos en Excel.
- Comunicación en línea mediante correo electrónico para enviar mensajes o diversos documentos (archivos adjuntos).
- Grabación de material en audio o video.
- Participación en redes sociales con fines académicos o de interacción social.
- Consulta de información en sitios web que se identifican a partir de los motores de búsqueda.

- Consulta de bases de datos especializadas en las áreas de ciencias sociales, humanidades y educación.

Realmente han sido pocas las experiencias docentes que contemplan dentro de su guía pedagógica herramientas tecnológicas más avanzadas para compartir información o trabajar de manera colaborativa como Google Docs®, Blog y/o Webquest.

Los estudiantes de la UPN 144 y las TIC

En realidad los profesores de la Unidad están conscientes del gran potencial de los estudiantes respecto al manejo de las TIC. Es evidente desde el momento que se observa una gran cantidad de ellos en el centro de cómputo o cuando llevan sus equipos de cómputo portátiles a los salones de clase. No obstante, el uso de las TIC generalmente es para fines de recreación, socialización y reservorio. Constantemente se les detecta bajando música, videos, videojuegos, imágenes, entre otros materiales multimedia. De igual manera están activos, ya sea con sus dispositivos móviles o con sus laptops en las redes sociales; espacio en que comparten información, fotos, enlaces a sitios web, chatean con sus contactos o usan las aplicaciones de la red social en las que construyen casas, ciudades, y hasta equipan “peceras”, todo en el ámbito de la virtualidad. Estos son los usos más frecuentes que si bien no están desfasados del entorno académico, carecen de intencionalidades pedagógicas que ayuden a fortalecer y/o desarrollar los programas educativos de la licenciatura.

La tendencia de los estudiantes sigue siendo poner en práctica las TIC con los fines académicos más comunes que se describen en el apartado de este documento relacionado las competencias del LIE. Es evidente que el uso académico sigue siendo limitado y poco innovador, a pesar de los grandes avances tecnológicos y la aparición de herramientas de la famosa Web 2.0 (Adell, 2010), que contribuyen a la generación de información desde la propia red para difundirla y construir colaborativamente con una perspectiva innovadora. Sin duda, la tecnología educativa actual está rebasando los planteamientos y prácticas de los programas de estudio de la licenciatura.

Algunas TIC para la intervención educativa

Como se ha venido comentando, en la institución más que realidades en el uso educativo de las TIC se tienen pendientes y tareas desde la parte docente hasta la gestión administrativa y escolar.

Las herramientas tecnológicas que se presentan a continuación son una propuesta para ayudar al desarrollo de las competencias del interventor educativo. No son las únicas ni las mejores, de hecho son muy conocidas por su origen comercial y prácticamente están al alcance de cualquier estudiante. Se categorizan como:

a) Herramientas de comunicación sincrónica

Chat. El Messenger© es uno de sus principales representantes, popularmente conocido como MSN. Es un servicio de mensajería instantánea que actualmente funciona bajo el nombre Windows Live Messenger©. (Véase en <http://windows.microsoft.com/es-MX/messenger/home>).

Muchos de los estudiantes lo usan para estar en contacto permanente con sus compañeros de grupo, incluso hasta con docentes y personal de la institución. Sin embargo, potencialmente puede ser usado para brindar tutoría y asesoría “en vivo y en directo” según la demanda de los estudiantes. También es un medio que sirve para intercambiar fotos y archivos. Una de sus principales aplicaciones es la creación de comunidades virtuales o grupos de discusión con temáticas o fines en común. Ideal para considerarlo en las actividades que se realizan fuera de las aulas o no presenciales.

Videollamada. El Skype© es un software que permite que todo el mundo se comunique. Millones de personas y empresas ya usan Skype® para hacer llamadas y videollamadas gratis, enviar mensajes instantáneos y compartir archivos con otras personas que usan Skype®. (Véase en <http://www.skype.com/intl/es/home>). Sus funciones son similares a las del chat, la principal diferencia radica en que la interacción es más directa por la gran calidad de imagen y audio. También serviría para brindar tutoría y asesoría académica, en este caso de manera más personalizada, porque la comunicación masiva en esta herramienta suele causar muchos problemas técnicos. La efectividad e impacto es tan alta que se ha considerado para exámenes profesionales a nivel de posgrado.

Videoconferencia interactiva (VCI). Este sistema utiliza una computadora personal y un software especializado. Es más efectiva para el uso individual o de grupos pequeños (hasta 4 alumnos). (Véase en <http://www.ustream.tv>). A diferencia del Skype®, la VCI tiene mayor alcance, porque es transmitida en vivo y en directo o grabarse para ser reproducida en otro momento. Se puede usar para dar una clase a distancia y al mismo tiempo interactuar con los estudiantes para que compartan sus aportaciones o dudas sobre el tema.

b) Herramientas de comunicación asincrónica

Wikis. Son sitios web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples voluntarios a través del navegador web. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. (Véase en <http://www.wikispaces.com>). Sirve para publicar de manera categorizada la información sobre algún tema. Tiene la alternativa de añadirle elementos multimedia tales como imagen, video y enlaces a otros sitios web. Su principal ventaja es el trabajo colaborativo, pues el autor tiene la alternativa de invitar a otras personas a editar las categorías temáticas que ya existen o enriquecer con más información.

Blog. Son sitios web que recopilan cronológicamente textos o artículos de uno o varios autores, apareciendo primero el más reciente. Habitualmente, en cada artículo, los lectores pueden escribir sus comentarios y el autor darles respuesta, de forma que es posible establecer un diálogo. El uso o temática de cada blog es particular, los hay de tipo personal, periodístico, empresarial o corporativo, tecnológico, educativo, etc. (Véase en <http://www.blogger.com>). Es un excelente medio para publicar información; que para fines escolares son ensayos analíticos, lecturas comentadas, informes de investigación, proyectos, monografías, entre otros que den muestra de la producción de los estudiantes. Tiene las opciones de agregarle más elementos multimedia que el wiki: reproductor de mp3, contador de visitas, anuncios publicitarios, videos, canciones, fotos, archivos adjuntos, presentación con diapositivas, etc. Otra característica de esta herramienta es que cualquier usuario está en posibilidad de comentar el contenido de las entradas del blog.

Webquest. Es una herramienta que forma parte de una enciclopedia para el trabajo didáctico que consiste en una investigación guiada con recursos principalmente procedentes de Internet, que promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los alumnos e incluye una evaluación auténtica. (Véase en <http://www.webquest.es>). Es una buena guía pedagógica para trabajar actividades académicas principalmente con recursos en línea. Con esta herramienta se pueden estructurar proyectos de investigación, proyectos de intervención, diseños curriculares o cualquier otra actividad que implique la sistematización de información.

c) Redes sociales

El Facebook® y el Twitter® son sus principales representantes. Son páginas que permiten a las personas conectarse con sus amigos, incluso realizar nuevas amistades, a fin de compartir contenidos, interactuar, crear comunidades sobre intereses similares: trabajo, lecturas, juegos, amistad, relaciones interpersonales. (Véase en <http://www.facebook.com>). Es un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, principalmente por sus funciones para crear grupos, enviar mensajes a todos sus miembros, retroalimentar o comentar dichos mensajes, adjuntar archivos y enlaces de interés común, así como calendarizar fechas de eventos que pueden ser para las actividades académicas.

d) Plataformas virtuales

Se refieren a la tecnología utilizada para la creación y desarrollo de cursos o módulos didácticos en la Web (sibal) que se usan de manera más amplia en la Web 2.0. (Véase en <http://www.moodlemexico.com>). Es una herramienta tecnológica por excelencia para facilitar procesos de aprendizaje. Dentro de la plataforma hay foros de discusión, chat, envío de mensajes instantáneos, espacios para portafolios, enlace a recursos de apoyo; en fin, muchas alternativas para generar un proceso dinámico, interactivo y constructivista.

Conclusiones

- Las TIC ayudan a desarrollar las competencias de LIE, principalmente la referente a formación continua o permanente.
- Promueven el trabajo cooperativo e interdisciplinario.
- Motivan la creatividad e innovación.
- Ayudan a construir ambientes de aprendizaje virtuales.
- Diversifican los medios de comunicación.
- Estimulan las diferentes capacidades de los sujetos.
- Hacen más atractiva la presentación de información.
- Posibilitan la formación de los interventores educativos como asesores en línea para facilitar su contratación laboral en programas a distancia de escuelas públicas o privadas.

Referencias

- Adell, J. (2010). *El diseño de actividades didácticas con TIC*. JEDI 2010 Bilbao. España. Recuperado el 05 de marzo de 2012 en <http://www.slideshare.net/epdrntr/jordi-adell-el-diseo-de-actividades-didcticas-con-tic-jedi2010-bilbao>
- Ávila M., P. y Bosco H., M. (2001). *Ambientes virtuales de aprendizaje una nueva experiencia*. 20th. International Council for Open and Distance Education. Alemania. Recuperado el 17 de mayo de 2012 en http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf
- UNESCO (2010). *La educación y las TIC*. Tr. ICT Portal for teachers. Recuperado el 15 de mayo de 2012 en <http://www.unesco.org/es/higher-education/higher-education-and-icts/>
- Universidad de Salamanca (2010). *Evolución de la educación hasta llegar a las TICs*. España. Recuperado el 30 de abril de 2012 en <http://diarium.usal.es/josemi/2010/11/08/evolucion-de-la-educacon-hasta-llegar-a-las-tics/>
- UPN (2002). *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades UPN*. Licenciatura en intervención educativa. México. Recuperado el 05 de marzo de 2012 en <http://www.lie.upn.mx/>

El aprendizaje de herramientas para la convivencia y el manejo de conflictos durante la formación de estudiantes de LIE. Una propuesta de intervención en la UPN 17-A Morelos, sede Ayala. Araceli Fuentes Figueroa, Ivett García Montero, Concepción Tonda Mazón.

Introducción

El manejo de conflictos interpersonales y de grupos constituye una importante habilidad social que debe aprenderse y desarrollarse como parte de la formación integral de las personas. Los conflictos pueden aparecer cotidianamente sin que medie nuestra voluntad y se requieren modos eficientes para su manejo adecuado en los diversos contextos en los que nos insertamos. El contexto escolar suele ser un espacio que demanda continuamente el manejo de conflictos.

La Ponencia que este texto describe muestra el avance de un Proyecto gestado en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional en su Sede Ayala, Morelos, cuyo objetivo se encamina al desarrollo de herramientas y conocimientos sociales para la convivencia constructiva y el manejo de conflictos.

El Proyecto ha comenzado a elaborarse a partir de la inquietud de un equipo de docentes de esta institución, y aunque está considerado como una propuesta en construcción, se registran un conjunto de acciones interventivas en el seno de la propia Universidad que es valioso compartir y difundir en aras de diseminar experiencias como estas.

La formación de habilidades y conocimientos sociales para la comunicación, la convivencia pacífica y el manejo de conflictos se ha planteado como una necesidad creciente en los procesos educativos tanto formales como informales. En el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, y en particular, en la UPN 17-A Morelos sede Ayala, la propuesta de contribuir al desarrollo de herramientas sociales para la convivencia y el manejo de conflictos, como parte de la formación profesional escolarizada de los jóvenes de LIE ha tenido diversas determinantes. Un importante y necesario ámbito de intervención al que los futuros interventores podrían aportar es el de la reflexión permanente acerca de problemáticas sociales en el entorno nacional. Sin embargo, además de las innegables

demandas sociales, la necesidad de plantear una propuesta como la que esta ponencia propone se ubican en las carencias formativas que tienen los estudiantes de LIE para abordar este tipo de problemáticas y por ende, para crear proyectos de intervención en esta dirección.

En ese sentido, el desarrollo de herramientas sociales para los fines antes mencionados debiera conformarse entonces como uno de los objetivos de la formación profesional de los estudiantes de LIE de manera que puedan prepararse como futuros mediadores en el desarrollo de esas mismas herramientas en jóvenes y adultos en los diversos contextos socioculturales en los que puedan intervenir.

Otro elemento importante, aparece relacionado con una serie de experiencias negativas y situaciones conflictivas que los estudiantes de LIE atraviesan a lo largo de su tránsito por la Licenciatura en la convivencia grupal. En ese sentido, se han registrado diversas problemáticas vinculadas a las carencias de los jóvenes para manejar conflictos, comunicarse constructivamente en los grupos y trabajar en equipos, lo que como consecuencia provoca desunión, falta de comunicación y finalmente incide en la calidad de sus aprendizajes.

El análisis crítico de esta situación ha impulsado la puesta en marcha de acciones educativas que al interior de la universidad contribuyan a fortalecer la formación no sólo profesional, sino personal de nuestros jóvenes. Se retoma la experiencia previa de docentes de la institución en la investigación (e intervención) en procesos de aprendizaje en grupos y de entrenamiento y multiplicación de técnicas para el manejo de conflictos interpersonales y de pequeños grupos (específicamente la mediación), en aras de conformar un Proyecto formativo que haciendo uso de las competencias básicas para la autorregulación del aprendizaje permita formar un conjunto de competencias indispensables para el manejo exitoso de los conflictos, entendidos estos últimos como experiencias de aprendizaje que pueden resultar muy significativas y enriquecedoras para las personas que las vivencian.

La presente ponencia tiene la intención de mostrar las principales bases teóricas y metodológicas que sustentan dicho Proyecto y de presentar los primeros resultados alcanzados con un grupo de de cuarto semestre de LIE.

Se presentan algunas reflexiones acerca del modo en que conceptuamos los conflictos, las representaciones más recurrentes que de este fenómeno subjetivo y social tienen la mayor parte de las personas y las consecuencias de este hecho para la existencia de algunos estilos de enfrentamiento y la necesidad de cambiar desde la formación y el aprendizaje de nuevas maneras de hacer esta realidad. Seguidamente plantearemos algunos supuestos básicos que guían nuestra comprensión acerca del papel mediador y regulador del diálogo reflexivo y productivo en el proceso de manejo de conflictos para finalmente, presentar nuestra concepción metodológica de la propuesta de programa de formación para aprender a manejar conflictos desde la óptica desarrolladora de competencias básicas que pueden ser aprendidas desde la interacción con otras personas en una comunidad de práctica.

La comprensión de los conflictos y sus formas de enfrentamiento

Los conflictos son expresiones inevitables de la vida social. Es un concepto relacional que involucra la interacción de individuos o grupos en la sociedad y se genera por las diferencias en las ideas, valores y creencias de las personas. (Picard, 2007).

Los conflictos se expresan en todos los niveles de las relaciones humanas: intrapersonales, interpersonales, grupales, organizacionales, nacionales e internacionales; ejerciendo una gran influencia sobre nuestro comportamiento.

En teoría del conflicto se asegura que el problema no es el conflicto mismo sino las maneras en que estos son manejados. Ello traslada el centro de atención a recursos que sí serían propios de las personas y no ajenos a su voluntad.

En el manejo constructivo de conflictos, es necesario trascender sus expresiones inmediatas. Por lo general, la situación de interdependencia negativa antes mencionada provoca **posiciones** antagónicas entre las partes, muchas veces irreconciliables. Esto es lo observable, sin embargo la realidad del conflicto está enraizada más profundamente, en el

sistema de relaciones en el que las partes están insertas, donde se encuentran los valores, principios, concepciones que median su vínculo interpersonal.

Trabajar a fondo los conflictos implica abordar este nivel y no mantenerse en las expresiones externas del mismo. Para ello es preciso estimular a las personas para que participen activamente de un proceso de análisis reflexivo de su conflicto y de exploración de múltiples alternativas para resolverlo a partir de la negociación de los **intereses** que subyacen a las posiciones de las partes involucradas. De igual manera se hace necesario cambiar la representación que se tiene del conflicto, de algo negativo, desagradable, improductivo a una visión positiva del mismo, en tanto puede ser considerado una experiencia de aprendizaje y crecimiento personal.

Los conflictos bien manejados, en primer lugar obligan a la persona a abandonar la comodidad y a buscar nuevas alternativas, incitándola a la creación y al uso de su imaginación; en segundo lugar impulsan a la revisión del propio comportamiento, y finalmente nos compulsan a exigirnos más, lo que nos desarrolla personalmente pues permite descubrir nuestras competencias y desarrollar otras nuevas. Cualquier conflicto puede ser entonces visualizado, desde esta óptica, como una ocasión potencial para que las personas fortalezcan su capacidad humana para manejar dificultades de todo tipo a través de un proceso consciente de reflexión y acción.

Herramientas de comunicación y diálogo para el manejo de conflictos

A pesar de los avances de la comunicación en la sociedad actual y del uso creciente de recursos tecnológicos para hacerlo, las habilidades y herramientas de comunicación directa, cara a cara no han sido favorecidas. Paradójicamente, se constatan mayores dificultades en la convivencia y los procesos interactivos, especialmente, porque se usan medios indirectos como las redes sociales, para expresar sus ideas, opiniones sobre los demás e incluso aprovechar las condiciones de vínculo impersonal para ofender o dañar emocionalmente al otro.

Tenemos serias limitaciones para compartir lo que es en realidad importante: *nuestros sentimientos personales, las creencias y los valores que expresan realmente quiénes somos, lo que queremos y necesitamos.*

Precisamente, la mediación de conflictos, se ha considerado como un **proceso de comunicación asistida**, en tanto su eje principal implica transformar formas de interrelación y comunicación deterioradas o equivocadas, tras la existencia de un conflicto mantenido.

La apropiación de herramientas para el diálogo positivo se convierte en una meta de la mediación, que garantiza una adquisición duradera y un aprendizaje de aquellas vías más fructíferas en la resolución de los nuevos conflictos que pueden aparecer. Para lograr esta tarea, el papel del diálogo se torna central a lo largo de la mediación, y también un reto importante cuando corroboramos que muchas personas carecen de las herramientas y experiencias que denotan su dominio

Sin embargo esta tarea es sumamente compleja, cuando criticamos al otro, lo insultamos, diagnosticamos emociones ocultas, alabamos con el propósito de manipular, ordenamos, amenazamos, moralizamos, hacemos preguntas inadecuadas, tranquilizamos ignorando los sentimientos del otro, aconsejamos desconfiando de su capacidad, desviamos el centro de atención hacia nosotros, o empleamos argumentos lógicos que pueden irritar porque se apoyan solo en hechos y evitan los sentimientos; estamos contribuyendo enormemente a bloquear o aniquilar la posibilidad de comunicarnos.

Por otro lado, se hace indispensable leer cada mensaje no verbal que es transmitido. Este es relevante no solo para el mediador, sino para las personas que asisten a la mediación que deben aprender también a valorar, interpretar y manejar los disímiles mensajes no verbales que se expresan durante la comunicación. Nuestra sonrisa, postura y gestos revelan cómo nos sentimos. Cuando un mensaje verbal y uno no verbal entran en conflicto, por lo general, se acepta al mensaje no verbal como el portador de la verdad.

Existe una gran variedad de herramientas que facilitan la comunicación interpersonal. La práctica de una escucha activa (reflexiva), el dominio de las emociones para dialogar de un modo razonado, y la búsqueda de alternativas de solución consensuadas como expresión

de un diálogo de calidad, permite que las partes asuman una actitud responsable en el proceso de mediación.

Se dice que el proceso de mediación ha tenido efecto cuando las partes dejan de comunicarse por separado con el mediador para dialogar entre sí, tanto verbal como extraverbalmente.

El Proyecto para la formación de herramientas comunicativas y el manejo de conflictos en la UPN de Ayala.

A partir de las propuestas teórico-metodológicas que de forma resumida han sido presentadas con anterioridad se iniciaron las acciones de este proyecto con el grupo de cuarto semestre de LIE, durante el período de enero-julio de 2012. Algunos principios fundamentales que orientaron el trabajo inicial son los siguientes:

En primer lugar, tomar como referente el enfoque alternativo en el manejo de conflictos que considera la resolución constructiva de los mismos y la participación cooperativa y activa de los involucrados.

En segundo término, considerar los principios de la participación en la acción y partir de un diagnóstico dinámico de las necesidades de los estudiantes, tomar como punto de partida su propia problematización de la realidad sociointeractiva del grupo y de la toma de conciencia de sus necesidades formativas.

En tercer lugar, tomar como bases los procesos de autorregulación del aprendizaje, pues un modelo de aprendizaje basado en su autorregulación desde la propia persona que aprende; pero no de un modo individual o aislado sino en el contexto de una comunidad de práctica puede constituir un punto favorable para desarrollar plenamente las potencialidades de los implicados.

El cuarto principio se deriva de lo anterior, el trabajo debe considerarse en el contexto de la comunidad de práctica, del grupo real y no de manera aislada o separada de sus acciones cotidianas en la escuela. La idea es convertir ese tipo de comunidad en una que aprende, y que lo hace para mejorar sus formas de interacción y de convivencia.

Por último, trabajar como contenidos de aprendizaje el conjunto de conocimientos y habilidades sociales que permiten la convivencia, el manejo de conflictos y la comunicación dialógica, convertir estos aspectos en metas de aprendizaje y de desarrollo personal y profesional y desarrollar en paralelo los valores y actitudes necesarios para poner en práctica tales aprendizajes.

El trabajo se realizó como parte de la materia optativa “Estrategias metacognitivas”, ampliando el alcance del curso al dominio de estrategias, procedimientos y habilidades que le permitieran resolver problemáticas reales en el trabajo grupal y cuyo dominio garantiza la transferencia a la vida cotidiana y a su práctica profesional.

Luego de la identificación de la problemática, se trabajó durante seis sesiones en una secuencia de acciones que avanzó desde la construcción de metas personales y grupales de aprendizaje respecto al manejo de conflictos hasta el diseño de sesiones de trabajo de corte vivencial, donde fueron aplicadas las herramientas de comunicación aprendidas y las propuestas elaboradas de transformación de las relaciones sociointeractivas del grupo.

Se desarrollaron las competencias para la autorregulación del aprendizaje y aquellas disposiciones y recursos personales que son indispensables, se enfatizó en cada uno de ellos el valor de ser estratégicos y de aprovechar la interacción con los demás para potenciar el desarrollo personal.

Las situaciones de aprendizaje fueron lo suficientemente abiertas y flexibles para permitir la participación de los implicados en su propio diseño, ejecución y evaluación; por tanto, a través de dinámicas grupales se estimularon variadas actividades para fomentar la cooperación, la creación de equipos diversos, la reintegración grupal y la constatación de que podía volver a trabajar favorablemente con sus compañeros de clases.

Temas generales abordados:

1. *Disposiciones, motivaciones e intereses para aprender a manejar conflictos:* Las metas y objetivos de aprendizaje. Los estilos de enfrentamiento a los conflictos. Las estrategias para aprender a manejar conflicto. Conceptualización y comprensión de los conflictos. Aprendiendo a razonar en torno a los conflictos. Aprendiendo a generar ideas en torno a los conflictos. La elaboración de

estrategias para la búsqueda de soluciones a los conflictos. Evaluación del proceso de solución.

2. *Habilidades para el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal*: La comunicación interpersonal. Habilidades para la escucha activa. Los estilos de comunicación. Identificación de los estilos de comunicación empleados con mayor frecuencia en la comunicación cotidiana. El diálogo reflexivo
3. *Habilidades para dialogar de manera crítica y reflexiva*: El trabajo en equipo. Elaboración de compromisos para el trabajo conjunto y de reglas para la interacción productiva en grupo. La evaluación del aprendizaje. La construcción de criterios para evaluar las competencias de aprendizaje. Elaboración colectiva de los instrumentos evaluativos.

Reflexiones finales

Esta propuesta de Programa de formación responde a necesidades urgentes de la sociedad cubana, preocupada por el mejoramiento continuo de todos y cada uno de sus miembros. La ausencia de una cultura de diálogo firmemente sustentada en nuestras relaciones de vida cotidiana en la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad y todos los espacios de interacción social en los que diariamente nos vemos implicados como participantes activos y plenos, indica a todas luces que formar competencias para manejar los inevitables conflictos que el mundo de la interacción social hace emerger no es un propósito vano sino todo lo contrario crucial. Aprender a comunicarnos con los demás, cambiar nuestras representaciones sobre los conflictos, elaborar estrategias adecuadas para su enfrentamiento, constituyen hoy, entre otras, acciones de formación que no pueden seguir esperando porque son decisivas en la constitución de una sociedad plena, enfocada al crecimiento humano sostenido y próspero.

Bibliografía consultada:

1. Freire, Paulo. (1970) *La pedagogía del oprimido*. Ed siglo XXI, Chile pp 180

2. Fuentes, M: *Mediación en la solución de conflictos*. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, La Habana, 2000.
3. Negrón, M: *Negociado de métodos alternos para la solución de conflictos. Caso Puerto Rico*. En III Convención Latinoamericana de Derecho, Universidad de Antioquia “De la teoría del conflicto y de las soluciones alternativas”. 2001.
4. Núñez, M: *Algunas consideraciones acerca de los conflictos y sus posibles soluciones (curso-taller)*, La Habana, 2002.
5. Picard, Ch. A: *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela, La Habana, 2007.
6. Programa LIE de la EPJA (2002) *Área de formación específica de las Personas Jóvenes y Adultas*. UPN. México pp 160.
7. Thévoz, L: *Temas de docencia*. Cendes UCV, Caracas, 1999.
8. Torres Rosa María (2001) *Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje*. En http://www.fronesis.org/rmt_textos.htm.

Propuestas de intervención co-curricular para la formación de interventores educativos.
Martha Ofelia González Centurión, Ana María Rodríguez Velasco.

Introducción

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), es un proyecto educativo de la Universidad Pedagógica Nacional dirigido a los egresados del nivel medio superior que desean formarse como profesionales de la educación.

El objetivo de la LIE es “formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las adquiridas a través de las diferentes líneas que se cursan) que le permiten transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención” (UPN: 2002:29).

La adquisición de competencias es el eje de la Licenciatura en Intervención Educativa, por ello la participación de los estudiantes en la planeación organización y evaluación de

proyectos y actividades cocurriculares son espacios, que posibilitan el aprender a aprender, el saber a hacer y el aprender a convivir y a tomar decisiones en colectivo.

Por esta razón, como docentes de la LIE EPJA hemos venido desarrollando consistentemente en casi todas las generaciones, diversas actividades cocurriculares tendientes a ampliar la formación profesional de los estudiantes en diversos ámbitos, las cuales describimos en la presente ponencia.

Los participantes son estudiantes de la séptima generación de la LIE en la Línea de Formación Específica de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la Unidad 31-A de Mérida, Yucatán.

Los eventos académicos en los cuales tuvieron un papel protagónico fueron: a) XII Reunión Nacional de la RED EPJA, celebrado en octubre de 2011, b) la Posada para el Centro de Atención del Adulto Mayor realizada en Diciembre de 2011, ambos eventos en la ciudad de Mérida Yucatán y c) la Reunión Regional de la RED EPJA Sur Sureste en la ciudad de Tapachula, Chiapas, realizada en marzo de 2012.

Los eventos

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) es un programa de formación de profesionales de la educación innovador y representó un reto para los docentes que trabajamos en ella porque nos impulsó a mejorar nuestro perfil profesional a través de procesos de actualización en algunas de las líneas formativas que conforman el programa de estudio.

Concretamente, participamos, desde sus inicios, en la Línea de formación de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). La experiencia de aprender y adquirir competencias junto con los estudiantes le han permitido, al equipo de asesores de la Línea, reflexionar sobre lo que hacemos en los grupos y planear y organizar experiencias que faciliten la adquisición de competencias profesionales.

Estamos conscientes de que la competencia implica un proceso complejo de movilización de saberes y que, como señala Frida Díaz Barriga (2010), la competencia se construye gracias a la integración u orquestación de recursos cuando se afronta una tarea

determinada, en un contexto específico que implica toma de decisiones, elaboración de juicios, adopción de puntos de vista, clarificación de valores o perspectivas éticas, para afrontar la situación de la tarea que se enfrenta.

Por lo anterior, consideramos importante involucrar a los estudiantes de la LIE-EPJA en actividades y proyectos que sin estar directamente vinculados con los programas educativos de la Línea, se convierten en experiencias que coadyuvan a construir competencias profesionales tendientes a enriquecer la formación profesional y facilitar la apertura de nuevos espacios y vínculos con instituciones y otros espacios de intervención. Las experiencias cocurriculares en las que participaron principalmente estudiantes de la séptima generación, que en el momento de la realización de los eventos cursaban el séptimo y luego el octavo semestre, se refieren a la planeación de proyectos y actividades concretas derivadas del plan de trabajo de la Línea EPJA y de un espacio curricular.

La primera actividad donde participaron los estudiantes fue en la organización de la XII REUNIÓN NACIONAL DE LA RED DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS, realizada en la ciudad de Mérida del 9 al 12 de octubre de 2011.

La Red de Educación de Personas Jóvenes se creó en 2001 como un espacio de reflexión, análisis, intercambio de experiencias, en docencia, investigación y difusión de la producción académica de las personas interesadas en el campo de la EP (CAMPERO, CARMEN: 2005; 15)

La participación de los estudiantes fue mucho más que ser un apoyo logístico, porque en la medida que se planeaba el proyecto de esta reunión, los cuatro académicos responsables de la organización, reconocimos que representaba un espacio importante de aprendizaje, no sólo en conocimientos, sino también en vinculación con otros estudiantes y con el campo educativo de EPJA.

Siendo una responsabilidad compartida entre el equipo de docentes y los estudiantes, éstos se involucraron en la organización del programa de actividades, conformando equipos de trabajo y estableciendo tareas y actividades para:

- Organizar los materiales y regalos para los asistentes a la Reunión

- Registrar la asistencia de los participantes
- Apoyar a los talleres que se impartieron
- Apoyar las actividades culturales
- Fungir como edecanes
- Ayudar en la elaboración de las constancias de asistencia y participación.

Es importante reconocer la riqueza formativa derivada de la interacción entre estudiantes y académicos, así como su participación en el registro de asistentes, en la entrega del material, en las conferencias, mesa panel y en los talleres. Dentro de la organización de las actividades culturales, tuvieron un papel importante como anfitriones, compartiendo con los asistentes e invitados de otros estados los eventos culturales como la Vaquería Regional y Luz y Sonido en la zona arqueológica de Uxmal.

Los saberes y competencias que pusieron en práctica fueron: el aprender a trabajar y responsabilizarse en tareas en equipos para un propósito común. Existió motivación grupal producto del dialogo con los maestros para sentirse anfitriones de la reunión de la RED. Las tareas implicaron asumir responsabilidades, disponerse a compartir, motivarse para la acción, tolerancia ante situaciones emergentes y sobre todo, voluntad de contribuir al éxito del evento, mostrando en todo momento una actitud comprometida, alegre y diligente. En suma, aprendieron a hacer, a convivir y fundamentalmente, a ser ellos y ellas desde sus propias condiciones personales.

La segunda actividad fue la planeación, organización y evaluación de la Posada en el Centro de Atención al Adulto Mayor (CAM) en Diciembre de 2011, que surgió gracias a la iniciativa de una estudiante que se encontraba realizando su servicio social en esa institución.

Se discutió y analizó grupalmente la propuesta hasta llegar al consenso entre todos. El proyecto se denominó “Posada para el Adulto Mayor”, donde el saber ser y el saber hacer se conjugaron para realizar tareas que permitieron obtener información pertinente del

Centro de Atención del Adulto mayor y de los sujetos para quienes se organizaría la posada.

La primera acción consistió en elaborar un proyecto colectivo, dando respuesta a las interrogantes siguientes: ¿Qué es el CAM?, ¿Quiénes asisten al mismo?, ¿Por qué están ahí, cual es la situación personal y familiar de los adultos mayores? , ¿Qué gestiones se requieren hacer?, ¿Qué es una posada para el adulto mayor? ¿Qué tipo de alimentos son los pertinentes para llevar? ¿Cuáles son las condiciones físicas y psicológicas de los adultos mayores del CAM?

Se organizaron tareas y actividades para obtener la información que nos permitiera dar respuesta a esas interrogantes, conocer el contexto de los sujetos de la institución y la forma de gestionar la autorización para la realización de la posada. Estas tareas se socializaron y compartieron entre los estudiantes.

La estancia del Centro de Atención para el Adulto Mayor, es una institución perteneciente al DIF que recibe a adultos de 60 años en adelante, en situación de vulnerabilidad social, económica, afectiva y emocional. Son personas que carecen de familia, tienen bajos recursos económicos, o padecen de alguna enfermedad propia de su edad, sin importar el sexo.

El objetivo del proyecto fue crear un espacio de recreación y convivencia entre los estudiantes del séptimo semestre de la LIE-EPJA y los adultos mayores que viven en el CAM, para que compartan momentos de alegría, a través de la posada navideña, organizada por los estudiantes.

Así, se llevó a cabo la Posada Navideña con la participación de los estudiantes en una representación teatral cuyo guion fue elaborado por una estudiante, y donde todos y todas actuaron, ya sea representando a un personaje o en el coro que estuvo coordinado por otro estudiante que pertenece a un grupo musical. Se distribuyeron responsabilidades para atender a los adultos mayores, movilizarlos a través del baile romper la piñata, respetando las condiciones particulares de cada uno de ellos.

Compartieron un refrigerio que fue preparado por los propios estudiantes siguiendo las indicaciones de una nutrióloga, mismo que fue servido en las instalaciones de la institución en un ambiente de cordialidad y afectividad.

Consideramos que este proyecto propició en los estudiantes una gran inquietud y motivación para conocer más acerca de los Adultos Mayores, dado que para muchos, fue la primera vez que se vinculaban con ellos; asimismo, pusieron en juego sus competencias para investigar, diseñar, ejecutar y evaluar un proyecto, así como también descubrieron sus capacidades como sujetos creativos, afectivos y participativos. En el desarrollo de las actividades, los estudiantes evidenciaron tolerancia, comprensión y respeto hacia este grupo social. Reconocieron que pueden aprender de los adultos mayores y disfrutar su compañía, compartiendo momentos de recreación.

La tercera actividad fue la asistencia a la Primera Reunión Regional de la RED EPJA, Sur Sureste, en la ciudad de Tapachula, Chiapas en marzo de 2012, derivada de un acuerdo tomado en el marco de la XII Reunión Nacional de la RED EPJA.

La organización para asistir al evento, implicó una planeación grupal con el compromiso de llevar una ponencia que versara sobre el proyecto de intervención socioeducativo realizado durante las prácticas profesionales.

Asistieron, además de tres académicos, 12 estudiantes: uno de la octava generación, 11 de la séptima generación, de los cuales, 8 fueron de la línea EPJA y tres de la línea de Gestión Educativa.

Cabe señalar, que no todos los estudiantes estuvieron en condiciones de participar en el evento, debido, principalmente, a su situación económica, aun contando con el autobús proporcionado por las autoridades de la Unidad. Sin embargo, el grupo que sí lo hizo, realizó actividades para recaudar fondos, lo que implicó que se organizaran y distribuyeran tareas y responsabilidades. El trabajo colaborativo fue evidente.

En la Reunión Regional, cada equipo participó presentando sus proyectos de intervención, a modo de ponencia, poniendo en juego todas sus habilidades para realizar

síntesis, para escribir, para hablar en público y para elaborar el material de la presentación. Asimismo, pudieron conocer temas nuevos, como el de la Migración.

Este evento constituyó para los estudiantes, un espacio de convivencia y de desarrollo de capacidades tanto individuales como grupales, dado que por primera vez presentaron sus trabajos en otro contexto diferente al aula y a la Unidad, lo que representó un reto académico, en términos de planeación, organización, realización y evaluación. También implicó un reto personal porque tuvieron que enfrentarse a situaciones desconocidas, adaptarse a condiciones fuera de su entorno y resolver conflictos emanados de la convivencia grupal fuera del contexto personal

Realizaron los estudiantes una evaluación del evento y de su participación, partiendo de la organización, exposición de ponencias, convivencia, relaciones interpersonales, condiciones materiales, económicas y físicas, espacios de recreación, entre otros. La presentación de este informe quedó pendiente.

Conclusiones

Las actividades cocurriculares planeadas y organizadas con los estudiantes, constituyen experiencias de aprendizaje y de formación de competencias adquiridas en contextos fuera del aula y en situaciones reales.

Consideramos que todo lo realizado en estos tres espacios cocurriculares por los, estudiantes, favoreció no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de actitudes positivas en contextos socioculturales diversos. Estas actitudes constituyen experiencias subjetivas cognitivo-afectivas que implican juicios evaluativos, los cuales se expresan en forma verbal o no verbal, que logran ser estables y se aprenden en el contexto (DIAZ BARRIDA, FRIDA:2012; 45).

Otro elemento emergente de estas experiencias se sitúan en el aprendizaje de nosotros, como docentes de la línea EPJA, mismos que fueron: desarrollar una actitud de confianza hacia los estudiantes, asumir retos nuevos y compromisos de acompañamiento; desarrollamos nuestra capacidad de solidaridad, tolerancia y respeto ante la diversidad.

Aprendimos a convivir con los jóvenes, adaptándonos a sus características y necesidades propias, lo que implicó, por parte de ellos, aceptación y respeto hacia los docentes

Para concluir, presentamos el testimonio de una estudiante con respecto a estas experiencias: “Como futuros interventores, es de suma importancia realizar actividades y proyectos socioeducativos, ya sea que estén plasmados en la línea de formación o en acciones cocurriculares, puesto que nos permiten aplicar nuestras competencias para intervenir, para participaren el grupo y mostrar actitudes positivas ante los distintos momentos y espacios de convivencia. Aprendí en estas actividades que es importante planear para organizar los eventos, que se requiere hacer gestiones, que implica hacer más esfuerzo para lograrlo. Conocer el trabajo de la RED EPJA me ayudó a ampliar mis conocimientos sobre este campo educativo. La convivencia entre los estudiantes y maestros nos dio confianza para expresarnos y participar en los talleres”.

Seguiremos fomentando el aprendizaje compartido en actividades co curriculares que emergen del proceso educativo mismo.

Bibliografía

Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ed. Mc Graw Hill, México, 2010

Campero, Carmen y Rautemberg, Eva. *Caminemos Juntos. Trabajo y proyección de la Red de educación de personas jóvenes y adultas*. UPN, México, 2006

Universidad Pedagógica Nacional. *Licenciatura en Intervención Educativa*, 2002, México- Programa de trabajo de la línea de formación de EPJA en la LIE, 2011-2012. Unidad 31-A, Mérida, Yucatán.

La ludoteca universitaria: experiencia de aprendizaje situado. Ileana Janet Márquez González, María Jacqueline Balderas Moreno.

Dentro del amplio espectro que tienen los estudiantes de la licenciatura en intervención educativa para desarrollarse profesionalmente, están por ejemplo aquellos escenarios que pertenecen al ámbito de la educación no formal como la educación para el tiempo libre y el ocio, educación para el consumo, educación urbana, etc. espacios que a últimas fechas están ganando terreno debido a los cambios que han marcado una verdadera transición en la dinámica social, afectando distintos escenarios como el político, el económico, el educativo y cultural, entre otros. Prácticas como el uso masivo de artefactos de la tecnología de la información y la comunicación, la explotación desmedida de los recursos naturales, la despersonalización y la tendencia hacia la “cosificación” en distintos escenarios como el escolar, el familiar, el laboral, etc. han desencadenado una reorganización en todas las dimensiones de vida del sujeto.

La prolongación de la esperanza de vida, por ejemplo nos lleva a replantear que la educación y el aprendizaje no puede tener lugar en un tiempo limitado, por el contrario, debe considerarse como un proceso permanente vinculado a la mejora de las condiciones de vida de los individuos y las comunidades (Sarramona, 1998).

La sobre explotación de los recursos naturales y los hábitos de consumo desmedido, implica que nuevas generaciones tendrán que ver la forma de adaptarse mejor a las condiciones que esto ha generado y sobre todo enfrentar la escasez de manera creativa pero sobre todo consciente, desarrollar proyectos de tipo preventivo en materia de cuidado ambiental y consumo inteligente, es hoy una necesidad que literalmente marcará la diferencia en la calidad de vida de la población mundial.

Por otro lado, la ausencia de trabajo y el aumento del ocio forzado pone en evidencia que el trabajo es mucho más que un medio de producción económica. El

hecho que falte hace visible su múltiple función de organizar la cotidianidad no solo de un sujeto sino de su familia, genera hábitos, costumbres, horarios, es un medio de ubicación social de sentido para la vida, es generadora de subjetividad.(Adamson, 1997).

El punto central, es que nuevas necesidades exigen, formas distintas de abordar las realidades, como escuela tenemos la misión de generar espacios y acciones que permitan a los estudiantes crecer, no sólo intelectualmente sino también como personas, personas conscientes, libres, capaces y sensibles ante las necesidades de su contexto, éste es el gran reto de la educación y de la intervención. En pocas palabras, una institución como la escuela tiene que transformarse.

Jackeline Duarte (2003), hace una reflexión interesante con respecto al papel actual de la escuela y la labor educativa, al respecto, menciona que en la contemporaneidad la escuela ha perdido presencia en la formación y socialización de los jóvenes, y cohabita con otras instancias comunitarias y culturales que contribuyen a ello, como los grupos urbanos de pares y los medios de comunicación. Por tal motivo, es lógico pensar que las grandes transformaciones de la educación en los últimos años, requieren el establecimiento de nuevas modalidades y estrategias de formación y socialización, además resalta el sentido que adquiere la Pedagogía como la tarea eminentemente social que rebasa los escenarios escolares, dirigiéndose a la atención de problemas asociados con la exclusión, los conflictos socio-educativos y el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades, en escenarios que no son necesariamente escolares.

Brindar las oportunidades para reconstruir las ideas y conceptos de los estudiantes es primordial así como también establecer un diálogo que favorezca la reflexión y el ejercicio de sus habilidades, si la escuela no les ofrece tal oportunidad, entonces no se estará cumpliendo con la misión, como afirma Bernstein (en: Gómez, 2002)

“La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia basada en el diálogo, contraste y respeto real a las diferencias individuales sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios...”

Provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y la acción en los estudiantes exige una escuela y un aula específicamente, donde pueda experimentarse y vivirse (Gómez, 2002). Estas oportunidades permiten que los estudiantes construyan nuevos significados a partir de ciertos contenidos, esto con la idea de que finalmente se llegue a una serie de aprendizajes significativos en oposición a aprendizajes estériles, mecánicos, repetitivos, memorísticos, carentes de significado, sentido y aplicabilidad. Aprender significativamente se encuentra en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del estudiante (Ausubel en: Hernández, 2006).

Una de las grandes críticas que recibe la escuela es el hecho de ofrecer a los estudiantes contenidos descontextualizados lo que provoca unos aprendizajes dedicados a resolver, en el mejor de los casos, únicamente los problemas que la escuela les plantea temporalmente. En palabras de Gilbert y Swiff (1985, en: Gómez, 2002) ¿Cómo evitar que los estudiantes creen un doble sistema conceptual: uno escolar para aquellos aprendizajes descontextualizados de la escuela y otro extraescolar para los contextualizados fuera de ella? Gómez (2002) propone el modelo de Vigotsky y Bruner que según nos dice, presenta el reto de crear espacios de diálogo, de significado compartido entre el ámbito del conocimiento privado experiencial y el ámbito del conocimiento público académico, de modo que pueda razonablemente evitarse la yuxtaposición de dos tipos de esquemas de análisis de resolución de problemas comunicados entre sí: el experiencial y el académico, el escolar y el extraescolar.

Quiero plantear aquí una propuesta para favorecer aprendizajes contextuados en un intento de tratar la cuestión anterior y que tiene que ver con los conceptos de comunidades de práctica y aprendizaje situado (Wenger, 2001) (Lave, Wenger, 2003) donde tienen un impacto importante las ideas de Vigotsky (Hernández, 2006) con respecto a la forma en que aprendemos, primero se tiene que partir del acuerdo de que el aprendizaje es un hecho social y donde las funciones psicológicas son relaciones de orden social interiorizadas, su perspectiva epistemológica genético-histórica, postulando la construcción mediada (culturalmente) de los procesos psicológicos superiores, y el papel

preponderante de las relaciones o interacciones sociales, incluidos sus componentes afectivos. Su teoría se puede comprimir en dos ideas: la “ley de doble formación, de lo inter a lo intrapsicológico, las funciones que aparecen en un principio en el plano interpsicológico compartidas entre personas se pueden convertir en funciones intrapsicológicas del individuo y la zona de desarrollo próximo (ZDP), en que se destaca el aprendizaje social desde y con el otro, andamiaje crucial para el desarrollo psicológico. Los aportes de su modelo histórico-cultural sobre la génesis, evolución y proyecciones psicogenéticas y comunicacionales del lenguaje y respecto a las interacciones educativas han estado presentes, entre otros ámbitos, en el educativo tanto formal como informal.

El impacto de su teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas en lo pedagógico ha tenido como efecto realzar el primordial papel de las interacciones personales en los procesos de aprendizaje y desarrollo del estudiante, reivindicando así al docente como agente mediador cultural preponderante.

Wenger y Lave (2003) plantean que el aprendizaje está relacionado con un incremento en el acceso a la participación, en la posibilidad de vivirlo y actuarlo y no sólo hablar de él, de esta forma el aprendizaje es una manera de ser en el mundo social, no una manera de llegar a conocer acerca de él. Se hace énfasis en el aprendizaje situado como una experiencia de coparticipación donde surgen compromisos sociales que son proporcionados por el contexto apropiado para que el aprendizaje tome lugar.

Esta visión destaca la enseñanza situada desde la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje, reconociendo que el aprendizaje escolar es ante todo, un proceso de enculturación, en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales, así, aprender y hacer, son acciones inseparables.

Nuevamente retomando la crítica a la escuela de promover aprendizajes descontextualizados, desde una perspectiva situada, se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, que hay una relevancia cultural en esas actividades donde participan los estudiantes.

La enseñanza generalmente no se da en contextos significativos, no enfrentamos a los estudiantes a problemas ni situaciones reales y difícilmente se promueve la reflexión en la

acción. El papel de andamiaje en el aprendizaje situado es crucial, pues se resalta la aproximación del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de saberes.

En un modelo de enseñanza menciona Díaz Barriga F. (2003) que lo importante a resaltar será la influencia de los agentes educativos que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como las estrategias que se promuevan para un aprendizaje colaborativo.

Existen perspectivas teóricas que comparten tales concepciones, desde J. Dewey quien planteaba la idea de aprender haciendo donde según él, toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia (Dewey en: Chateau 1990)

A continuación me baso en la propuesta de F. Díaz Barriga (2003), la cual expone ciertos elementos para promover un aprendizaje significativo centrado en el aprendizaje experiencial y situado y que según sus propias palabras se enfoca en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad. Este tipo de situaciones educativas proponen sustentar el aprendizaje basado en la solución de problemas auténticos lo que significa presentar situaciones reales, vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional y donde los estudiantes tengan la labor de analizar, elegir y construir vías de solución donde pongan en juego sus habilidades conocimientos, actitudes, etc.

Las experiencias reales, para intervenir, permiten a los estudiantes participar en comunidad con otros, vivir sus aprendizajes y reelaborarlos a partir de sus acciones y la reflexión sobre éstos, al respecto Díaz Barriga señala que además de ser una oportunidad de aplicar conocimientos y habilidades a la vida real, fortalece las enseñanzas de la escuela extendiendo el aprendizaje de los estudiantes más allá del aula, hacia la comunidad y cuidado hacia los demás.

Experiencia

La propuesta es finalmente la de ofrecer a los estudiantes de la Licenciatura en Intervención una oportunidad de actuar de manera real en relación con una población determinada, con actividades planeadas y estructuradas que permitan poner en práctica sus conocimientos y habilidades dentro de un contexto específico, para ello se ha propuesto la realización de cursos de verano.

Dicha experiencia ha tenido lugar a lo largo de cuatro años, donde se ha convocado a la comunidad estudiantil que como característica principal, hayan tomado las materias de “La ludoteca como estrategia didáctica y recreativa” y “Creación de ambientes de aprendizaje”, con la idea de que se cuente con ciertos elementos teóricos para la elaboración del proyecto.

En promedio se inscriben alrededor de 15 estudiantes, con los cuales se comienza a trabajar empezando el mes de marzo en sesiones de hora y media dos veces por semana. La forma de trabajo es participativa, se ponen sobre la mesa las ideas que cada una pueda aportar para el curso de verano, se discuten, se analizan y se toman decisiones, se reparten tareas y se trabaja en conjunto.

A las estudiantes se les solicita revisar o retomar lecturas que caractericen el desarrollo y necesidades de los niños y niñas que entran en el rango de edad con la que se trabajará. Así como el análisis de diversas metodologías de trabajo con pequeños siendo el eje principal el juego. También es importante que las estudiantes consideren el papel tan relevante que juegan como animadoras y facilitadoras, para ello se retoman aspectos tanto de la animación sociocultural como del papel y perfil del ludotecario.

Es importante destacar que una vez que se decide la temática del curso de verano, se trabaja con respecto a las actividades que integrarán el curso, los materiales requeridos, la ambientación de los espacios, etc. Cuando la planeación de las situaciones didácticas se ha discutido y analizado y finalmente están aprobadas, entonces se procede a la creación de los materiales y la preparación de todo lo demás. Las chicas se organizan en equipos para el trabajo con los pequeños, los cuales siempre se dividen en dos grupos de acuerdo a las edades, así, van por ejemplo de 4 a 6 años y de 7 a 10 respectivamente.

En el desarrollo del curso de verano, se pueden observar claramente, los recursos implementados por las estudiantes en diversos aspectos como control de grupo, comunicación y trato con las niñas y niños, organización, improvisación, creatividad, manejo de tiempo, etc.

Al final de las sesiones se realiza una especie de valoración que permita detectar algunas incidencias, reflexionar sobre éstas y proponer alternativas. Esto se complementa con la sesión de evaluación del curso, donde las estudiantes reflexionan sobre la experiencia como algo formativo, cómo vincularon aspectos teórico académicos con la experiencia, cuáles fueron las dificultades con las que se enfrentaron y cuáles las fortalezas con las que contaron para sacar adelante la experiencia, plantear el sentido general que la experiencia con los pequeños y el trabajo con sus compañeras les significó.

La ludoteca

La experiencia que durante estos cuatro años se ha logrado, ha sido muy gratificante, tanto, padres de familia, niños, niñas, estudiantes e institución, compañeros docentes, etc., ven en la experiencia del curso de verano múltiples beneficios, por tanto ésta se ha tomado como una preparación y antecedente para la propuesta de una Ludoteca en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Querétaro. La cuál sea una especie de “laboratorio” permanente donde tengan lugar distintos proyectos de intervención e investigación sobre el juego y la infancia. Retomando la idea de proveer en la escuela espacios que propicien experiencias reales. Además, por otro lado se concibe como un espacio que atienda las necesidades de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes, personal administrativo, etc.) que cuenta con hijas e hijos pequeños o que tengan a su cargo el cuidado de éstos.

Para éste proyecto se cuenta actualmente con un equipo de docentes de la LIE, y estudiantes de prácticas profesionales que contando con el apoyo de las autoridades de la institución se ha ido trabajando en la materialización de éste proyecto. Se aplicó un instrumento que permitió ubicar la población potencialmente beneficiaria, las edades de las niñas y niños usuarios y la estimación de una cuota para el mantenimiento de este espacio. La Universidad cuenta con un espacio amplio, iluminado y bien ubicado que con

algunas recomendaciones de protección civil estaría en condiciones de albergar el proyecto. El grupo de estudiantes practicantes se han encargado de cotizar algunos materiales así como de preparar ejes temáticos para la puesta en marcha del trabajo lúdico. Por otro lado se encuentra en marcha el diseño de un curso introductorio que prepare a las estudiantes en los rubros esenciales de la ludoteca y el ludotecario.

Importancia de los saberes previos en la formación epistemológica de los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa. Freddy Javier Espadas Sosa.

Introducción.

En el año 2002 la Universidad Pedagógica Nacional puso en marcha la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), cuyo objetivo es formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición de las competencias generales y específicas que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (UPN, 2002: 29).

El currículum de la LIE está basado en el enfoque por competencias y se encuentra integrado por cuatro ámbitos de formación: a) área inicial en ciencias sociales; b) área profesional en ciencias de la educación; c) área de las líneas específicas; d) materias optativas.

El área de formación inicial en ciencias sociales se desarrolla en los primeros dos semestres. Comprende siete espacios curriculares en los que se proporciona a los estudiantes competencias y elementos relacionados con epistemología, investigación social, cultura, historia y desarrollo regionales, problemática social contemporánea y políticas públicas educativas. En el primer semestre ocupa un lugar importante el curso de *Introducción a la Epistemología*.

Los sujetos en formación.

La mayoría de los usuarios de la LIE son jóvenes de entre 18 y 22 años de edad que pertenecen a los estratos sociales populares, con alta presencia de alumnos provenientes de comunidades rurales e indígenas de la entidad. Por tal razón, la experiencia docente revela que la mayor parte de los educandos son poseedores de una rica variedad de

saberes previos y de vigorosos elementos culturales que no siempre son tomados en cuenta en sus procesos formativos en el sistema educativo nacional. Los grupos de primer semestre con los que se trabaja desde hace unos cinco años tienen un promedio de 32 integrantes, con predominancia del sexo femenino.

La formación epistemológica en la LIE.

El modelo académico de la LIE postula que en la dimensión epistemológica de la formación de los educandos es necesario reconocer la existencia de diferentes formas, vías de acceso y tipos de conocimientos; señala asimismo que gran parte del aprendizaje se sitúa y ocurre dentro de contextos culturales específicos. Se concibe al sujeto en la trama de relaciones de la globalización en curso, donde las identidades personal y nacional son deconstruidas y reconstruidas a cada momento. El aprendizaje será multireferencial y multimediado; el profesional de la educación afrontará problemas inéditos, para lo cual es indispensable contar con una formación más abierta y polivalente (UPN, 2002: 22).

Introducción a la Epistemología se desarrolla en dos sesiones semanales de 4 horas cada una, haciendo un total de 64 horas de trabajo grupal, con un valor de 8 créditos. Se pretende el logro de la siguiente competencia general:

El alumno conoce el campo de estudio de la epistemología y sabe distinguir los principales problemas ejes de la teoría del conocimiento; comprende el proceso dialéctico del conocimiento y las formas en que se estructura el saber científico; sabe valorar como legítimas otras formas de saberes y conocimientos que existen y se recrean en las comunidades tradicionales; puede hacer uso de estos principios epistemológicos para analizar situaciones socioeducativas concretas y está en condiciones de enfrentar de manera sistemática y propositiva las diversas problemáticas que se le presenten en su práctica profesional (Espadas, 2012: 1).

El programa en cuestión está conformado de la siguiente forma: Bloque I: Problemas filosóficos y teoría del conocimiento; Bloque II: La realidad y el proceso de construcción del conocimiento; Bloque III: Desarrollo, estructura y paradigmas del

conocimiento científico; Bloque IV: Naturaleza y estatuto de las ciencias sociales (Espadas: 2-6).

En el primer bloque se aborda 6 temas: Filosofía y epistemología; qué es la epistemología; problemas eje de la teoría del conocimiento; Universo, sujeto, conocimiento y sociedad; concepto, origen y naturaleza del conocimiento; principales posturas epistemológicas.

En este Bloque se pretende la adquisición de la siguiente competencia: *El alumno conoce y maneja los conceptos de filosofía, epistemología y ciencia; opera una noción amplia de conocimiento y los principales problemas eje de la teoría del conocimiento; puede distinguir claramente las principales posturas epistemológicas.*

Los saberes previos: riqueza cultural desaprovechada.

La idea de comenzar a tomar en cuenta los saberes previos de los sujetos para apuntalar sus procesos de formación académica surgió inicialmente del abordaje de los contenidos iniciales de Bloque I del Programa.

Al analizar las relaciones existentes entre la filosofía y la epistemología (Tema 1), se planteó la necesidad de problematizar las implicaciones encerradas en las dicotomías materia/espíritu, cuerpo/mente, realidad/idea.

La innovación didáctica consiste en pedir a los alumnos que redacten en clase sus propios conceptos o nociones de *espíritu*, sin consultar ningún material durante el ejercicio. Se transcriben a continuación dos testimonios de los alumnos:

Testimonio 1: *Es lo que identifica mi forma de ser, el impulso y rumbo que yo tengo para crear y desear hacer cosas. Es la energía que me motiva y me hace ser distinta de los demás. Es algo propio que influye en mi conocimiento y mi pensar.*⁴⁹

Testimonio 2: *Para mí, el espíritu es nuestra esencia como personas, es lo que nos hace únicos y diferentes. El espíritu es la parte más importante de nuestro ser, es algo valioso*

⁴⁹ Manuscrito de Susana Guerrero Mora, alumna de la generación 2010-2014

*que tenemos que cuidar, estar bien espiritualmente es sentirnos limpios por dentro y es parte de nuestra conciencia y nuestra fuerza interior.*⁵⁰

Las nociones de los alumnos son socializadas con amplitud en la misma sesión académica, a fin de que sean compartidas entre todos y se destaquen los elementos comunes y diferentes que están presentes en dichas formulaciones.

De estos y otros testimonios de los alumnos pueden colegirse algunos elementos que permean recurrentemente sus formulaciones sobre la noción de espíritu: se trata de un elemento o dimensión intangible, invisible, esencial, pura y eminentemente interior. También refieren que es una fuerza y energía vital; es alma, aliento de vida y algo trascendental.⁵¹

Las nociones formuladas por los alumnos y alumnas poseen una gran riqueza en cuanto expresan todos ellas su concepto de espíritu a partir de sus propias vidas como seres humanos, es decir, siendo seres humanos como el resto de los mortales, los alumnos pueden describir/descubrir/comprender la dimensión espiritual de su propia existencia.

Esta experiencia didáctica llevó a incursionar en otros aspectos del bagaje cultural de los educandos, como es el caso de las creencias comunitarias que se abordan a continuación.

Marco conceptual: de las creencias al pluralismo epistemológico.

En el Bloque II del curso se aborda el tema denominado “Niveles y formas del conocimiento”. Uno de los objetivos de este tema es lograr que los alumnos logren diferenciar lo que significa creer, saber, conocer y sabiduría, incluyendo la noción de conocimiento científico.

El apoyo teórico para abordar estos conceptos y sus vínculos fueron las formulaciones de Villoro (1998), del cual los alumnos leen, exponen y discuten varios capítulos. El concepto detonante para comprender y esclarecer esta compleja problemática es el de *creencia*.

⁵⁰ Manuscrito de Patricia Ortiz, alumna de la generación 2011-2015.

⁵¹ Portafolios de evidencias de los alumnos y alumnas. LIE, UPN, Unidad Mérida. Diversos periodos escolares. (Archivo del profesor).

Este autor señala que para que se configure una creencia deben concurrir al menos tres elementos: el sujeto (*S*) que cree; el objeto o suceso (*p*) que genera la creencia y que es aprehendido por *S* por distintas vías y en diferentes tiempos, y la disposición *x* del sujeto a comportarse de cierta manera, determinada por el objeto aprehendido (Villoro, 1998: 60-61).

Villoro postula que la simple representación del objeto no es condición suficiente, pero sí necesaria, para que se configure la creencia. El autor advierte que:

Para creer en algo es necesario que de algún modo hayamos aprehendido el objeto o situación objetiva creídos...En cualquier caso, no podemos creer en nada que no haya sido aprehendido en alguna forma y representado en la percepción, la memoria, la imaginación o el entendimiento (p. 63).

El autor refiere que las creencias pueden ser compartidas por muchos sujetos, es decir, pueden ser creencias colectivas, dado que el objeto que la genera puede ser común para muchos miembros de un grupo social. Con base en lo anterior, Villoro ofrece la siguiente definición: "Creencia es un estado disposicional adquirido que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos" (p. 71).

Con relación a los mitos, Evia (2009) refiere que se trata de construcciones sociales expresadas y transmitidas en el lenguaje de un grupo humano:

El mito aborda asuntos serios relacionados con la existencia y supervivencia de la comunidad; sus protagonistas, dioses, héroes o animales, son representados por símbolos. El símbolo es una imagen u objeto que conlleva un significado, el cual se configura como resultado de un proceso de codificación compartida por los miembros de un grupo humano. La instauración del símbolo es indispensable para que el ser humano pueda estructurar la explicación de la existencia de los elementos naturales o de los hechos sociales (p.15).

Por otro aspecto, con el fin de acercar a los educandos a las perspectivas del pluralismo epistemológico y evitar en lo posible los sesgos cientificistas que pudiesen

afectar su formación humanística, se propicia entre ellos la discusión crítica sobre las limitaciones derivadas del monismo epistemológico, el cual postula que toda forma de conocimiento verdadero o paradigmático debe constreñirse al conocimiento científico-natural. Se ponen en predicamento igualmente los métodos dominantes y las pretensiones uniformistas o universalistas de los resultados del conocimiento. Como alternativa, se propone la apertura del pensamiento a las posturas hermenéuticas fundadas en la comprensión de los distintos fenómenos y procesos de la vida sociocultural (Ramírez, 1999: 126-129).

Con base en lo anterior, se enfatiza que:

Debemos aceptar que la única manera de hacer que nuestro lenguaje y nuestro conocimiento del mundo tengan sentido es asumiendo en nuestra concepción de la realidad una postura pluralista...Este pluralismo básico...establece que la asunción de que hay una pluralidad de seres o modos de ser es una condición imprescindible para la posibilidad de nuestro conocimiento y nuestro lenguaje (Ramírez: 129-130).

Con relación a las creencias religiosas y siguiendo en la perspectiva del pluralismo epistemológico, se ha considerado que contraponer la religión con la ciencia constituye un conflicto absurdo y dañino. De acuerdo con Tomassini (2002), no se sostiene la idea mutilada y fragmentada de la racionalidad, ya que:

La vida del hombre racional es una integración armónica de diversas dimensiones de vida. Desde mi perspectiva, poner en conflicto a la religión y al conocimiento es como oponer arte y ciencia: no tiene el menor sentido hacerlo y si parece tenerlo es por alguna incompreensión conceptual profunda (pp. 69-70).

V. Los saberes previos y las creencias comunitarias: su relevancia en la formación epistemológica de los educandos.

Toda vez que se ha examinado este marco conceptual, se pide a los alumnos que desarrollen el siguiente ejercicio didáctico en la clase (se puede consultar libremente el texto de Villoro y otros materiales): *Describe brevemente y con claridad una creencia ampliamente asumida en tu comunidad y compartida por ti. De acuerdo con los elementos*

claves de la definición de creencia propuesta por Villoro, haz un breve análisis de dicha creencia.

Se transcriben cuatro creencias que mejor se ajustaron a la definición propuesta por Villoro.

Creencia 1: “El venado de la piedra verde”.

Entre los cazadores de venados de Campeche hay una creencia de que en la panza del venado hay una piedrita verde; al beneficiar el venado si un cazador encuentra la piedra al lavar la panza del venado, se considera que ha sido afortunado, ya que el que tiene la piedra las veces que salga a tirar es totalmente seguro que cazará un venado, pero...después de cierto número de presas y cuando abusa de este privilegio, el “rey de los venados” -un venado blanco con cuernos de oro- le cobra los favores recibidos con algún castigo severo que consiste en la mutilación de alguna parte de su cuerpo.

Es que sus mismos compañeros de caza les dan un tiro, ya que juran que al disparar ellos estaban seguros de que era un venado y resulta ser un compañero. Como producto de esta confusión quedan heridos y nunca mueren, pero viven el resto de sus días sin una pierna o brazo, o quedan ciegos, etc. Finalmente, tienen que tirar la piedra al monte para que un venado la trague y otro cazador más joven la encuentre. Muchas personas de los pueblos de Campeche creen firmemente en lo anterior.⁵²

Creencia 2: “El burro Kat”.

Esta historia se desarrolla en las milpas, cuando unos parceleros, un día como cualquiera, se dirigen a su milpa. Pero había uno de ellos que tenía una milpa cerca de una gruta. Entonces se puso a cosechar cuando de repente vio que un burro estaba comiendo sus elotes. El señor sorprendido avisó a los demás para ir a

⁵² Manuscrito de clase formulado por Yuanelly Roxana González Puc, alumna de la generación 2004-2008. Refiere que quien relató la creencia es el Sr. Camilo Birrueta. Señala adicionalmente lo siguiente: “En Hopelchén hay un señor que le dicen Muyul y estaba ciego a causa de esta creencia. Igualmente, en el pueblo de Iturbide se puede ver a Don Chato sin una pierna”.

cazarlo. Cuando se dirigían a cazarlo los señores no encontraron nada, sólo vieron una enorme piedra.

Se dirigieron entonces a su casa; ya entrada la tarde los señores empezaron a decir que cómo va a haber un burro si esos no son sus rumbos. Al día siguiente los demás se pusieron de acuerdo para ir a cazarlo; al llegar al lugar vieron que no había nada. Fue hasta como a las 12 del día cuando lo vieron y uno de ellos dispara, pero al animal no le pasaba nada y no se movía, y volvieron a disparar. Al acercarse observaron que el burro se convertía en piedra. Al llegar al pueblo los señores empezaron a comentarlo a la población, pero no les creyeron.

Para la semana siguiente algunos señores que asistieron a la batida murieron y ahí se dieron cuenta que era aire malo: se trataba del burro que cuidaba las milpas. Ahora la primera cosecha es para él, para que las siguientes sean buenas cosechas.⁵³

Creencia 3. "La virgen de la Asunción, vendida en Pustunich".

Esta creencia inicia en mi comunidad, que es Mama, cuando en el cenote que está situado en el centro de la población se encontraron dos imágenes: el de la virgen de la Asunción y el de la Concepción, que se cree fueron introducidas ahí durante la Guerra de Castas.⁵⁴

Las dos imágenes fueron regresadas a la iglesia, pero pocos días después la gente que acudía constantemente a la iglesia a realizar sus oraciones, se fue dando cuenta que una de las imágenes ya no estaba en su recinto. Uno de los sacristanes que trabajaba en la iglesia fue el que sacó a la virgen de su lugar y la llevó a guardar en una cueva que estaba en un terreno baldío cerca de ahí. Esta persona vendió a

⁵³ Manuscrito de clase formulado por Randy Alexis Pacheco Durán, alumno de la generación 2008-2012. Le añado el siguiente comentario personal: "Pues yo sí creo en eso, porque algunos parceleros me han contado que lo han visto; cuando no le ofrezcas la primera cosecha, algunos se han enfermado, otros han tenido malas cosechas y pocos han muerto de maneras extrañas."

⁵⁴ Magna conflagración iniciada en 1847, en la que participó el pueblo maya de la Península de Yucatán en lucha contra sus opresores históricos y que se considera aún inconclusa. (N. del ponente).

la virgen a la comunidad de Pustunich (Campeche), pero a cambio él recibió una fuerte maldición porque dicen que murió muy feo, su cuerpo se fue pudriendo poco a poco, brotándole gusanos.

La gente del pueblo logró conseguir una réplica de ella y es a quien le hacen honor porque es la patrona del pueblo; por ello se le festeja en una fiesta tradicional en el mes de agosto.

Entonces se dice que para su aniversario o la fiesta en su honor, la virgen viene caminando de Pustunich a Mama, porque el vestido de la virgen de Mama se ensucia por abajo y en ocasiones le han encontrado pedacitos de hierba del monte de donde se dice que ella (la virgen de Pustunich) viene. Por lo que sucede con el vestido, entonces la gente de Mama cree que su alma es la que viaja y se posesiona en la réplica que existe ahí.⁵⁵

Creencia 4: “El Cristo Negro de las Ampollas”.

Esta creencia se origina hace muchos años, no se puede afirmar con exactitud. El Cristo Negro apareció en el cerro que se encontraba en el centro de la población, un día de lluvia como muy pocos había habido en ese lugar. Donde apareció el Cristo se fundó la iglesia. Cada año se baja el Cristo Negro del altar para que descanse y se le agradezca por todo lo que nos ha ofrecido.

Para tiempos se sequía, cuando los campesinos necesitan lluvias para sus cultivos y animales, le ofrecen una semana para rezarle, se le hacen novenas y al término de esa semana lloverá y puedo cerciorar que así será.

Pero allá no queda todo; si los campesinos no le toman importancia a su cultivo o se sienten muy confiados de que ya nada le pasará al mismo, las lluvias paran para él y su cultivo morirá. Cada año se le ofrece todo lo mencionado, ya que si no se hace se tiene una jornada muy larga de sequía, podría decirse que hasta por dos meses, porque se cree que el Cristo tiene el poder de controlar la lluvia.⁵⁶

⁵⁵ Manuscrito de clase formulado por Luis Felipe González González, alumno de la generación 2008-2012.

⁵⁶ Manuscrito de clase formulado por Rodrigo Martínez Solís, alumno de la generación 2008-2012.

Al concluir este ejercicio didáctico, independientemente de su utilidad para fines evaluativos, se realiza la socialización de las creencias a fin de valorar como legítimas estas formas de saberes que representan distintas maneras de relacionarse con el mundo y de vivir la vida, constituyéndose en elementos importantes de la identidad cultural de muchas comunidades de la Península de Yucatán.

Para complementar esta parte de la formación epistemológica de los alumnos, se realiza una conferencia magistral sobre los mitos vigentes en Yucatán, a cargo de un experto sobre la materia, el cual expone a los alumnos un análisis antropológico de estas creencias y sus funciones sociales y morales en la vida de las comunidades.

Conclusión general.

El curso de *Introducción a la Epistemología* tiene por objetivo ofrecer a los alumnos las nociones fundamentales de esta disciplina filosófica, incluyendo el acercamiento a las distintas formas y a los diferentes niveles que adquieren los conocimientos y saberes en general. En esta formación se incluye la comprensión sobre la forma en que se construye y estructura el conocimiento científico.

Ha sido una preocupación recurrente en la tradición académica de la Universidad Pedagógica Nacional contribuir a la formación del pensamiento plural, crítico y reflexivo de los educandos; por tal razón se intenta evitar el sesgo cientificista en su formación, el cual se funda en el monismo epistemológico firmemente anclado en el positivismo.

Como alternativa, se impulsa una formación humanista en la perspectiva enriquecedora del pluralismo epistemológico, que es tan necesario en el mundo contemporáneo donde el pluralismo cultural se ha abierto paso como enfoque y actitud para una mejor comprensión humana y para una adecuada convivencia social.

Bibliografía.

Espadas Sosa, Freddy (2012). *Programa analítico de la materia Introducción a la Epistemología*. LIE.UPN, Unidad 31-A. Mérida, Yuc.

Evia, Carlos (2009). *Selección de mitos*. Mérida, Yuc.: Facultad de Ciencias Antropológicas de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Teodoro, Mario (1999). "Monismo, relativismo, pluralismo. Isaiah Berlin y la filosofía de la cultura", en: *Revista Internacional de Filosofía Política. UAM-Ixtapalapa-Universidad Nacional de Educación a Distancia*. Madrid, No. 14, diciembre, pp. 125-145

Tomassini, Alejandro (2002). "Razón y fe. Falso dilema y conflicto dañino", en: Issa, Jorge (Coord.). *Fe y razón hoy*. México: UAM-Universidad Iberoamericana, pp. 65-78

UPN-Unidad Ajusco (2002). *Documento Rector de la Licenciatura en Intervención Educativa*. México, D.F.

Villoro, Luis (1998). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI

El conocimiento práctico de los docentes de la licenciatura en intervención educativa. *Ícela Guadalupe Guareño Fernández.*

Introducción

Es común que, en las instituciones educativas los estudiantes platiquen entre ellos cuál es el mejor maestro y cuál no lo es, dando énfasis a las diferencias pedagógicas de cada uno de ellos.

Cada docente tiene una forma particular de llevar a cabo su práctica, englobando su experiencia formativa, personal y profesional. A lo cual se le denomina conocimiento práctico.

Elbaz (1984, en Figueroa, 2002) pionera en el conocimiento práctico lo define como "el saber almacenado en la memoria, relativamente estable en el tiempo, que participa en la regulación de la enseñanza, y que al mismo tiempo puede ser cambiado".

Esto le permite al profesor estar alerta para detectar situaciones o problemas en el aula y así poder intervenir de una manera específica

El conocimiento práctico es un tema demasiado amplio, por lo cual es necesario delimitarlo, para esto retomamos los niveles de generalidad desarrolladas por Elbaz (1984, en Figueroa, 2002), los cuales son:

- A) El contenido. Marcelo (1987, en Figueroa, 2002), Latorre (1992, en Figueroa, 2002) coinciden en que es un conocimiento general de profesor acerca de la materia que enseña.

- B) La orientación. Dentro del aula hay diversas situaciones y que están inmersas en la enseñanza, en las cuales, el profesor puede intervenir, exigiéndole un estado de alerta, que permita atenderla en un momento y de la forma que crea conveniente (Anderson, 1989, en Figueroa 2002).
- C) El estructura. Elbaz menciona que es el conocimiento más abstracto que subyace del contenido y la orientación.

Estos son los aspectos que conforman la estructura (Elbaz, 1981, en Figueroa, 2002):

Reglas. En concreto se considera la guía, solución y prevención de situaciones en el momento de desarrollar el programa de una materia, y no son sometidas a discusión ni deliberación alguna. Son enunciado breves que, formulados de manera que los alumnos sepan que hacer y como hacer algo ante ciertas circunstancias, de lo que deben de hacer o valoraciones de lo bueno, lo interesante, lo más relevante en una actividad especifica o procurar algún comportamiento o actitud.

Principios.

El profesor adquiere una experiencia que le permite tener conciencia acerca de distintas situaciones del aula y así puede deliberar sobre las consecuencias y causas de sus decisiones.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque fenomenológico de Husserl (2010) en donde se pretende comprender los fenómenos a través del énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia. Por lo cual para esta investigación se realizaron audio-grabaciones dentro del aula. La recolección de información se llevo a cabo de febrero a mayo del 2012.

Los participantes fueron dos docentes con nombramiento de tiempo completo quienes laboran en la UPN Unidad 142 Tlaquepaque, los cuales cuentan con una experiencia de 30 años en docencia, que por cuestiones de confidencialidad denominare DO1 y DO2.

Los participantes impartieron materias referenciales de cuarto semestre en el turno matutino.

Resultados

Las metáforas son frases que reflejan la experiencia sistematizada de los maestros, penetrando en el pasado de los profesores y que favorecen el desarrollo de sus alumnos. En las siguientes metáforas los maestros vierten en sus intervenciones de clase la forma de como relacionarlo con la vida cotidiana de sus alumnos.

Metáfora <i>El ancla del conocimiento.</i>

El DO1 alienta a sus alumnos a que sus trabajos sean más académicos haciendo citas referenciales, solo que lo hace de una forma que a los estudiantes les llame la atención.

“Es necesario que fundamenten sus ideas, que le echas la culpa a alguien. ¿Quién lo dijo? Ha pues, los compadres plantean tal o cual cosa, así no te pueden decir que te lo sacaste de la manga”.

En repetidas ocasiones recurre a este discurso para lograr que sea un hábito para los jóvenes en formación. Conforme fue avanzando el semestre era menos frecuente el recordatorio.

Por otra parte el DO2 hace referencia a que la adquisición de competencias es un proceso y que no hay de otra que practicar.

“Es como andar en bici, las primeras veces uno se cae y después ya le agarra el como y se van sin dificultad. Esto es lo mismo, las primeras veces cometemos errores después ya con la práctica son menos”.

Con estas palabras el maestro invita a los alumnos a que ensayen y vean cuáles con sus errores para que puedan mejorar y conseguir un mejor desempeño escolar.

Principios

Ambos docentes están de acuerdo en que la construcción de competencias se realiza conforme avanza el curso, por esa razón incluyen en su discurso de inicio de clases lo siguiente:

“Lo que no se puede desarrolla en competencias, en un semestre, pues no lo van a lograr en una semana, haciendo un trabajo”.

Esta es una muestra de la experiencia acumulada, donde manifiestan la hipótesis empírica de que solamente se aprende con la práctica y el uso del conocimiento acumulado por el profesor (León, 1995).

Reglas

Dentro del aula, es necesario contar con un ambiente tranquilo que permita el trabajo, pero no siempre se llega a esa armonía eutópica de un grupo de clase. Para esto el DO1 les pide a sus alumnos que respeten a sus compañeros.

“Estamos en un ambiente de aprendizaje, así que les pido respetemos las aportaciones de cada uno de los compañeros, para así poder crecer como grupo y aprender de los aciertos, pero también de los errores”.

Esta regla permitió que a lo largo del semestre, los alumnos se sintieran con la libertad de compartir sus ideas, haciendo aportaciones y permitiendo disipar dudas.

Por lo contrario el DO2 indicó que se realizara lo siguiente:

“Todos deben traer su gafete ya que demuestra compromiso y responsabilidad, eso va a lograr que te comprometas con mi materia y el que no traiga su gafete, no tiene asistencia”.

Esto no pareció funcionar debido a que los alumnos pusieron resistencia a atender la instrucción del docente, dejando de llevar el gafete en poco tiempo.

Podemos ver que mientras que una (DO1) regla se mantuvo durante todo el semestre, la otra (DO2) solo duro unas sesiones, donde se demuestran las diferencias metódicas de los maestros.

Conclusiones

El estudio del conocimiento práctico de los profesores nos aporta indicios de que es lo que sucede dentro del salón de clase y así crear estrategias que mejoren la educación en México.

Esta investigación, da el punto de partida para el estudio de las prácticas docentes dentro de la Licenciatura en Intervención Educativa y por ende mejorar el proceso de formación de profesionales sociales.

Como se muestra en los resultados, la forma en que los maestros imparten sus materias influye de manera directa o indirecta en los alumnos la forma de desempeñarse en el mundo laboral.

A su vez, propicia la reflexión de ¿qué se está haciendo?, ¿cómo se nos es formando? y ¿qué es lo que puedo hacer ser partícipe de mi formación?.

Una de las dificultades que se presentaron a la hora de realizar esta investigación, es el escaso material sobre el tema y el difícil acceso a dicha información.

Este trabajo me permitió obtener las bases para continuar con el tema de estudio, a su vez me permite notar la relevancia de las demás estructuras que completan todo el conocimiento práctico del profesor.

Referencias

- Figueroa, A. (2002). EL CONOCIMIENTO PRACTICO DEL PROFESOR UN ESTUDIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Tesis de doctorado. UAA, Aguascalientes.
- Hessler, E. (2010). LA IDEA DE LA FENOMENOLOGÍA. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/joyce/idea.pdf>
- León, M. (1995). INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS LA REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR TUTOR ACERCA DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR Y LOS NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. Revista de Educación. Núm. 307, 341. Universidad de Granada. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003868.pdf>

Construcción Del Diagnóstico hacia el proyecto de Intervención: Experiencia de Rearticulación Curricular en la unidad UPN de Tlaxcala. *Lucila Elba Durán Aguilar.*

Problemática de partida: ¿cómo favorecer el producto académico de la licenciatura en intervención educativa durante su desarrollo curricular?

La presente ponencia da a conocer una experiencia inicial centrada en la búsqueda de una rearticulación curricular durante el desarrollo de la licenciatura en Intervención Educativa que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), particularmente dentro de la Unidad 291 que se ubica en el estado de Tlaxcala.

Esta experiencia parte de la preocupación institucional respecto a la dificultad en construir cabalmente y a tiempo, el producto académico fundamental de dicha licenciatura que, se espera sea testimonio del proceso de formación profesional y, a la vez, el paso efectivo a la pronta titulación de los egresados. En términos generales, el currículum formal contempla la expectativa de proporcionar los elementos suficientes para que el estudiante logre diagnosticar una necesidad socio-educativa sobre la cual diseñar, aplicar y evaluar una propuesta de intervención, durante los últimos semestres de estudio. Sin embargo, después de trabajar con cinco generaciones de estudio, las evidencias mostraban que aún no había sido posible el cumplimiento exitoso de esa expectativa curricular.

Ante esta situación, la academia de profesores del tercer semestre de estudios que atendía la 6° generación en la referida Unidad UPN (en agosto del 2010), deciden –con anuencia de directivos y responsables académicos-, emprender un trabajo de rearticulación curricular que favoreciera la construcción más efectiva del producto académico deseado, a partir de la elaboración anticipada y sistemática del diagnóstico socio-educativo que se constituye en el punto de partida. Así, se trabajó en ese esfuerzo durante 3 semestres, de lo cual se considera valioso dar a conocer lo sobresaliente del avance logrado, así como sus limitaciones y retos; lo que permita una reflexión a compartir, más que como una sistemática investigación del campo curricular, como una experiencia interesante sobre currículum vivido.

El diagnóstico en el currículum como punto de partida para la generación de propuestas de intervención educativa

La licenciatura en Intervención Educativa (LIE) planteada por la UPN como un nuevo campo profesional de la educación, ante los diversos y complejos procesos socio-educativos que se requieren afrontar en el mundo actual; presenta una diversidad de situaciones en su implementación, de las que conviene revisar sus alcances y limitaciones, desde experiencias específicas como la presente. Del interesante y amplio espectro que presenta su currículum formal, para fines de la presente ponencia, sólo se retoman algunos elementos como referentes básicos a considerar.

En primer lugar, cabe recordar que del amplio campo de competencias que se enuncian en sus tres niveles constitutivos (general, específico y particular), organizados en las 3 áreas de formación y cursos del mapa curricular; se pone énfasis en la importancia de preparar al futuro interventor para ser capaz de diagnosticar requerimientos o problemas socio-educativos ante los cuales poder generar alternativas de incidencia o solución. Así, el diagnóstico se contempla como elemento central del proceso formativo y de su proyección en alternativas de intervención educativa, lo cual se encuentra explícito en el segundo de los puntos del perfil de egreso que apunta a:

Realizar diagnósticos educativos, a través del conocimiento de los paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social con una actitud de búsqueda, objetividad y honestidad para conocer la realidad educativa y apoyar la toma de decisiones. (UPN, 2002, p.14)

En la misma orientación del campo de intervención, se alude a dicho diagnóstico como primera fase para generar alternativas hasta la conclusión del proceso de intervención, cuando se alude que:

La intervención se gesta a partir de la identificación de un problema, de una necesidad o de una demanda de apoyo, etc., siendo el diagnóstico una herramienta fundamental para su detección, a partir del cual se deciden los

alcances y se realiza el diseño de una estrategia de intervención viable y pertinente fundamentada en aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que derivarán en el logro de las metas establecidas y la evaluación de los resultados del proceso que se concretan en un informe que da cuenta de la acción interventora. (UPN, 2002, p.26)

Si bien en diversos cursos se alude a competencias para realizar diagnósticos (ya sean socio-educativos o psico-pedagógicos), de manera directa y exclusiva, sólo en el tercer semestre de la licenciatura, existe un curso dedicado a ello, por lo que queda en supuesto curricular, el que el estudiante pueda ir recuperando de diferentes cursos y semestres los elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para poder elaborar en los dos últimos semestres de la carrera, un diagnóstico consistente y su proyecto de intervención consecuente que se concrete en un informe final (en los Seminarios I y II), con la intención a la vez, de encaminar con éxito el Proyecto de Desarrollo Educativo para la titulación.

Además, la licenciatura parte de varios principios que se espera guíen el desarrollo curricular en lo general, los cuales quedan en lo ideal por no anclarse a un eje rector que permita aterrizarlos, como puede ser el proceso paulatino de construcción del antes citado informe final de la carrera. Por tanto, aquí se citan en aras de dicho proceso, cuya enunciación sintética de cada uno es la siguiente (UPN, 2002, p.24):

- Principio de la construcción de los propios aprendizajes.
- Principio de la necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento de los aprendizajes
- Principio de la significatividad de los aprendizajes
- Principio de la organización de los aprendizajes
- Principio de integralidad de los aprendizajes

La propuesta de rearticulación entre cursos con base en la continuidad del diagnóstico

Ante la disyuntiva expuesta, se reconoce que en el caso particular de la Unidad UPN de Tlaxcala, se han llevado a cabo distintas estrategias entre los académicos organizados por semestres de estudio a atender; sobre todo durante la implementación de los *Seminarios* correspondientes a los últimos semestres, donde ha habido desde luego avances y limitaciones. Pero se ha decidido emprender una nueva alternativa recientemente, con mayores expectativas de resultados, al decidir partir de un esfuerzo más sistemático y explícito de construcción hacia el producto de intervención, desde varios semestres antes a esa recta final.

Esta decisión correspondió a una academia de profesores, quienes empiezan a trabajar de manera conjunta desde el tercer semestre de la licenciatura, tomando como punto de partida una articulación curricular entre los cursos, al ofrecer su apoyo directo en la elaboración del diagnóstico esperado, cuyo eje coordinador recae en el curso denominado precisamente *Diagnóstico socio-educativo*, ubicado en dicho tercer semestre y dándole continuidad, sin que los estudiantes tengan que esperar hasta los últimos semestres de estudio, ni tener que llevar a cabo dicho trabajo de forma paralela o separada de las asignaturas.

En consecuencia, se retoma la competencia general de dicho curso, a la cual se le hace un ajuste y delimitación hacia la intención de iniciar ese proceso de construcción del proyecto de intervención, quedando en estos términos:

El alumno elabora diagnósticos a partir de la construcción concreta de un caso particular, delimitando temáticas articuladas con los ámbitos de la línea de formación que corresponde a la Educación Inicial; dentro contextos que conciernen a esta educación, haciendo uso de conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, a poner en acción con actitud favorable a ese campo de intervención. (UPN 291, 2010, p.1)

Acorde con lo anterior y en consideración a que la LIE plantea un curriculum flexible (UPN, 2002, p.20), se realizaron también algunos ajustes en aspectos internos al programa de referencia, fundamentalmente respecto a las situaciones de aprendizaje planteadas y

sus evidencias que enfatizan en llegar a un primer avance puntual del diagnóstico socio-educativo esperado. Aunque las precisiones de la vivencia didáctica no es posible detallar aquí, sí conviene resaltar su distintivo en cuanto a representar un anclaje concreto entre acciones de investigación, revisiones de lecturas de los cursos y avances sistemáticos de redacción sobre el informe diagnóstico. El tipo de estrategia y experiencia significativa es motivo del siguiente apartado.

La estrategia de rearticulación curricular emprendida

La estrategia adoptada, tiene sustento la propia propuesta del curriculum formal, en cuanto al cambio de rol docente que a la letra dice:

En este marco la enseñanza es también reconceptualizada. No se le considera como una actividad de transmisión de conocimientos, sino como generadora de un proceso eminentemente interactivo, donde los alumnos construyen sus aprendizajes en relación con el contexto, con compañeros, materiales de trabajo y el profesor. La interacción educativa será eficaz en la medida que las intervenciones del profesor sean oportunas y respondan a los intereses, necesidades y nivel de desarrollo de los alumnos. En este contexto, la enseñanza puede ser concebida como un conjunto de ayudas, que el profesor ofrece a los alumnos en el proceso personal de construcción de su conocimiento. (UPN, 2002, pp.26-27)

Precisamente, se llevó a cabo un acompañamiento al alumno y de ayuda como parte de su proceso de construcción de conocimientos, pero no en lo indefinido o como mero supuesto general, sino en relación a un cometido que se determinó, para ir definiendo un producto académico importante, sobre el cual dar orientaciones puntuales, sugerencias de mejoría y aportes de tópicos previstos desde cada una de las asignaturas del mismo plan de estudios.

También, el esfuerzo de articulación de enseñanzas entre las asignaturas se apoyó del espacio tutorial existente en la licenciatura, que le daba sentido académico al seguimiento de los avances que reportaban los propios alumnos; tomando como sustento la idea global del curricular, de que: “La tutoría es una actividad docente que ayuda a la integración de la experiencia escolar en general y la vida cotidiana extraescolar del alumno y/o grupal,... a partir de sus intereses y necesidades académicas...” (UPN, 2002, p.30)

Desde luego, no fue fácil de concertar la propuesta, pero finalmente se apoyó por la mayoría de profesores; de modo que se planea en casi todas las asignaturas, una serie de actividades y productos concretos para apoyar en la elaboración del diagnóstico susodicho, pero sin desvirtuar o eliminar las intencionalidades de formación o competencias básicas contempladas en cada curso. Acorde a ello, se fueron abordando paulatinamente los contenidos temáticos del curso eje del diagnóstico, junto al acompañamiento sistemático con los alumnos (durante parte de las sesiones y en asesorías complementarias), a fin de orientar y revisar los avances hacia la efectiva producción del trabajo académico planeado. Las demás asignaturas del mismo semestre, vía la coordinación entre los profesores, se comprometen a dar aportes sobre alguno de los apartados concretos que se definen en una Guía elaborada para el Informe diagnóstico.

Cabe señalar que al principio se previó realizar el diagnóstico entre 3° y 4° semestre, pero ante una serie de cambios de instituciones destinatarias y dificultades para obtener información o eficientar el trabajo académico; finalmente se extendió hasta el 5° semestre. Aún así, se logra seguir la lógica de diferenciación semestral, de manera que el tercero se concentra en un nivel macro y en el cuarto ya se abarca un nivel micro del diagnóstico, dejando el semestre adicional, la adecuación o complementación del mismo, según lo requiriera cada caso.

Esta estrategia, requirió de la participación de profesores y alumnos que implicaba acuerdos paulatinos para ir orientando el trabajo; además de varias decisiones no contempladas o que fueran congruentes en el desarrollo curricular emprendido. Lo más

novedoso fue que para darle continuidad al proceso de elaboración del diagnóstico, se decidió utilizar cursos optativos durante el 4° y 5° semestres (seleccionando “Planeación estratégica” y “Movimientos sociales locales”), a cargo del mismo profesor (en este caso del grupo “A”, a cargo de quien presenta esta ponencia).

Además, implicó adelantar el acercamiento a instituciones específicas de la línea de formación (en este caso de Educación Inicial), por lo que fue preciso buscar los vínculos interinstitucionales (al principio con SEDESOL, DIF y CONAFE; posteriormente se cambian y adicionan otras), creando una justificación distinta a la de prácticas profesionales que se le llamó *Acercamiento ámbitos de intervención*, a fin de que los alumnos se incorporaran para focalizar el diagnóstico en una institución hasta llegar a la selección y delimitación de una problemática o necesidad específica, a la cual dirigir posteriormente su intervención educativa.

Reflexiones de la experiencia como currículum vivido

A grandes rasgos se destacan las siguientes reflexiones del proceso, considerado como experiencia de currículum vivido (UPN 291, 2004), a compartir en espacios de intercambio académico:

- La estrategia de rearticulación curricular decidida y puesta en práctica, ha sido exitosa en lo general, por lo cual tiene grandes posibilidades de resolver la problemática planteada en el desarrollo curricular de la licenciatura en Intervención Educativa.
- El currículum formal tiene que dimensionarse en sus componentes de currículum oculto (Torres, 1992), para resignificarlo conforme a las problemáticas y prioridades que emanen de su puesta en práctica, como en la presente experiencia dada a conocer.
- Aún queda mucho por hacer para propiciar el avance de las orientaciones curriculares que aspiran a pasar de su rigidez a la efectiva flexibilidad e innovación curricular (Obaya y Martínez, 2002; Gómez y Celis, 2005; Penalva, 2011; Soto,

2011); de modo que experiencias como la presente, ofrezcan pautas para continuar en ese camino.

- Desde la presente experiencia de reflexión curricular, la clave de mejores posibilidades para la formación profesional de la educación superior, radica en gran medida de real trabajo de carácter colaborativo (Montero, 2011; Canudas, 2011), al menos en pequeños grupos de profesores que deciden emprender estrategias alternativas aún con riesgos y dificultades que se presenten.
- De hecho, se identifican múltiples obstáculos que deben verse como retos a vencer para desarrollar procesos alternativos de integración curricular, como en nuestro caso: una academia que empieza con reuniones entusiastas que van decayendo, disminución del compromiso o falta de tiempo de integrantes que lleva a la responsable del curso articulador a estar buscando encuentros directos con ellos y, desde luego, las propias limitaciones académicas o de participación consistente por parte de los mismos estudiantes a quienes se destina el beneficio, entre otras.

Bibliografía básica

Arnaz A., José (2002) “El curriculum y el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en: *Planeación curricular*. México: Trillas, pp.9-65

Canudas, Luis Fernando (2011) *El curriculum de estudios en la enseñanza superior*. México: ANUIES. Consultado en abril 25, 2011, en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res002/txt2.htm#2

Gómez Campo, Víctor Manuel y Celis Giraldo, Enrique (2005) “Factores de innovación curricular y académica en la educación superior”, en: *Revista ieRed. Vol.1, N°2*. España: Revista electrónica de investigación educativa. Consultado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004918>

Montero Mesa, Lourdes (2011) “El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa”, en: *Estudios e investigaciones. Participación Educativa N° 16*

(marzo). Santiago de Compostela: MCEE, pp. 69-88. Consultado en mayo 12, 2011, en http://www.copoe.org/files/revista_Participacion-Educativa_n16.pdf#page=69

Obaya V., Adolfo y Martínez H., Elva (2002) *El currículum flexible*. México: UAM. Consultado en marzo 23, 2011, en <http://www.izt.uam.mx/contactos/n46ne/curflex.pdf>

Penalva Buitrago, José (2011) "Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas", en: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. España: Revista electrónica. Consultado en mayo 12, 2011, en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL2.pdf>

Sacristán, J. Jimeno (2005) "Principios que regirán el diseño y desarrollo del currículum", en: *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata, pp. 137-142

Sánchez Soler, Ma. Dolores (2000) "Modelos académicos", en: *Temas de hoy en educación superior*, No. 8. México: ANUIES

Soto Perdomo, Rocío (2011) "Propuesta para un modelo curricular flexible", en: *Revista de Educación Superior*. México: ANUIES. Consultado en marzo 23, 2011, en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res085/txt10.htm

Torres, Jurjo (1992) *El currículum oculto*. Madrid: Morata

UPN (2002) *Plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa*. México: UPN

UPN 291 (2004) "Desarrollo curricular", en: *Planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente* (Antología de Especialización). Tlaxcala: UPN 291

UPN 291 (2010) *Planeación del curso Diagnóstico Socio-educativo* (Licenciatura en Intervención Educativa). Tlaxcala: UPN 291

Las prácticas profesionales y sus sentidos formativos en la LIE. Experiencias, logros y retos. Epifanio Espinosa Tavera.

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) se propone formar profesionales de la educación capaces de diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención que den respuestas a necesidades socioeducativas que impacten la calidad de vida de sectores sociales específicos. Las prácticas profesionales que realizan los estudiantes durante su formación se proponen como espacios de aprendizaje que les posibilita “una comprensión más compleja y global de las problemáticas y situaciones en las que esté involucrado”, y les permite “ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de los cursos” (UPN, 2002).

En este trabajo presentamos resultados parciales de una sistematización en proceso en el que examinamos el desarrollo de las prácticas profesionales en la LIE en y los sentidos formativos que tienen para los estudiantes. Tomamos como punto de partida nuestra experiencia como asesores de prácticas y de los seminarios de titulación en la Unidad UPN de Acapulco, Guerrero.

La reconstrucción analítica que presentamos se sustenta una perspectiva sociocultural sobre la apropiación de las prácticas sociales (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 2003; Hutchins, 2001). Desde ésta concebimos las prácticas profesionales como un espacio de producción de sentidos y saberes prácticos sobre la práctica profesional de la intervención educativa en contextos específicos. Proponemos que en la interacción con asesores, los profesionales de la práctica de intervención educativa y, particularmente, con las personas que son atendidas en proyectos específicos, los estudiantes construyen sentidos sobre lo que implican y significan en la acción las diferentes tareas asociadas a la intervención educativa. Es en los intentos por construir respuestas a los desafíos que encuentran en las prácticas, donde los estudiantes se apropian realmente de herramientas y enfoques que

podieran haber revisado en los cursos y producen saberes pertinentes para la intervención.

Interés, compromiso y elección del lugar de prácticas. El interés y el compromiso con el ámbito y los sujetos de la intervención es determinante para alentar una intervención con sentido, con propósito. Es un aprendizaje que los practicantes desarrollan durante la intervención, aunque se suscita por diferentes razones y están relacionadas con su incursión en algún ámbito de intervención.

Uno de los detonantes de las decisiones de dónde y qué hacer en las prácticas deviene de la preocupación y la sensibilización de los estudiantes ante ciertas temáticas, debido a su conocimiento previo de problemas sociales cotidianos. Es el caso, por ejemplo, de la violencia familiar y la violencia en el noviazgo. En estos casos, el interés y la sensibilización inicial generalmente se confirma conforme profundizan en el conocimiento de la temática y en todo el proceso implicado en la intervención educativa, sobre todo ante el contacto con lo que dicen y las experiencias que exponen los participantes.

Otros estudiantes han decidido qué hacer en sus prácticas a partir de la visión y sensibilización en algún ámbito de intervención propiciado por algunos cursos de la LIE. Un ejemplo de ellos son algunos alumnos que habiendo cursado psicología del adulto mayor optaron por realizar sus prácticas en casas-hogar para personas de la tercera edad. Son estos casos sobre todo donde los alumnos suele tener argumentos claros y sólidos respecto de su elección y suelen también tener mayores elementos para diseñar y orientar su intervención.

Un tercer grupo de estudiantes, quienes deciden más por las facilidades que tienen de hacer las prácticas en lugar predeterminado, generalmente no tienen una motivación inicial o una sensibilización. En estos casos el interés por el ámbito de intervención y la misma sensibilización se van constituyendo durante la intervención, así se apreció por lo

menos en dos casos, un equipo de estudiantes que incursionó en el programa oportunidades y terminó impartiendo educación para la salud a jóvenes de bachillerato, específicamente educación sexual; y otro equipo que trabajó con padres en una escuela de educación básica. Estos casos ponen de manifiesto cómo, aun cuando inicialmente pueda estar ausente el compromiso y el interés por una intervención, el contacto con el campo, con las personas, aunado a un atento y cercano acompañamiento de los estudiantes, propicia el involucramiento e interés de ellos por los ámbitos de intervención en que incursionan.

La detección de necesidades de intervención. Para intervenir los estudiantes enfrentan la necesidad de definir los problemas o necesidades a los que darán respuestas. La manera en que aprenden a hacerlo, sin embargo varía según las circunstancias en que son integrados en los espacios concretos de intervención.

Identificamos por lo menos dos situaciones diferentes en las que los estudiantes han aprendido a determinar las necesidades y problemas para intervenir. En una primera situación los estudiantes aprenden a estructurar problemas para la intervención a partir de necesidades ya definidas. Es el caso por ejemplo de quienes manifiestan interés por una problemática de relevancia al nivel de la sociedad amplia, por ejemplo drogadicción-prevenición, violencia intrafamiliar o en el noviazgo. En estos casos ellos aprenden a estructurar las necesidades de intervención desde la revisión más o menos exhaustiva de la literatura temática.

Otro caso similar se presenta con quienes son incorporados por las instancias de prácticas inmediatamente a la acción, como fue el caso de estudiantes que trabajaron con adicciones o en educación para la salud. En estos casos, la problemática en su especificidad, tal como se presenta en el contexto local, con las personas atendidas, los estudiantes aprendieron a configurarla en la acción misma, en una especie de conversación reflexiva con la situación (Schon, 1992). Ejemplo de ello fue la identificación

de baja autoestima entre las personas con adicciones que están en rehabilitación, o la identificación de vacíos de información y distorsiones sobre el sexo y las relaciones sexuales entre jóvenes preparatorianos de clases populares en educación para la salud. En estas situaciones, los diarios de prácticas constituyen un instrumento útil, además de las entrevistas informales con algunas participantes.

En una segunda situación, se ubican estudiantes que, como el modelo de las prácticas de la LIE sugiere, atendieron a problemas formulados desde un diagnóstico. Estos casos generalmente se presentan en alumnos que son atendidos por un mismo asesor desde el sexto semestre, cuando hay posibilidades de hacer un diagnóstico previo a la acción. En este caso los estudiantes realizan su diagnóstico al tiempo que participan como aprendices, cómo auxiliares de los responsables de los programas o proyectos en los que se involucran. Este doble papel posibilita que los estudiantes desde su papel de ayudantes vayan identificando, por una parte, los recursos y saberes desplegados por los responsables y que pudieran ser útiles para la intervención y, por otra, les posibilita un acceso privilegiado a informaciones pertinentes para la identificación de problemas y necesidades. Un equipo, por ejemplo, iniciaron como ayudantes del responsable de un proyecto de educación ambiental del gobierno municipal. Fue durante la realización de sus actividades que fueron identificando problemas tanto en la operación del proyecto como en el nivel de sus logros. Para ello recurrieron desde el diario de trabajo, hasta la realización de entrevistas al equipo responsable del proyecto

Planificación de la propuesta de intervención para la satisfacción de necesidades detectadas. Durante las prácticas profesionales los estudiantes tienen la posibilidad y la exigencia de diseñar intervenciones que ayuden a las personas a satisfacer determinadas necesidades. Los aprendizajes que ellos logran al respecto distan de ser la simple aplicación de lo aprendido en los diferentes cursos, como todos los aprendizajes logrados en las prácticas se sitúan en el marco de condiciones y exigencias en que despliegan sus

acciones de intervención. Identificamos que los aprendizajes sobre el diseño de intervenciones se ubican en tres grandes modalidades.

Una primera modalidad es la construcción de diseños en el marco de la misma intervención. Se trata de construcciones que realizan los estudiantes sobre la marcha, el diseño se produce en el proceso mismo de intervención. En este marco, a partir de tareas institucionales encargadas de entrada por la instancia de prácticas, y de los procesos de observación de lo que acontece durante su realización, los estudiantes van configurando las modalidades de intervención y los propósitos específicos de la misma. Una alumna que el CIJ involucró desde el inicio en su programa de rehabilitación de adicciones, por ejemplo, a partir de la observación realizada durante su participación y su conocimiento del teatro, estructuró una secuencia de actividades para atender necesidades específicas – autoestima, autocontrol, seguridad, confianza- que enfrentan las personas en proceso de rehabilitación.

En una segunda modalidad, los estudiantes aprendieron a estructurar diseños previos a la intervención con apoyo en la literatura y a reajustarlos conforme avanzaban en su implementación. En algunos casos los diseños estructurados eran abiertos, como en el caso de un equipo que trabajó con adultos mayores. A partir de la literatura definieron tres grandes áreas de intervención con objetivos claros e ideas generales sobre las acciones a desarrollar. Fue en el contacto con las personas concretas con las que trabajaron donde ellas aprendieron a estructurar acciones más específicas según las oportunidades o especificidades que fueron identificando. El aprender a reajustar los proyectos prediseñados según las condiciones y sujetos específicos de la intervención, fue una exigencia incluso para estudiantes que, con el apoyo de la literatura y el conocimiento personal, prediseñaron proyectos más estructurados. Así sucedió, por ejemplo, con quienes estructuraron un taller para trabajar con alumnos de bachillerato la violencia en el noviazgo. Las reacciones de los alumnos de bachillerato llevaron a las practicantes a modificar los dispositivos previstos e incluso los alcances del taller.

En una tercera modalidad, los estudiantes aprendieron a construir diseños derivados de la intervención. Se trata de diseños que se estructuraron a partir de la implementación de propuestas institucionales preexistentes como las de educación básica para adultos o la de prevención de adicciones de los CIJ. Los CIJ, por ejemplo tienen un modelo bastante abierto y difuso para trabajar la prevención de adicciones en las escuelas de educación básica. Un par de alumnos experimentaron en secundaria con esta propuesta y definieron un taller que satisfacía diferentes aspectos no contemplados por aquélla: las características de alumnos de secundaria, la estructura y modalidades de trabajo del nivel, la poca experiencia de quienes promueven la prevención y la necesidad de adecuarse a las necesidades de cada escuela abarcando amplias cantidades de alumnos simultáneamente.

La implementación de las propuestas de intervención. En la LIE se espera que el egresado tenga competencias para implementar alternativas que consideren a los sujetos, sus expectativas y las particularidades del contexto; en este sentido, durante las prácticas los estudiantes al implementar sus proyectos experimentan y descubren la distancia que separa a los diseños de su ejecución real. Uno de los aprendizajes fundamentales que en este punto logran los practicantes es el de la improvisación (Mercado, 2002). Esto es, la capacidad de redefinir pertinentemente los cursos de acción previstos ante la imprevisibilidad de la intervención o las variaciones culturales de los escenarios y los sujetos atendidos. Ello sucedió, por ejemplo, con un equipo que diseñó talleres de educación ambiental para trabajarlos con niños de educación básica y de comunidades. Ante las respuestas diferenciadas, ante una misma propuesta, de niños procedentes de contextos socioculturales diversos, ellos realizaron ajustes y cambios tanto en su forma de introducir los temas, como en el lenguaje y los ejemplos empleados.

Durante la implementación, por el contacto real con los sujetos de la intervención y la reacción que tienen ante los dispositivos previstos, los practicantes también modifican ideas previas, que resultan ingenuas o superfluas. Un estudiante, por ejemplo, que trabajó

con estudiantes de secundaria en un programa del CIJ de prevención de adicciones, decía después de sus primeros días de prácticas “yo pensé que iba a hacer simples platicuitas”. La indiferencia y hasta el desorden que observaba en los alumnos le llevaron a reflexionar y descubrir aspectos cruciales como el dinamismo de los jóvenes de secundaria, y la conveniencia de desarrollar un proceso que fuera más “activo”, que resultara “divertido” para ellos y que era necesario trabajar sobre la información más que repetirla.

Asimismo, durante la implementación, los estudiantes aprenden a construir interpretaciones sobre lo acontecido en las intervenciones y a utilizarlas en la mejora o el replanteamiento continuo del trabajo. El equipo de practicantes que estructuró un taller sobre la violencia en el noviazgo, por ejemplo, identificaron en su primera sesión que los jóvenes se aburrían, se mantenían distantes de los temas tratados aunque ellos habían aceptado voluntariamente incorporarse al taller. En diálogo con ellos se enteraron que ya conocían sobre el tema y no obstante consideraban que el taller podía serles útil, además pedían mayor dinamismo. Las practicantes respondieron reformulando las acciones previstas de manera que más que proporcionar información sobre el tema, los jóvenes reflexionaran sobre situaciones de violencia en las relaciones de pareja y aprendieran a utilizar recursos para enfrentarlas, así incluyeron situaciones pedagógicas como las dramatizaciones, la elaboración de collages y carteles, entre otras.

La evaluación de la intervención. Otro de los aprendizajes que los estudiantes se ven obligados a desarrollar es el de evaluar, dar cuenta de la pertinencia y viabilidad de un proyecto educativo. Este es un aprendizaje alentado por la elaboración de informes sobre las prácticas realizadas, pero sobre todo por la sistematización de la experiencia de intervención que realizan los practicantes con fines de titulación.

En este proceso, los estudiantes aprenden a hacer uso de diarios, de los productos contruidos por los participantes de la intervención, de las planeaciones elaboradas, como base de información o como evidencias para juzgar la pertinencia y viabilidad de las

acciones previstas. Aprenden a identificar en las descripciones de lo acontecido durante las prácticas indicios o señales acerca de la utilidad del trabajo realizado. Quienes trabajaron en la alfabetización inicial, por ejemplo, aprendieron a argumentar sobre la valía y pertinencia de las estrategias empleadas a partir de descubrir y examinar lo acontecido en el uso de diversos textos durante las sesiones de trabajo con las personas adultas. Asimismo, el estudiante que trabajó en la prevención de adicciones, recurrió al examen de lo dicho por los alumnos de secundaria durante las sesiones y lo expresado por ellos en los productos elaborados –carteles, mensajes, dramatizaciones- para mostrar indicios de aptitudes y habilidades para enfrentar los factores de riesgo que alientan las adicciones.

Sustentar y argumentar la validez de un proyecto de intervención, no es un aprendizaje fácil. Generalmente, una tendencia inicial de los estudiantes es la de decir todo estuvo bien, como si aceptar y asumir que ciertas acciones no fueron relevantes o ciertos propósitos no se lograron como se esperaba, disminuyera la importancia y valor del trabajo efectuado. Asimismo, para ellos pareciera innecesario tener que argumentar o mostrar en qué aspectos o sentidos son útiles o no determinadas estrategias. No obstante, el cuestionamiento de los asesores y la exigencia de que acompañen sus valoraciones con evidencias de lo acontecido, animan y estimulan a los estudiantes a elaborar afirmaciones y juicios cada vez más sustentados en el examen de evidencias empíricas provenientes de su experiencia práctica.

Sistematización de la experiencia. En nuestra opinión, la elaboración de informes de las prácticas profesionales así como la formalización de los proyectos de intervención desarrollados en los procesos de titulación, constituyen un medio privilegiado para profundizar en el aprendizaje de las experiencias vividas en las prácticas.

La sistematización posibilita a los estudiantes explotar al máximo el potencial formativo de las prácticas. Es un proceso reflexivo sobre la experiencia que propicia una mayor comprensión sobre la intervención realizada y permite a los estudiantes explicitar los saberes pertinentes para lograr mejores intervenciones en experiencias futuras. Aunque

es algo que se hace formalmente al finalizar las prácticas, mucho de lo que se logra se debe a un trabajo continuo a lo largo de las prácticas profesionales.

A lo largo de las sesiones, en los comentarios y valoraciones sobre lo que están haciendo, se van identificando con los estudiantes situaciones o aspectos de relevancia en algún sentido para la intervención que están realizando y los propósitos que persiguen. Son situaciones sobre las que si se les anima, los estudiantes aprenden a explicarlas, a generar interpretaciones sustentadas sobre lo que pasó ahí y por qué pasó. Un equipo, por ejemplo, comentó la disminución de asistencia de los padres en un proyecto que pretendía apoyarlos para que se apropiaran de recursos para ayudar a los hijos en las tareas. Con base en sus diarios y la información que tenían sobre las condiciones de vida de la comunidad construyeron explicaciones sobre la inasistencia de los padres en las que ponían de manifiesto su interés por apoyar a sus hijos y las limitaciones que enfrentaban para poder hacerlo como ellos inicialmente lo proponían. En este sentido, los estudiantes aprenden a aprender del propio trabajo, de las propias experiencias y a justificar y argumentar lo que hacen, a asumir la responsabilidad por las acciones que emprenden.

Conclusiones.

A lo largo de sus prácticas profesionales los estudiantes de la LIE, como se ha buscado mostrar, enfrentan y deben resolver las diversas tareas implicadas en la intervención educativa. En este proceso construyen saberes situados, experienciales, sobre los sentidos que tienen estas tareas en la intervención y las formas de llevarlas a cabo. Destaca el hecho de que no son saberes que respondan a un proceso lineal ideal, como la secuencia que se propone en la LIE para llevarlas a cabo. Los estudiantes desarrollan esos saberes enmarcados en las condiciones y exigencias específicas con que son involucrados en los distintos escenarios de intervención en los que participan. No obstante, ahí radica la riqueza de esos aprendizajes, son saberes contruidos al calor de las demandas de los escenarios reales, no de situaciones simuladas. Además de identificar los aprendizajes que logran los estudiantes en estas situaciones de intervención real, se requiere identificar los dispositivos y formas de mediación de otros actores de esta historia: los profesionales

del campo y los asesores de la UPN. Ahí está el reto y también las posibilidades no sólo de comprender mejor cómo estamos apoyando la formación profesional de los interventores educativos, sino también de potenciarla.

Referencias

Hutchins, Edwin (2001) “El aprendizaje de la navegación” en Chaiklin, Seth y Jean Lave (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 49-77.

Lave, Jean y Etienne Wenger (2003) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FESI), México.

Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*, FCE, México.

Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona.

UPN (2002). *Prácticas profesionales y servicio social. Licenciatura en Intervención educativa. Documento normativo.*

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.

De la reflexión a las primeras intervenciones, LIE un elemento innovador en UPN. Caso Tijuana. Irene Trinidad Medina García.

Año 2002. en UPN Unidad Ajusco se gesta un proyecto de Licenciatura que vendría a renovar el currículo académico, a modificar las prácticas cotidianas de los docentes al interior de la Universidad y sobretodo la innovación de un paradigma de la investigación educativa, es decir sugería modificar la manera convencional de abordar los quehaceres teóricos, metodológicos y prácticos de la educación a partir de nociones como tutoría, aprendizaje, estrategias didácticas, programa educativo, planeación, evaluación,

investigación, competencias, entre otras. Pero sobretodo se hablaba de una innovación, atendiendo la necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo como resultado de la evolución impresionante que han tenido las tecnologías, así como de las propuestas que se van elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza.

La composición de los espacios, los modos de abordar el quehacer educativo, la tarea y los contenidos, dieron pie para apreciar la configuración de la intervención educativa como un campo práctico, es decir no solo de estar frente a grupo repitiendo los contenidos, sino a la formación de hábitos y conocimientos o promover la conciencia. Formar jóvenes críticos y reflexivos de su realidad social. Nada fácil.

La Licenciatura en Intervención Educativa, “que como propósito tiene el de formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diferentes campos del ámbito educativo a través de la adquisición de competencias generales y específicas que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención”⁵⁷

Es decir, formar en competencias profesionales, Según Díaz Barriga y Rigo “[...] el concepto de competencia alude a un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas [...] La competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales”.⁵⁸

Ante este panorama, el programa exigía formar sujetos capaces de definir fines, medios y alternativas, evaluar situaciones globales, resolver problemas a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas, todo ello para intervenir en la realidad hacia la transformación de la vida social y productiva.

⁵⁷ Documento oficial del Programa de Reordenamiento de las UPN's. Septiembre 2002

⁵⁸ Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo, “Formación docente y educación basada en competencias”, en María de los Ángeles Valle Flores (comp.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM, hoy IISUE), s/f, p. 79.

Sin embargo esa propuesta rebasada las expectativas institucionales, la Unidad 022 no estaba preparada para respaldar los planes de reordenamiento, ya que se vivía un clima de hostigamiento por parte de las autoridades del Estado, no había el suficiente apoyo institucional esto sin contar las condiciones de infraestructura.

Ante los nuevos retos y las situaciones ríspidas, la planta docente y directiva deciden ofertar la LIE y darle continuidad a lo planteado por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco "... los proyectos académicos y los aportes de la UPN no sólo deben estar orientados a la atención de las necesidades del mercado, el empleo y los procesos productivos, sino prioritariamente al desarrollo de las potencialidades humanas para el crecimiento personal y social a fin de ofrecer a sus educandos una formación integral que les dé una visión compleja de la realidad, del mundo y de la cultura, que les permita incorporarse activamente a la sociedad con una actitud solidaria, crítica y propositiva. La Licenciatura en Intervención Educativa puede considerarse como la opción *ad hoc* con la misión de la UPN, sus condiciones actuales y las expectativas del entorno"⁵⁹.

Como primera experiencia se reciben a 60 jóvenes que venían con grandes expectativas, interrogantes, no he de negarlo, la planta docente también. Dimos inicio con un curso inductivo en el cual se les explicaba a los estudiantes el funcionamiento de la Institución, poco a poco y con la experiencia que nos han dado las diversas situaciones a las que nos hemos enfrentado, se ha ido modificando este curso. Hoy en día además de dar toda la fundamentación de la Licenciatura, se aplican una serie de instrumentos para identificar el estado académico de los estudiantes y así poder promover en su primer semestre una gama de talleres para el reforzamiento académico (ortografía, redacción de textos académicos, Sistema APA, realización de fichas de trabajo, bibliográficas entre otros).

Conforme la práctica, el entender las competencias, el intercambio de saberes, de experiencias y el trabajo de investigación se logró concluir con el primer año de formación. He de comentar que solo iniciamos en este programa 5 docentes, quienes nos encargamos del primer semestre y poco a poco el resto se fue involucrando en este

⁵⁹Documento oficial del Programa de Reordenamiento de las UPN's. Septiembre 2002

programa, hoy día somos 22 tutores formados en diversas áreas: economistas, abogados, comunicólogos, antropólogos, sociólogos, literatos, sistemas computacionales, psicólogos, profesores de primaria y preescolar, administradores y contadores con el único compromiso de ir innovando nuestra práctica docente e ir involucrando a los jóvenes en las actividades cotidianas de Tijuana, para que su intervención sea lo más apegada a la realidad y logren una transformación.

La composición de los espacios, los modos de abordar el quehacer educativo, la tarea y los contenidos, dan pie para apreciar la configuración de la intervención educativa como un campo práctico, esto ha llevado a compañeros docentes a la investigación. Este proceso que exige una mirada más profunda hacia aquellas cosas que a veces no son tan visibles sin embargo existen y es importante poner atención. La publicación de artículos y libros dicen más del compromiso con este programa y sobretodo el involucramiento con la comunidad tijuanaense ha llevado a docentes a concretar proyectos para organizaciones y asociaciones que acuden a nuestra institución para ser orientados hacia el diseño de programas.

Educación Inicial, Gestión Educativa e Interculturalidad eran las temáticas que se tenían que abordar sin embargo para la mayoría eran desconocidas o simplemente ajenas a sus intereses profesionales, de tal forma que el iniciar con toda la profesionalización que brindó la Unidad Ajusco y otras dependencias fue despertando el interés en los docentes, hoy día se encuentra un equipo consolidado por cada una de las líneas sin olvidar que el objetivo principal es la Intervención Educativa.

La Unidad 022 Tijuana en su reconocimiento hacia la diversidad y la inclusión abre las puertas a todos los jóvenes egresados de bachiller interesados en formarse como LIE's sin importar sus capacidades. Cinco chicas han hecho la diferencia, cinco jóvenes llenas de aspiraciones pero limitadas en su condición auditiva, cinco chicas sordas que se encuentran en nuestras aulas, una en séptimo semestre (oralizada, no requiere de intérprete ya que lee los labios), una joven en quinto semestre (sorda profunda), requiere de apoyo de interpretación para la cual se ha estado solicitando al gobierno municipal el apoyo, afortunadamente, nuestras autoridades de la localidad han dado el suficiente

respaldo a la comunidad sorda conformando un gran equipo de intérpretes, gracias a ello hemos podido abrir nuestras aulas para estas jóvenes emprendedoras. En este periodo se integran tres jóvenes (dos sordas profundas y una oralizada pero que maneja la lengua en señas). Estudiantes que vienen con muchas aspiraciones y entusiasmo, esperamos no cortarles las alas y seguir contando con el apoyo del gobierno municipal.

Con la inclusión de las jóvenes sordas a la LIE, ha surgido un equipo de docentes especializados en la cultura del sordo, generando proyectos hacia la comunidad oyente sensibilizando y profesionalizando a la comunidad docente en la lengua en señas mexicanas. El Diplomado en lengua en señas mexicanas no solo ha sido ofertado para los profesionales de la Educación y alumnos LIE sino ha llegado a clínicas IMSS y servidores públicos.

Además de la lengua en señas nuestros estudiantes, llevan cursos de inglés como segunda lengua, actividad que estamos desarrollando a la par de la formación de Interventor educativo, fortaleciendo la formación de nuestros alumnos para afrontar los nuevos retos de la educación, es decir no solo estamos formando profesionales con los conocimientos metodológicos para el diseño de proyectos sino dándoles herramientas tecnológicas, de idiomas, actividades culturales y una conciencia hacia la transformación que realmente es un trabajo que se ha desarrollado con un compromiso hacia nuestra entidad.

LIE llegó a renovar los pasillos de nuestra Unidad, despertando conciencias, despertando grandes proyectos y sobretodo involucrando a toda nuestra planta docente. Al principio renuencia por lo desconocido hoy la defensa por crear espacios para el fortalecimiento del programa. Día a día afrontamos las vicisitudes gubernamentales por querer bloquear nuestro proyecto, sin embargo convencidos de que la Licenciatura en Intervención Educativa forma profesionales con el propósito de transformar nuestra sociedad, defendemos esta propuesta y nos involucramos para que sea reconocida en nuestro Estado. Hoy en día a pesar de que los LIE's no son profesores de primaria ni de preescolar, cubren y rebasan los requisitos para hacerlo, tan es así que en nuestro Estado de Baja California este Programa está reconocido y se encuentra registrado en el profesiograma.

Esto se ha logrado porque contamos con espacios propuestos desde el programa de Reordenamiento de LIE para el fortalecimiento y desenvolvimiento de nuestros estudiantes:

Nuestra Unidad 022 cuenta con el Departamento Psicopedagógico, la psicóloga que lo atiende, semestre a semestre promueve una serie de actividades para reforzar al estudiante y se encuentre anímicamente estable para la recepción de la información; en ocasiones las actividades de este departamento se dificultan debido a que nuestros estudiantes son de las zonas marginadas de esta ciudad, además de que vienen de un contexto familiar muy adverso por lo que continuar con sus estudios es para ellos a veces un dolor de cabeza.

Una de las fortalezas de nuestra Institución es que se cuenta con un departamento de Bienestar Estudiantil, atendido por una doctora que además de estar atenta por cualquier incidente, genera una serie de actividades relacionadas con la salud, sexualidad entre otros;

-Departamento de Becas. El estado y varias dependencias y asociaciones mes con mes lanzan convocatorias las cuales promovemos entre nuestros estudiantes esto fortalece a nuestros estudiantes y les da alicientes de que pueden continuar con su formación.

El Departamento de Tutorías, se le ha puesto énfasis sin embargo a pesar de las estrategias (tutoría individual, grupal, obligatoria) no hemos podido consolidar esta actividad. Seguimos buscando la fórmula para que este servicio sea el más idóneo, si ustedes la tienen compártanla;

-Centro de Cómputo. 20 máquinas funcionando, quiero comentar que la sociedad de estudiantes, interventores en acción, está gestionando con un diputado una donación de computadoras para renovar los equipos, está en proceso. Algo que se ha tratado de fortalecer en nuestros estudiantes es el de llevar a la práctica lo que se está revisando en el aula, que no sienta ajenas las teorías.

El departamento de Difusión Cultural desde el inicio de la LIE ha estado fortaleciendo la difusión del Programa, con la elaboración de publicidad y el acercamiento a las Instituciones de Educación Superior. Organiza talleres extracurriculares (fomento a la

lectura a través del teatro, zumba, Hip Hop, taller de instrumentos musicales, taller de lengua de señas) para los estudiantes de acuerdo a las necesidades planteadas por ellos mismos.

Es así como después de 10 años de ofertar LIE hemos visto, hemos sido testigos de las bondades de este programa. Con casi siete generaciones de egresados, doscientos alumnos, de los cuales el 70 % se encuentra titulado y realizando actividades de intervención en los ámbitos formales y no formales. Es un logro reconocer que las primeras tres generaciones todos los egresados están titulados. Cabe señalar que continuamente nuestro departamento de titulación, promueve estrategias para que los egresados encuentren la mejor alternativa para culminar con su formación profesional.

La tarea no está acabada, creo es momento para reflexionar y de nueva cuenta innovar e incluir nuevos elementos que respondan a nuestro orden social, económico, político, cultural y tecnológico. Por eso estamos aquí y creo que esto es el principio de la innovación curricular, crear estos espacios de intercambio de experiencias y saberes para nuestro fortalecimiento y nos proporcione elementos para enfrentar estos nuevos roles sociales. Los invito a que continuemos fortaleciendo nuestros conocimientos y seamos profesionales para lograr una transformación en nuestro país.

Bibliografía

Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo, "Formación docente y educación basada en competencias", en María de los Ángeles Valle Flores (comp.), *Formación en competencias y certificación profesional*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM, hoy IISUE), s/f, p. 79.

Programa de Reordenamiento de las UPN's. Septiembre 2002

Programa Rector de la Licenciatura en Intervención Educativa, Plan 2002

Acompañamiento profesional en la formación del licenciado en intervención educativa.
Gonzalo Cabrera Núñez, Carmen Alicia Derat Rascón.

1. Introducción

El tema que nos ocupa tiene que ver con acciones poco vistas y reconocidas en los procesos formativos de los nuevos profesionales, en el campo de la intervención educativa.

El proceso educativo es un asunto complejo por las dificultades y retos que se presentan a lo largo del mismo. Hay esfuerzos muy importantes en la calidad educativa y la pertinencia de las programas respecto a su inserción exitosa en el campo laboral; sin embargo, acciones como las tutorías, las asesorías y el acompañamiento que permite que las competencias adquiridas cumplan con la formación del ser son pocas. En este caso particular es importante destacar las actividades que despliega el departamento psicopedagógico para lograr un profesional que el currículo marca y la sociedad reclama.

En los siguientes párrafos vincularemos como se desarrolla el contexto fronterizo y su dinámica particular, la formación de profesionales en la licenciatura de intervención educativa (LIE), donde se destaca el apoyo con asesorías al estudiante en la parte personal y familiar con un departamento que colabora en la formación integral del LIE que se vera trabajando con éxito en los mercados laborales, las comunidades y las organizaciones publicas y particulares en una región fronteriza del norte de México.

2. El contexto socioeconómico fronterizo

En México al igual que el resto del mundo , si bien es cierto que no se habla de una guerra de clases, si persiste una guerra de clases en contra de los empleados, los trabajadores asalariados, los desempleados, las minorías, los jóvenes sin trabajo ni estudio, los ancianos, los que tienen discapacidades e incluso la clase media. En otras palabras, el poder del pueblo trabajador se ha desplazado hacia una plutocracia que concentra el poder y la riqueza económica generada (Chomsky, 2012). Esto hace que el sistema mundial se divida en dos bloques: un pequeño grupo con una inmensa riqueza, llamada

también plutocracia y los pobres o no ricos, que son la gran mayoría de la población. Esta mayoría que vive en la precariedad es la fuerza laboral que mueve las empresas y la economía en su conjunto y que apenas sobreviven en condiciones con mucha desventaja social en sus lugares de origen.

Ente la carencia de mayores oportunidades de empleo formal, la población en edad productiva se inserta en el subempleo, la economía informal y en actividades ilícitas para su permanencia social y familiar, originando en muchas ocasiones la migración de sus lugares nativos hacia la búsqueda de empleo en otro estado de la república mexicana o de un país extranjero como Estados Unidos. Baja California a lo largo de su historia registra migraciones internas de nacionales y extranjeros como lugar de destino y de paso para cruzar al país vecino y México por su clima actual de violencia es visto como país de riesgo para los migrantes nacionales y extranjeros (Moreno, 2012).

Baja California estado 29 de las 32 entidades federativas de la República Mexicana, está compuesto por cinco municipios: Mexicali, Ensenada, Tecate, Tijuana y Playas de Rosarito. Baja California se encuentra situado en la región noroeste del país, con una población de 3 millones 155 mil 070 habitantes (INEGI, 2010). Tijuana concentra la mayor parte de la población con un 49.4 por ciento, seguido de la capital del estado, Mexicali con un 29.7 por ciento y el resto Ensenada (14.8 %), Tecate (3.2 %) y Playas de Rosarito (2.9 %). El estado limita al Norte con la frontera de Estados Unidos de América, al Este con el Río Colorado y el mar de Cortés, al Sur colinda con Baja California Sur y al Oeste con el Océano Pacífico.

La superficie total de su territorio comprende 70,113 kilómetros cuadrados. En particular, el municipio de Tijuana le corresponde 1,239 kilómetros cuadrados (GobB.C. 2008), siendo el segundo más pequeño después de Playas de Rosarito, pero el que concentra el 50 por ciento de la población total del estado, con una densidad de más de mil habitantes (1,139) por kilómetro cuadrado.

La población por sexo y grupos de edad en el estado de Baja California de acuerdo a los resultados del censo de población y vivienda 2010, indica que hay una mínima diferencia entre la población masculina (50.5 %) y femenina (49.5 %), y por grupo de edad la mayor

proporción se encuentra entre 0 y 14 años (28.6 %). De los cuales se divide en 14.6 por ciento hombres y 14 por ciento mujeres. Esto, indica que para en Baja California hay una población joven y que en la pirámide de edad, tendrá una tendencia positiva en la población que está a punto de terminar su educación básica.

El 46.5 por ciento de población tiene 19 años o menos; 24.2 por ciento de la población tiene 14 años o menos, lo que indica una gran demanda de espacios educativos para el municipio (PMD, 2008-2010). Por lo anterior, se identifican dos factores importantes en esta región. Un primer factor es lo que señala el Plan Municipal de Desarrollo de Tijuana como un fenómeno social importante en el estado de Baja California y que impacta de manera importante al municipio de Tijuana es la movilidad migratoria, factor determinante para el desarrollo socioeconómico de la región. En Tijuana se acentúa la diversidad de origen de sus residentes, 48 por ciento nació fuera del estado y 39.7 en la entidad, 2.9 por ciento en otro país y el resto (9.4 %) no se encuentra especificado (PMD, 2008-2010).

La cobertura educativa del nivel medio superior en Tijuana no cubre las necesidades de la región. La importancia de prestar atención al aspecto educativo radica en que si bien las proyecciones del consejo estatal población indican que del año 2010 a 2015 la matrícula de nivel medio superior en la ciudad de Tijuana aumentará de 4.5 % cada año alcanzando un 19 % en este periodo, también las estadísticas señalan que para el ciclo escolar 2009-2010 sólo se dio cobertura al 63.6 % de la población en este nivel. Por lo anterior, se deduce que la falta de infraestructura y profesionales que atiendan a los jóvenes que terminaron el nivel básico se quedan sin continuar sus estudios y con una incertidumbre de no cumplir con el perfil de empleadores que requiere la región.

En estudios recientes de Jorge Carrillo y María del Rosio Barajas (2007) donde realizan encuestas con gerentes de empresas maquiladoras ubicadas en las ciudades fronterizas como Tijuana, éstos arrojaron resultados importantes del sector electrónico y de autopartes para el sector maquiladora. Es decir, se toma como referencia sus hallazgos como sustento principal de la presente propuesta. Los autores señalan la importancia del

aprendizaje industrial y la competitividad a la que se enfrentan muchas maquiladoras instaladas en la frontera norte.

La industria maquiladora opera como grandes centros de costos industriales en la frontera norte de México que emplean abundante fuerza de trabajo calificado y sus líneas de producción están en constante competencia internacional, presionados por la globalización y la aplicación de tecnologías de punta.

En la investigación realizada por Carrillo y Barajas (2007) se puede identificar que hay un interés por preparar a jóvenes en distintos ámbitos de la industria maquiladora por ejemplo, producción, tecnología, información tecnológica, innovación, recursos humanos y la urgente necesidad de vinculación que muestra el sector productivo con el sistema educativo, entre otros.

Por otro lado, la investigación de José Moreno (2008) señala que en ciudades fronterizas, la fuerza laboral urbana tiene algunas características muy peculiares y que también fueron señaladas por Carrillo y Barajas (2007). La atención de los investigadores se enfoca a que el mercado laboral tiene que cubrir una amplia diversidad de giros dentro de los servicios. Los autores señalan, que se aprecia la importancia de servicios en restaurantes y hoteles, alquiler de inmuebles, servicios profesionales y técnicos, educación, asistencia, salud y comunicación.

Si bien a nivel mundial los grandes centros de trabajo industrial en la frontera norte de México, es particular Baja California son reconocidos por su producción de televisiones, productos de línea blanca, también cuenta con clúster o centros interconectados productivamente potenciales que se asocian a la televisión digital. Por ejemplo, electrodomésticos, computadoras, seguridad, automóvil, comunicación móvil, consumidores eléctricos, semiconductores y médicos (Carrillo y Barajas, 2007). Por lo tanto, los autores señalan que en las regiones fronterizas tendrían que contar con personal técnico capacitado en software y equipo digital.

Por lo anterior, se puede observar que la alianza educativa puede contribuir al desarrollo de este plan estratégico de formación y capacitación a población joven excluida a la fecha para capacitarlos en el área tecnológica, educación, asistencia y comunicación ya que se

cuenta con instalaciones y profesionales que cuentan con el perfil profesional. También se debe contemplar que no solamente se prepare la población para ser empleado, sino que también la población objetivo tenga la oportunidad de crecer con su propio negocio.

En base al plan estratégico y trabajando en conjunto con las alianzas educativas de educación superior, debe orientarse para fortalecer la calidad y la relevancia de la educación no sólo de la comunidad, sino de la propia educación superior, ya que toda la actualización y capacitación docente que reciban la planta docente incidirá en la parte pedagógica de los alumnos que cursan algún programa de estudios en las instituciones donde se desempeñe cada docente. Es decir, en su conjunto mejorará los programas educativos orientados a la fuerza laboral en sus entornos locales y regionales, enfocados de manera específica en el desarrollo de la capacidad de la fuerza laboral local en las habilidades profesionales y de oficios.

Por su parte Moreno (2008) señala que dentro de las actividades con características modernas que puede ubicarse dentro de los servicios productivos de Tijuana, podrían mencionarse actividades de asesorías y orientaciones legales, contabilidad, ingeniería y relacionados, de consulta administrativa, científica y técnica, de investigación y de desarrollo, empresas de servicios informáticos, renta de microcomputadoras en el propio negocio establecido, el uso de internet en los cafés, servicio de apoyo en los negocios, así como el manejo de materiales y desechos entre otros.

Una de las actividades del mercado de trabajo más extendida es “el “teletrabajo”, por la forma que se realiza posibilita que un número determinado de técnicos y profesionales habiliten su propio domicilio para desde ahí operar algún servicio y atender la demanda de un cliente no patrón.” (Moreno, 2008, p.36) Esta es una distinción de los mercados de trabajo formales.

Por otra parte, los procesos socioeconómicos son parte del capital, aunado con el desarrollo de la tecnología, donde en su conjunto se encaminan a un crecimiento económico que la globalización de los negocios demanda las regiones especializadas.

La trascendencia de la certificación es importante ya que enriquece el capital social y el capital cultural. Este último, se desglosa el capital cultural subjetivado, incorporado e

institucionalizado. Es decir, que el capital institucionalizado es comprobar que los estudiantes adquieren conocimientos por medio de las certificaciones oficiales otorgadas por la Secretaría de Educación Pública o de los organismos especializados. Aquí vale precisar la trampa en que cayeron los gobiernos federal, estatal y los empresarios hace décadas al creer que la productividad y competitividad con base en el bajo salario puede ser para siempre sin medir sus consecuencias sociales. Las crisis financieras globales ponen ejemplos muy crudos que muestran que los mercados no se auto-regulan, ni son locales, es decir, sus efectos causan crisis nacionales, desigualdad, desempleo, pobreza y dejan los sistemas de bienestar social estancados. Lo que se puede afirmar de forma categórica es que, lo único que produce riqueza es el trabajo (Lejarza, 2012).

3. El acompañamiento psicopedagógico

Compartimos lo que afirma Myers. G. (1975) al decir que “Un individuo es producto de factores orgánicos y ambientales que actúan simultáneamente sobre él”. Algunos de estos factores son valores, aptitudes, intereses, deseos, personalidad y las habilidades correspondientes a las actividades que desarrolla en su vida profesional, los cuales deberán estar en equilibrio para que el individuo se desarrolle completamente y ser capaz de conseguir sus metas trazadas.

La experiencia profesional en el campo de la orientación de la psicología educativa ha permitido saber lo importante que es conocer las expectativas de los jóvenes, para brindarles una adecuada orientación en relación a las ofertas que tienen las universidades públicas y privadas.

La Universidad Pedagógica Nacional Unidad 022 Tijuana al ofertar la LIE se vuelve parte de la oferta educativa regional para los egresados del bachillerato que buscan carreras que los ponga en contacto con conocimientos del campo educativo.

La psicología, aplicada a la educación, también conocida como psicopedagogía, mide y evalúa aspectos de comportamiento de los estudiantes, motivación, actitudes, aprendizaje eficiente, casos especiales de aprendizaje, salud mental, por mencionar algunos temas, con el fin de dirigir más efectivamente los aprendizajes y su desarrollo personal. Al aplicarse en el contexto de Instituciones de educación superior, brinda las herramientas

teórico-metodológicas necesarias para la optimización de los aspectos psicológicos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la UPN Unidad 022 una primera etapa de trabajo consistió en la revisión del programa educativo, así como los perfiles de ingreso y egreso para los estudiantes de la carrera de la LIE. Esta revisión curricular permitió determinar la ubicación del nuevo departamento psicopedagógico en toda la etapa del proceso formativo del interventor así como la necesidad de atender aspectos generales de orden emocional y psicológico de los nuevos estudiantes de la LIE.

Para Marzo del 2005, el programa educativo tenía 3 años de haber iniciado sus actividades y sus primeros estudiantes ingresaron con la idea y deseos de incursionar como profesores en los niveles pre-escolar y primaria, esto no ha cambiado en la actualidad, y año con año siguen llegando aspirantes al programa con el propósito de ser profesores frente a grupo.

La implementación de un programa específico para la atención de alumnos de nuestra institución, en este caso del departamento psicopedagógico, parte del análisis de la experiencia obtenida a través de la instrumentación de diversas acciones que soportan en su momento las necesidades y problemáticas surgidas en los estudiantiles y docentes que atienden el programa de diferentes asignaturas que demandan atención.

En base a lo anterior y de las experiencias previas, se observó la necesidad de implementar una batería psicométrica que da origen a un examen de diagnóstico antes de iniciar la carrera. El tipo de información que genera, representa una excelente estrategia de trabajo para conocer el perfil de ingreso de estos jóvenes y determinar, si reúnen las habilidades y destrezas que los ubiquen en el programa educativo y tomar decisiones sobre el tipo de atención que deben recibir, es decir, llevar a cabo un trabajo de seguimiento a lo largo de todo el proceso educativo que dura el programa.

Se realizan concentrados estadísticos relacionados con el proceso de seguimiento, con el fin de conocer las características de la población que se atiende y poder realizar trabajos de investigación, además de permitir la toma de decisiones con base en los datos capturados, para tal efecto se pone en marcha la aplicación de una encuesta de ingreso y

otros instrumentos de orden psicopedagógico que permite trabajar sobre los procesos de análisis de la información que se obtiene.

A partir de esta base de información, se elabora un programa de trabajo que permite la detección temprana de alguna problemática como dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, bajo rendimiento académico, alteraciones de la personalidad, por mencionar algunos. Todos los instrumentos aplicados como encuestas, entrevistas y exámenes permiten conformar un perfil adecuado del estudiante a lo largo de toda su trayectoria académica.

Otro factor importante de este enlace son las pláticas de orientación que se brindan con meses de anticipación a los interesados en el programa. Este avance permite una adecuada información en cuanto a la licenciatura, ubicar el programa académico en el ámbito laboral para que no confundan su futura profesión con la de profesores de nivel básico; así también, el programa de inducción para alumnos de nuevo ingreso, que tiene como propósito fundamental el ofrecer a los integrantes de nuestra institución aquella información que les permita obtener un conocimiento amplio de la misma, así como los derechos y obligaciones que marca el reglamento escolar, con el fin de favorecer la adaptación e integración de los estudiantes en el clima escolar de la institución.

A partir del 2005 y como parte del proceso de revisión de las diversas actividades de asesoría, el departamento psicopedagógico se involucra a través del análisis del programa de trabajo semestral y la retroalimentación de experiencias, en un proceso de mejoramiento, con lo cual se pretende definir con mayor precisión su contenido temático, su tiempo, su estructura y su organización; de tal forma que puedan ser resueltas las necesidades específicas de los alumnos, o bien, remitir a otras instancias como consultorios, organismos de la sociedad civil, hospitales, entre otros.

Como experiencias centrales se tiene el ingreso de estudiantes sordas que vienen a conformar un reto tanto para el personal docente como para todos aquellos departamentos que apoyan la licenciatura y nos obliga a buscar estrategias para su atención desde todos los ámbitos, principalmente el campo psico-emocional de las jóvenes para su adecuada integración a la universidad, así también se tienen casos que

han requerido remisión de estudiantes a otras instancias para continuar su proceso de acompañamiento en colaboración con el departamento psicopedagógico. En los casos que se atendieron de forma interna y se dio seguimiento, se identificaron problemas de orden familiar, donde se requirió la presencia de padres de familia, para conocer la realidad del alumno en su entorno familiar y poder sugerir las recomendaciones pertinentes a la situación presentada

La atención también se otorgo en aquellos casos donde los estudiantes solicitaron el apoyo del departamento, para buscar soluciones a situaciones familiares como: problemas de comunicación, violencia intra familiar, adicciones, relaciones de pareja, mal manejo familiar, entre otros. El apoyo al estudiante respecto a su entorno familiar permite bajar tensiones, angustias y ubicarlos en una correcta solución a su problemática escolar que en ocasiones a no ser atendida incide en los indicadores de reprobación y deserción escolar.

Otras de las situaciones que se han presentado son los estudiantes asignados por tutores o la coordinación de la LIE para acompañarlos piso pedagógicamente en su trayectoria durante el semestre, ya que han presentado ausencias, bajo rendimiento académico, inestabilidad emocional, o en su momento, son estudiantes que presentan problemas como baja tolerancia a la frustración, problemas de actitud, problemas para relacionarse con otros, como ejemplos citados. Las situaciones anteriores en su mayoría no son atendidas por sus asesores o tutores por no tener el perfil para atender estos tipos de problemas. Es importante mencionar que no todos los alumnos que se atienden llegan por voluntad propia, sino que son enviados o condicionados por la coordinación de la LIE, para ser atendidos en la problemática específica académica y psicológica, para continuar su permanencia como estudiantes y así evitar en su momento una reprobación o deserción escolar.

En pocos casos se ha tenido la necesidad de recurrir a otros profesionistas, como tanatólogos para acompañar a los estudiantes en el manejo del duelo ante la pérdida de algún compañero de grupo.

En varios casos la atención grupal ha sido necesaria para encontrar soluciones a problemas específicos en el grupo, utilizando la técnica de la catarsis, dando como

resultado, acuerdos, trabajo en equipo o de ser necesario llevar un proceso por separado y de manera individual.

Cabe mencionar que los instrumentos aplicados al inicio de la selección son solo una guía de las situaciones que presentan los estudiantes, por lo cual, si se requiere, se aplican otro tipo de instrumentos mas de orden psicológico para definir la situación del alumno y poderlo remitir a otras instancias.

El acompañamiento de los estudiantes en toda su etapa formativa genera lazos de empatía que perduran aun después de haber egresado de la institución, donde regresan y solicitan atención, ya sea de orden personal o familiar.

Los resultados hasta hoy obtenidos no son del todo satisfactorios, pues se sabe que la mayoría de los estudiantes abandonan o se retiran de la atención, y como no es un requisito obligado se pierde el seguimiento y el avance que se llevaba; sin embargo, algunos de ellos a la vuelta de algunos meses vuelve o es enviado a la atención y se inicia nuevamente el proceso.

Como retroalimentación, el estudiante y el docente son los actores principales ya que a través de su colaboración se tiene conocimiento sobre las actividades individuales y grupales de los estudiantes. Es por eso, que se implementan formatos que se utilizan para detectar, canalizar y dar seguimiento a las problemáticas o a las necesidades específicas del grupo o particulares. Lo anterior se lleva a cabo con la seriedad, discrecionalidad y respeto que merece el estudiante y el docente en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

En siete años que tiene laborando el departamento psicopedagógico a coadyuvado a buscar la adecuada inserción de los solicitantes a la carrera, permitiendo implementar talleres que vienen apoyando las deficiencias y debilidades de los jóvenes tanto de manera personal como grupal. Esto ha permitido en conjunto con el departamento de tutorías y la coordinación académica del programa de la LIE buscar estrategias para llevar a cabo mejoras en el proceso educativo y la atención de los estudiantes.

Se han realizado talleres de orden psicológico con temas como el manejo de la no violencia, autoestima, asertividad, manejo del estrés y constelaciones familiares, por

mencionar algunos, que permiten al estudiante llevar a cabo una mejor inserción al campo universitario y atenderlos de una manera integral.

No ha sido fácil hasta hoy lograr incorporar a la realidad universitaria el objetivo de la atención del departamento, ya que la directiva escolar y un número importante de docentes del programa ha confundido la forma en que se atiende a los estudiantes en las orientaciones y guías grupales y personales con el programa de tutorías, y tanto uno como el otro, buscan complementariedad de los mismos, uno en el acompañamiento académico y el otro, en el acompañamiento psicológico-pedagógico.

4. A manera de conclusiones

Hay evidencias sobre las políticas públicas deliberadas al mantener bajos salarios e ingresos de la clase trabajadora desde 1976 a la fecha como incentivo para atraer inversión extranjera a México ha causado daños estructurales graves a diferencia de utilizar las fuerzas del mercado interno para enfrentar las crisis globales (Lejarza, 2012).

En México, las políticas sociales y las crisis han dejado secuelas de exclusión social, pobreza y desempleo de manera histórica, donde estos elementos combinados ejercen presión para impulsar la migración de nacionales y extranjeros hacia Estados Unidos aunado al clima de impunidad y violencia que existe en todo México. Este ambiente enrarecido con la llamada guerra contra el narco (Alonso, 2012) junto con la migración de centro y sur de América y los flujos de migrantes que aporta varios estados del territorio mexicano hacen de su frontera norte una zona con características especiales.

Esta es la realidad que viven nuestros jóvenes de la LIE, en una ciudad compuesta de una sociedad multicultural que requiere atención e intervención en la mejora de programas y proyectos que les permita progresar en su situación económica, cultural, social y psicológica. Estudiantes que son parte de este proceso día a día, inmersos en esas problemáticas, en las cuales tienen que buscar soluciones para seguir adelante, en este sentido el acompañamiento del departamento psicopedagógico durante su recorrido académico se vuelve un compromiso institucional, social y moral.

Referencias bibliográficas

- Alonso, G. (2012). La tormenta perfecta. México social. Año 1, Núm. 21, pp. 52-55. México.
- Carrillo, J. y Barajas R. (2007), Maquiladoras fronterizas, evolución y heterogeneidad en los sectores electrónico y automotriz, México, El colegio de la frontera norte, Edit. Porrúa. COPLADEM. Recuperado en: <http://www.tijuana.gob.mx/Dependencias/COPLADEM/demografía.sap#crecimiento>. (10/07/2012).
- Chomsky, N. (2012). Hay alternativas. México social. Año 1, Núm. 23, pp. 44-45. México.
- Documento Interno (2005) del Departamento Psicopedagógico de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 022 Tijuana
- García, J. (2002). Aplicaciones de la intervención psicopedagógica. España, Pirámide.
- H. XIX Ayuntamiento de Tijuana. (2008). Plan municipal de desarrollo
- INEGI.(2005). II Conteo de población y vivienda. Recurado en: <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/bc/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=02> (12/06/2012).
- INEGI. (2010).Principales resultados del censo de población y vivienda 2010 Baja California. Recuperado en: <http://soydetijuana.blogspot.mx/2011/05/principales-resultados-del-censo-de.html> (20/06/2012).
- Lejarza, M. (2012). Revalorar el trabajo, al trabajador y sus organizaciones. México social. Año 1, Núm. 22, pp. 47-50.
- Martínez, C. (2002): La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias. Madrid, EOS.
- Moreno, J. (2012). Defensores de migrantes. Entorno de inseguridad. México social. Año 1, Núm. 20, pp. 50-55.
- Moreno, J. y otros. (2008). Miradas desde la frontera: Estudios sociales sobre Baja California, B. C. UABC, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Myers, G. et. al. (1975). "Psicología educacional", México: Fondo de cultura económica.
- SEE. (2008). Principales Cifras Estadísticas 2008-2009, Gobierno del Estado de Baja California. Recuperado en: <http://www.educacionbc.edu.mx>. (23/06/2012).
- SEE. (2009). Principales Cifras Estadísticas 2009-2010, Gobierno del Estado de Baja California. Recuperado en: <http://www.educacionbc.edu.mx>. (25/06/2012).

Sistema Nacional de incubación de empresas (2011). Recuperado en:
<http://www.contactopyme.gob.mx/snie/ModelosReconocidos>.(15/07/2012).

La flexibilización del diseño curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa, Modalidad en Línea, Unidad 161 de Morelia, Michoacán. *Julio Cesar Leyva Ruiz.*

Introducción

En los contextos académicos latinoamericanos, y en lo particular en México, cada vez es más común escuchar de instituciones educativas, particularmente de los niveles medio superior y superior, que ofrecen dentro de su abanico de programas, alguno que se cursa en la modalidad a distancia mediado por TIC.

Estas tendencias en las ofertas académicas se han ido incrementando de manera vertiginosa en la segunda mitad de esta década. Antes del amanecer del nuevo siglo, pocas eran las instituciones pioneras en la modalidad a distancia a través de Entornos Virtuales de Aprendizaje, entre las que podemos encontrar la Universidad Autónoma Nacional, la Universidad de Guadalajara, el Tecnológico de Monterrey, el Instituto Politécnico, entre otras.

Aunque en este apartado no se tiene la intención de hacer una recuperación histórica de la educación a distancia, es menester poner de relieve que los motores de la modalidad a distancia no se han generado en nuestros países latinoamericanos. Tomemos, por ejemplo, las conclusiones a las que se llegaron en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998, la cual tuvo lugar en la sede de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia la Educación y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) en París; en ella se indicó lo siguiente:

“los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifican la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos, y continua estableciendo que la educación superior debe dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional.”

Siguiendo las conclusiones de la conferencia, se hacía énfasis en que se debían realizar acciones como:

- a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;
- b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes.
- c) aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos.

Así, los párrafos arriba descritos nos ofrecen evidencia suficiente para mostrar dos aspectos del uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje, que en lo sucesivo llamaremos EVA. Por un lado, la intencionalidad e influencia de los organismos internacionales en las propuestas educativas locales, y por otro, el uso y aprovechamiento e innovación de las tecnologías aplicadas en la educación, particularmente en nivel superior.

La relevancia de tomar en cuenta las conclusiones y recomendaciones de la UNESCO, entre otras, es que de una u otra manera nuestros sistemas educativos se han subido o están subiendo al tren de los retos de la educación para el siglo XXI. Un reto que exige esta novedosa forma de educación, es repensar en el tiempo que pasan los estudiantes en las aulas de una institución de educación formal en relación a su formación profesional, rendimiento académico y formación para la ciudadanía, ¿realmente se es mejor estudiante por pasar 5 horas en un aula con luz artificial? ¿El desempeño o productividad dependen del tiempo que pasamos en el aula o es posible que este dependa de otros factores? La educación del siglo XXI deberá responder al reto de flexibilizar los currículos a

tal grado que el desempeño académico no se restrinja a cuatro paredes y a un espacio físico definido.

Mientras que el acercamiento de la oferta educativa universitaria y de bachillerato a los grupos históricamente vulnerables, comunidades alejadas de las zonas urbanas pero que hoy cuentan con tecnología de conexión a internet, para que a través de banda ancha puedan estar en contacto con la institución que ofrece el o los programas, a lo que se le ha dado en llamar la democratización de la educación. Pero estos no son los únicos beneficiarios de la educación a través de los EVA; otro grupo beneficiado, es el de las madres trabajadoras, sean estas en el hogar o en el mercado laboral. Para ellas hay pocas oportunidades de continuar sus estudios universitarios de manera presencial. La exigencia de las escuelas de que los estudiantes permanezcan en un horario fijo como si fuese un trabajo formal, cubriendo un turno, sea este matutino o vespertino, limita las aspiraciones de quienes desean obtener un grado académico. Por ello, una de las bondades de la educación en entornos virtuales, a menudo asincrónica posibilita que este grupo pueda continuar su formación académica y profesional.

Un tercer grupo beneficiado son los varones adultos y adultos jóvenes trabajadores, que con frecuencia son jefes de familia, casados o no, sus condiciones y responsabilidades inhiben las posibilidades de acceder a la educación superior en el sistema presencial.

Aunque puede haber otros grupos vulnerables, considero que podría cerrar este apartado con una estadística sobrecogedora de esos grupos marginados por los mecanismos de la educación presencial; me refiero particularmente a los jóvenes rechazados de las diversas universidades del país, que para la convocatoria 2012-2013, de acuerdo a la agencia de Notimex (agosto, 2012), en sólo tres universidades, como son la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma Metropolitana, ha ascendido a más de ciento sesenta mil aspirantes que no han logrado un espacio físico para seguir sus estudios.

Quizás la educación a través de entornos virtuales de aprendizaje no sea la panacea para resolver los problemas de matriculación en nuestra sociedad, pero considero firmemente

que podrían coadyuvar para que las cifras de estudiantes sin acceso al sistema educativo no fueran tan estratosféricas.

Cinco elementos a contemplar en un proyecto de oferta educativa en entornos virtuales.

Muchas instituciones, tomando en cuenta diversas áreas de oportunidad que ofrece la modalidad virtual para la oferta de programas, entre ellos, algunos de los aspectos arriba descritos, pero con poco o nulo conocimiento de lo que un proyecto de esta embargadora implica, se embarcan en la aventura de proyectar sus programas en la modalidad a distancia con el uso de las TIC. De hecho, uno de las primeras disyuntivas que tienen que definir es el nombre que se le dará a la modalidad; en línea, a distancia, con TIC o mixta, son algunos de los términos, que, a falta de un marco teórico fuerte, terminan utilizándose de manera indistinta.

A menudo, las instituciones consideran que es suficiente con que los materiales de correspondientes a las asignaturas sean electrónicos y que la presencia no sea indispensable para indicar que han entrado a esta novedosa modalidad. Mientras que el término Entornos Virtuales de Aprendizaje, es un poco menos conocido por los inexpertos y cada vez más utilizado por quienes comienzan a tener contacto a través de estudios formales, con referencias de literatura sobre esta opción curricular.

Debido a estas situaciones que enfrentan quienes tienen la intención de proyectarse en la modalidad virtual, exponemos algunos aspectos básicos que deberá contemplarse en todo proyecto educativo que pretenda llevar a lo virtual, el diseño de su oferta educativa, a saber son cinco:

Lo administrativo.

El diseño curricular.

Los diseños instruccionales.

El diseño del entorno.

La formación de docentes-tutores y participantes del programa.

Aspectos administrativos

Si intentáramos agotar este aspecto, necesitaríamos mucho más espacio para definir los pormenores que implican la formalización del programa. Sin embargo, podemos definir que se hace necesario de manera general cumplir con los siguientes aspectos:

Para el caso de México, es menester que el programa a ofertar esté registrado en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. El registro debe indicar explícitamente si dicho programa puede ser ofertado en la modalidad virtual cuando éste, ya se esté desarrollando en la modalidad escolarizada o cuando menos no debe aparecer la restricción de que pueda ofertarse en esa modalidad. De cumplirse este requisito, la institución queda blindada de cualquier cuestionamiento que pueda dejar en entredichos la credibilidad del programa y de la propia institución. La segunda opción es que el registro del mismo, nazca de origen en la modalidad virtual.

De los servicios escolares

Una vez salvada la situación del registro de la modalidad, es posible hacer otras reflexiones más en función de esta tendencia. Si la educación a través de entornos virtuales rompe con los esquemas de distancia y tiempo; es decir, la distancia se elimina y la atención puede ser asíncrona; la institución debe asegurar que su departamento de Servicios Escolares o atención a estudiantes en aspectos no educativos, sino administrativos, se adapte a las características de las nuevas demandas. Esto es, si en la población estudiantil que participa en un programa es de distintas latitudes, especialmente si son transcontinentales, se debe tomar en cuenta las diferencias en los horarios para trámites o aclaraciones que requieran el contacto sincrónico presencial o no presencial con el Departamento. Se debe contar con la estructura que asegure procesos de inscripción, pagos, emisión de constancias y títulos a distancia. Para la cuestión financiera, es importante contar con un asesor en el campo de los pagos electrónicos y su seguimiento contable.

Cabe mencionar que este aspecto es poco abordado en la literatura, pero que se vuelve total cuando la oferta se abre y los aspirantes al programa no son originarios de la misma

región o país en que se encuentra la institución. Es posible que el primer mensaje de certeza que la institución le ofrezca a los aspirantes, sea la certeza administrativa. Si antes de tener una clase formal, el participante no puede inscribirse por diversas razones, como la recepción del pago, la entrega de los documentos necesarios que exige la Secretaría de Educación, entre otros; seguramente el aspirante perderá interés por matricularse y la institución se quedará con una posibilidad menos de abrir un grupo de estudio.

Diseño curricular

Tradicionalmente, nuestro sistema educativo escolarizado-presencial, se ha inclinado en la educación media superior y superior en diseñar la estructura curricular a través de *modelos lineales o por asignaturas*. Por su puesto, esto respondiendo a las condiciones sociohistóricas en la que nace y se inserta en la sociedad. En estos modelos, los estudiantes deben cursar 6 ó más materias de forma simultánea con uno maestro para cada materia. De acuerdo con Panzsa (1981), citado por Barriga (2008), el plan por asignaturas se caracteriza a menudo por una concepción mecanicista del aprendizaje humano, una separación entre la escuela y la sociedad, y la fragmentación y desvinculación del conocimiento.

En oposición al plan lineal, se encuentra el plan *modular*, que, de llevarse adecuadamente, puede resultar muy benéfica tanto para la institución como para los estudiantes. De acuerdo al Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa en Salud, un *módulo* es una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionales.

Para una nueva oferta educativa virtual, se hace necesario pensar en nuevas propuestas de planes curriculares. En este sentido, el plan modular es el más susceptible de adecuarse en los entornos virtuales de aprendizaje.

Mientras que el plan *lineal*, tiene poca viabilidad en la virtualidad, derivada de lo complejo que puede ser el llevar los contenidos de varias materias de forma simultánea. Imaginemos el currículo de una licenciatura en el que los estudiantes deben cursar 7

materias. Si cada asignatura propusiera un foro para discutir, tendrían que estar revisando esos siete foros, participando, socializando, discutiendo, argumentando, además de las actividades de aprendizaje que emanen de sean de proceso o producto enmarcadas en los contenidos teóricos y las discusiones de los foros, sería un gran reto manejar tanta información, pero sobre todo, convertirla en conocimientos que coadyuven en la formación de los estudiantes. Las posibilidades de desencanto, reprobación y deserción tanto de estudiantes como de propios docentes-tutores son altas como para que el programa virtual lo absorba.

Si contemplamos los riesgos frente a los beneficios del plan lineal, puede parecer que este no cubre las expectativas para los entornos virtuales. Mientras que el plan modular, es más flexible, se puede utilizar para que los estudiantes desarrollen mayores competencias personales y profesionales a partir de diseños direccionados, multidisciplinares y contextualizados. Algunas características que Panzsa exhibe como propias del plan *modular son:*

El plan modular, al ser originalmente pensado para la educación presencial, debe adaptarse a las estructuras de la modalidad virtual. Es menester poner énfasis que la modalidad virtual exige un currículo flexible, o más flexible que el que se aplica en el modelo presencial; de tal manera que debe asegurarse que éste no se enfoque en cubrir un determinado número de materias o actividades como un fin, sino que estas deben ser, necesariamente, un medio para transformar al otro, y transformarnos nosotros, aún en la distancia pero con un espacio compartido.

Para evitar la saturación de materias y, a su vez, las actividades de aprendizaje, es recomendable que en los entornos virtuales, los estudiantes cursen máximo dos asignaturas por módulo (si se opta por esta opción); estos, a su vez, tengan una duración entre cinco y ocho semanas. Con esta carga académica, es posible que ambos actores tengan un mejor seguimiento del desempeño para poder evaluar los niveles de logro de acuerdo a los objetivos o competencias planteadas. Así, en los planes semestrales, se podrán cubrir entre 5 y 8 asignaturas. Una vez concluidas las primeras dos asignaturas,

inmediatamente se abren las siguientes dos, hasta completar las correspondientes según el modelo que cada institución oferte.

Para el caso de los programas de maestría, es posible que sólo se trabajen una materia mientras no se inicie el proceso de investigación. Una vez que se incorpore la materia de investigación, la planeación puede contemplar el llevar dos materias simultáneas, la de investigación de manera transversal y otra que le acompañe durante 6 a ocho semanas. Una vez agotada la materia acompañante, incorporar una nueva hasta completar el semestre según sea el diseño curricular, pero la materia de investigación será permanente.

Diseño del entorno

A diferencia de la modalidad escolarizada, donde el docente con su presencia, puede manipular parte de la atmósfera de trabajo; por supuesto, aunado a otros elementos que conforman el entorno, como son la infraestructura, colores de paredes, la organización de los espacios, la decoración del interior del aula, entre otros.

En los entornos virtuales, se deberá contemplar que los elementos que compongan el aula estén acordes a la identidad de la institución, pero también que tengan un sustento sobre teoría del diseño. Utilizar una plataforma de libre circulación como lo es Moodle, requiere de un especialista que pueda manipularla y adecuarla al ideal de entorno virtual para el desarrollo de las actividades académicas. Un gran número de instituciones utilizan esta plataforma porque su diseño original considera elementos básicos de interacción de estudiantes-estudiantes y tutores-estudiantes, así como la facilidad de diseñar situaciones didácticas, subir y bajar documentos sin que los profesores-tutores sean expertos.

Es común apreciar que las diferencias entre las instituciones que utilizan la plataforma Moodle, sea sólo el logotipo o escudo, tal vez los colores en pantalla; pero en general, no hay mayores diferencias. Estos aspectos dejan espacio para la duda si sus webmasters tienen las competencias para modificar el ambiente en la plataforma que verdaderamente distinga a la institución y sus programas.

Con estas premisas, se hace necesario definir la organización de los elementos que conformen un agradable Entorno Virtual de Aprendizaje, a tal grado, que promuevan en

los estudiantes el deseo de estar en él, no sólo la obligación de visitarlo, sino de permanecer para socializar, explorar y contribuir a conformar y enriquecer el entorno.

Algunos elementos a considerar son:

- El color
- La iconografía
- La distribución de los componentes del aula virtual
- Medios de socialización sincrónica y asincrónica
- Espacios para revisar las actividades de aprendizaje
- Espacios de entrega de actividades
- Espacios para acceder a recursos didácticos
- Espacio para dar seguimiento al desempeño académico y administrativo
- Dinámica o estática del entorno

Aspectos básicos del diseño del entorno.

Del uso de colores

En la primera parte del diseño, se deberá definir la gama de colores a utilizar y a no utilizar. No basta con que al webmaster o a los directivos les guste como luce la pantalla. Deberán buscarse aquellos colores que puedan derivar de la identidad de la institución, pero que no sean agresivos a la vista después de cierto número de minutos de estar frente al monitor, esto es, que la lectura no canse la vista, pero que tampoco se pierda la atención porque se exponen muchos colores, desde el color de la fuente, otro color para el encabezado, otro para los márgenes, etc. No contemplar este aspecto, puede afectar el tiempo de estancia del estudiante en el aula.

De la iconografía

Aunque las plataformas proponen en sus diseños originales una iconografía básica, es menester de los diseñadores generar una alternativa, más novedosa y explícita. Las nuevas generaciones tienden a ser cada vez más visuales, los teléfonos celulares son el mejor ejemplo de ello; los íconos indican la función y acción que se generará cuando se

presione, sin que medie mayor palabra. La imagen es un núcleo semántico que proyecta un mensaje único. Así las plataformas educativas deben estar a la par de lo que los jóvenes y adultos aplican en su vida cotidiana. Si nos olvidamos de este aspecto, la plataforma puede quedarse descontextualizada de la realidad que rodea a los estudiantes. La distribución de los componentes del aula virtual

La manera como se distribuyen los elementos de interacción en el aula virtual es tan importante que puede definir que una tarea se lleve a cabo o no, o bien, se realice parcialmente.

De tal manera que no es ocioso que se defina y argumente, primeramente en papel, como se pretenden organizar los elementos básicos que requieren tanto estudiantes como profesores-tutores para garantizar la comunicación, el desarrollo y la entrega de productos de aprendizaje.

Nuevamente, podemos citar que las plataformas por default, ya tienen una organización de los componentes. De tal manera que debemos definir si ésta se apega a las necesidades del nuestro entorno ideal de aprendizaje. Si no es así, el webmaester deberá manipularla a voluntad hasta que cubra las expectativas que hemos definido en papel. Haciendo la analogía con el aula física, hay componentes que deben estar completamente visibles porque exigen la atención de los estudiantes, mientras que otros pueden estar más a la orilla o en la esquina. En el caso del aula virtual, el calendario es fundamental porque orienta al estudiante sobre las fechas límite de entregas de las actividades de aprendizaje.

Es necesario definir dónde se colocarán los foros y con qué ícono, recordando que la socialización es fundamental para el proceso de aprendizaje; en qué parte de la pantalla pondremos los espacios para la recepción de actividades y en qué lugar irá el diseño instruccional. Se debe dejar un espacio para la biblioteca, si es que pretendemos tener material adicional al obligatorio, o para los recursos didácticos, videos, audios, presentaciones. Por otro lado, se debe contemplar un espacio para el seguimiento de calificaciones y desempeño del estudiante.

Finalmente, pero no menos importante, es el dinamismo que pretendemos que tenga el Entorno Virtual de Aprendizaje. La mayoría de las plataformas que hemos revisado, de distintos programas, instituciones y niveles, son estáticas; se parecen más a los Blog que cualquier usuario con poca experiencia puede diseñar en la web que a un espacio diseñado para el aprendizaje. En un primer momento, estas plataformas estáticas cumplieron su propósito; sin embargo, para las nuevas generaciones, se hace necesario que las propuestas tengan mayor movimiento. Especialmente, porque debe percibirse que se está verdaderamente en un aula, que se entra en un lugar y que en él se puede desplazar como lo hacemos en el aula física. Si el entorno de aprendizaje implica más de un aula, el estudiante debe experimentar el tránsito de una a otra. Eso sólo es posible si el diseño del Entorno Virtual lo permite.

Hasta el momento, pocos proyectos toman en cuenta la permanencia del estudiante en el aula. En general, hay poco trabajo en el diseño del Entorno Virtual de Aprendizaje, reduciéndolo básicamente a una relación de bajar lecturas para revisarlas fuera de línea y regresar para subir el producto solicitado.

Como hemos señalado, con la distribución adecuada de los elementos descritos, podemos asegurar que la entrada, estancia y desarrollo de las actividades de aprendizaje en ella, sean más agradables, más atractivas, que inviten al estudiante a quedarse, para socializar, pero también para hacer trabajo autodidacta, ver un video, escuchar una conferencia, entrar a un chat. Se hace necesario pasar de ambientes estáticos a estéticos y dinámicos, a visuales y atractivos a la vista, pero sobre todo, al aprendizaje.

Diseño instruccionales

Si hemos definido el plan curricular, el siguiente paso será diseñar los contenidos de las asignaturas y las actividades de aprendizaje. En general, quienes comienzan a incursionar en el campo del Diseño Curricular para la modalidad virtual o simplemente desean ver plasmados sus programas en una plataforma educativa, centran su atención y esfuerzos en el diseño de actividades que los participantes deberán realizar con cierto grado de exigencia para mostrar su desempeño académico.

Aunque esto parece tener sentido, es uno de los primeros errores teórico-metodológicos que exhibe la impericia en el manejo de la modalidad virtual por parte de los diseñadores. Por ello, se vuelve necesario tomar algunos puntos de partida que puedan garantizar el éxito de las actividades de acuerdo a lo esperado en la planeación de las materias.

Para diseñar las actividades, debemos tomar en cuenta que en la educación a distancia, en línea, Blended Learning o modalidad virtual según el término que se utilice y aplique, lo que se diseñe como actividades de aprendizaje debe partir del siguiente principio:

En la virtualidad nada es implícito, todo debe estar explícito.

Comprender este principio y aplicarlo en la planeación del desarrollo de contenidos, evitarán que los participantes inviertan una gran parte de su tiempo intentando comprender lo que se espera de ellos como desempeño, o lo que se debe entregar como producto.

Esta incertidumbre puede provocar retraso en la entrega de actividades, entregas incompletas o fuera de las expectativas esperadas. Mientras que en otros casos, la falta de entrega de las mismas, sustentándose en la falta de comprensión que genera la poca claridad de la instrucción sobre las tareas o consignas. Por ello, el equipo diseñador no puede jactarse de lo bien que le han quedado las actividades, o de la profundidad, estética y pertinencia de lo solicitado; antes que nada, debe asegurarse que no hay lugar a dudas de lo que se espera que los estudiantes logren a través de la instrucción. Esto puede hacerse mediante una prueba piloto en usuarios, otro grupo de diseñadores o profesores que desconozca el planteamiento y que participen en el programa, únicamente con la intención de evaluar la claridad de la instrucción y sus alternativas de comprensión de la misma, de tal manera que cuando se formalice en la plataforma educativa, ésta lleve mayores probabilidades de ser ejecutada por los participantes.

Por ello, no se pueden soslayar las teorías del diseño instruccional; especialmente, para la modalidad virtual o a distancia. Ellas permitirán a los diseñadores dar soporte pedagógico a las diversas actividades, materiales y métodos que utilizarán para que los participantes desarrollen.

En la literatura, podemos encontrar diversos conceptos sobre el Diseño Instruccional, para Dorrego (1994), el diseño instruccional es el proceso sistemático que permite analizar las necesidades y metas de la enseñanza, se seleccionan y desarrollan las estrategias, actividades y recursos que facilitan alcanzar las metas fijadas así como los procedimientos de evaluación del aprendizaje y de toda la instrucción. Bajo esta premisa, especialmente si se pone énfasis en el aspecto que es un *proceso*, el equipo diseñador o el diseñador independiente, no pueden arriesgarse a diseñar actividades con el propósito de que el estudiante trabaje.

El diseño instruccional que utilicemos, debe estar sustentado en una o más teorías del aprendizaje, es decir, debe estar permeada de elementos pedagógicos, centrada más en el aprendizaje que en la enseñanza, debe motivar y generar movilidad de saberes que culminen en el desarrollo de competencias de distintos órdenes. En este sentido se puede asegurar que los diseños instruccionales más exitosos son aquellos que se enmarcan profundamente en las teorías del aprendizaje. Hay todo un abanico de modelos instruccionales en los que podemos basar el diseño de actividades. De acuerdo a Braxton et al (1995), los modelos instruccionales son un conjunto de estrategias en las que se basan los instructores para acercar la enseñanza a los grupos.

El modelo básico de diseño instruccional, es el de cinco etapas, conocido por sus siglas en inglés como modelo ADDIE. Éstas se refieren al proceso de plantear las estrategias de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. A partir de él, se han desarrollado variedades con más o menos pasos, entre los que se encuentran el Modelo Dick y Carey (1996), Hannafin and Peck (1987), Knirk and Gustafson, Kemp (1994) y el modelo de Gerlach and Ely. Algunos se ajustan más a la educación superior y otros se acercan más a la modalidad virtual.

Además de los modelos mencionados; el modelo ASSURE, uno de los que se han puesto en boga en la modalidad a distancia, está basado en la teoría de Robert Gagné. De acuerdo a Taméz (2010), este modelo reúne las características para aquellas instituciones que pretende implementar modelos semipresenciales o en línea, y para profesores que

empiezan a innovar el proceso de enseñanza y aprendizaje; es adaptable para diseñar un curso o una lección, y además tiene todas las etapas de una adecuada planeación.

Para Heinich, et al. (1999), el modelo tiene sus raíces teóricas en el conductismo por el énfasis en el logro de objetivos de aprendizaje, sin embargo se identifican rasgos constructivistas al preocuparse por la participación activa y comprometida del estudiante. Siguiendo a Heinich, considera que este modelo puede utilizarse para diseñar, desarrollar y mejorar ambientes de aprendizaje adecuados a las características de los estudiantes. Así mismo, éste representa una guía para planear y conducir la enseñanza, pero sobre todo dirigir el aprendizaje.

Las etapas del modelo por sus siglas en inglés son las siguientes:

- Analyze learners (Analizar a los estudiantes)
- State objectives (Establecer los objetivos)
- Select, modify, design methods, media and materials (Seleccionar, modificar, diseñar métodos, medios y materiales.
- Utilize methods, media and materials (Usar Métodos, medios y materiales).
- Require learner participation (Requerir la participación del estudiante).
- Evaluate and revise (Evaluar y revisar)

El primer paso del modelo ASSURE se refiere al de *analizar* características generales de los estudiantes o del grupo de estudiantes tales como el número de ellos en la clase, la edad, sexo, así como aspectos socioculturales, y si es posible los estilos de aprendizaje del grupo.

El segundo paso referido a *establecer objetivos* de aprendizaje. Estos se refieren a lo que el estudiante podrá hacer como resultado de la instrucción en la situación didáctica. Smaldino et al (2007), afirman que si el estudiante tiene claridad de lo que se espera de él mantiene una participación más activa. Debemos recordar que los objetivos deben centrarse en el estudiante, no en el profesor. Así mismo, se recomienda que estos reflejen situaciones del mundo real, cotidiano y contextual.

El tercer paso define *la selección, modificación, diseño de métodos, medios y materiales*. Siguiendo a Smaldino, et al. (2007), la tarea del profesor es construir un puente entre los estudiantes y los objetivos. Se debe decidir, en primer lugar, el método, sea esta una lección, trabajo en equipo, trabajo de campo entre otros; para luego definir los medios: multimedia, fotografías videos. Esto se refiere a que se deben seleccionar los materiales disponibles, modificar los que ya existen y se seleccionar aquellos de reciente circulación, no necesariamente nuevos pero si innovadores en el campo que se requieran.

El paso cuatro exige el *uso de los materiales y métodos*. Básicamente es definir cómo se implementarán tanto los medios como los materiales. Se pueden enlistar los diferentes medios y describir detalladamente cómo encajarán en la actividad para cumplir con los objetivos de la actividad.

Con respecto al paso cinco, sobre la *participación de los estudiantes*, se debe describir la manera en que el estudiante se involucrará de forma activa, individual y grupalmente en la actividad diseñada. Hoy en día está demostrado que en la medida que un estudiante participe activamente en el proceso educativo, su desempeño y aplicación en su vida cotidiana mejorará sustancialmente. Así, las situaciones didácticas deben ser provocadoras, y que movilicen diversos saberes por parte de los estudiantes.

El paso seis y último del modelo ASSURE, cierra el proceso con la *evaluación y revisión*. Así, en esta fase se explica la Evaluación y revisión de la implementación y resultados del aprendizaje. Para Smaldino, et al. (2007) representa el momento de evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje, el proceso de instrucción y el impacto en el uso de los medios tecnológicos.

Como se puede apreciar en este breve recorrido, el diseño instruccional es fundamental para el desarrollo de contenidos en la modalidad a distancia, especialmente porque el participante no tiene la oportunidad, como sería en la modalidad escolarizada, de exponer sus dudas de manera verbal. Así, en las instrucciones dadas no debe quedar lugar a dudas sobre lo que se espera que el estudiante logre a través de la instrucción.

Por ello, los diseñadores deben tener un referente teórico de los modelos a seguir, y no utilizar el *método de la ocurrencia*, el cual es utilizado de manera recurrente en los

ambientes virtuales, más común de lo que parece. Cuando se tiene un marco teórico definido sobre el cual trabajar, es más fácil proyectar una guía de trabajo hacia el resto del equipo, especialmente de los profesores-tutores. Si en un proyecto educativo, cada materia tiene un diseño instruccional, puede mandar un mensaje de opacidad en el proyecto, de poca comunicación entre materias y entre profesores. Por otro lado, si todas las materias mantienen una línea clara en la instrucción, proyectará fortalezas en su diseño y certeza a sus estudiantes sobre la modalidad.

La formación de profesores-tutores y estudiantes del programa.

Cada institución debe formar y/o actualizar a su personal para lograr un perfil deseable que lo acredite como profesor-tutor en entornos virtuales. Es común caer en tres errores que afectan tanto el desempeño del tutor como el rendimiento de los estudiantes en el aula virtual, a saber:

Considerar que el personal docente que tiene ciertas habilidades en el uso de la computadora, o que su perfil profesional es del área de la informática, es suficiente para que pueda convertirse profesor-tutor del programa virtual.

Subestimar a los y las docentes que aparentemente su formación no está ligada directamente a las TIC para ser profesor-tutor.

Ofrecer a los futuros profesores-tutores un curso sobre el funcionamiento de una plataforma educativa, los habilita como tales.

Cuando hablamos de perfil deseable del profesor-tutor, no nos referimos a sus competencias tecnológicas, sino a su formación en esta nueva lógica de relación entre profesores y estudiantes. A las competencias comunicativas para que pueda orientar sus cursos bajo el esquema de una comunicación escrita, en otras situaciones, de manera visual y/o auditiva, a través de la creación de sus propios videos o *broadcasts* para resolver dudas, proponer actividades, encuadrar la materia al inicio del curso, módulo, semestre, o cualquiera que sea la modalidad en la que se ofrece.

Es común encontrar docentes que asumen que por ser ingenieros o técnicos en el área, tienen mejor perfil que otros para desarrollar los contenidos. Esto es provocado por la premisa que la tecnología es un fin en la educación a distancia o en entornos virtuales, y

no se rescata el principio teórico y contextual de la misma, a saber, la tecnología se utiliza únicamente como medio para comunicarse de manera bidireccional o multidireccional, pero es solamente eso, el medio. El fin estriba en las transformaciones cognoscitivas, socioeducativas y culturales en los y las estudiantes que participan en el programa.

Ciertamente, se deben tener conocimientos tecnológicos, pero no es necesario ser experto en ello. Lo que es imprescindible son los conocimientos que se deben tener de las teorías de la educación a distancia y los entornos virtuales. Es toral, enmarcar nuestra actividad docente en los elementos teóricos de la tutoría, el dialogo pedagógico, el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, la autonomía en el aprendizaje, el constructivismo social para la modalidad virtual, por citar algunos. Saber mucho de tecnología no es indicador de enfrentar y atender situaciones educativas, ¿Cómo contestar a un estudiante que reclama al tutor la falta de claridad para realizar una actividad? ¿Qué decir cuando no está de acuerdo con su calificación? ¿Cómo orientar un diálogo en un foro en el cual el grupo se aleja de la consigna original? ¿De qué manera se estimula a los estudiantes a que participen cuando han pasado tres días y no hay comentarios en un debate? Como se puede apreciar, las respuestas a estas interrogantes, que son de lo más común en este sistema, no se generan con conocimientos tecnológicos, sino con una formación propia de la modalidad virtual, o cuando menos a distancia.

Con los argumentos arriba descritos, también damos respuesta al segundo y tercer errores comunes; ser inexperto en el área tecnológica no define ser mal profesor-tutor. Quienes deben ser expertos en ello, es el equipo de soporte técnico; quienes deben asegurarse que la Plataforma Educativa contenga todos los elementos necesarios para que se lleve a cabo la tutoría, la comunicación, el desarrollo de actividades de aprendizaje. Si hiciéramos la analogía con el sistema presencial, el hecho que el docente no sepa de herrería y albañilería porque tienen que ver con la construcción del aula, no define que sus clases sean deficientes. Por otro lado, el hecho de que el espacio de interacción físico sea perfecto, tenga electricidad, puertas, ventanas, tal vez cañón, computadora y pintarrones digitales, no necesariamente influye con la calidad del docente en la enseñanza o de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Desde que la Plataforma Educativa Moodle se hizo popular en las universidades, se han ofrecido miles de cursos en el país. En las mamparas de las instituciones educativas, y en las convocatorias de fin de año escolar, se difunden los cursos para habilitar a los profesores en su uso. Los cursos, talleres y diplomados, básicamente se centran en que conozcan las herramientas básicas, abrir foros, subir tareas, calificarlas, diseñar espacios de entrega de las actividades, diseñar evaluaciones, subir lecturas para el estudiante.

Algunos piden como productos finales el diseño de una materia; pero muy pocos atienden elementos como un diseño curricular de contenidos, y los menos cómo atender a los estudiantes en este espacio. De tal manera que, a menudo, no hay diferencias sustanciales en el diseño de un curso en las Plataformas Educativas y el correo electrónico; ya que son usados únicamente repositorios para subir documentos, presentaciones Power Point u otros productos digitales. Debido a que la tutoría se soslaya, las plataformas son subutilizadas en la dimensión pedagógica y social, resumiéndola a procesos completamente individualistas.

La práctica más común como diseño de actividad de aprendizaje, es el dejar una lectura y a partir de ella, responder algún cuestionario y después enviarla para su evaluación. En el mejor de los casos se incorpora algún andamio cognitivo para completarse. Mientras que las actividades con menos intención pedagógica, solicitan, a partir de la lectura, una presentación en Power Point; estas actividades se centran en las habilidades en el manejo del software como fin, pero no como medio para alcanzar algo más, como profundizar, socializar, aprender y debatir sobre lo leído. De tal manera que se evalúa el cumplimiento de la actividad, pero no su impacto en el participante.

Ser profesor-tutor en los Entornos Virtuales de Aprendizaje implica una gran responsabilidad, esta es inherente al éxito del curso, de la modalidad y de la credibilidad de la institución frente a su comunidad educativa. La institución, por lo tanto, debe preparar al núcleo básico de docentes que atenderán el o los programas en los Entornos Virtuales en las dimensiones que van desde el diseño curricular, el perfil tecnológico, pero sobre todo, como hemos hecho énfasis en párrafos anteriores, en la tutoría.

Del perfil de ingreso

Hasta el momento hemos expuesto, lo que desde la experiencia y la teoría debe considerarse en un proyecto educativo para ofertarse en la modalidad virtual. Si podemos dar certeza administrativa, un diseño curricular claro, un Entorno Virtual agradable, estético pero no estático, diseños instruccionales con situaciones didácticas provocadoras y profesores-tutores con perfil deseable para la modalidad, institucionalmente debemos tener un siguiente compromiso, el preparar el perfil de ingreso de los candidatos a cursar el programa.

Dentro del cuadro de debilidades que presentan comúnmente los programas virtuales, es que no preparan a sus prospectos para cubrir un perfil de ingreso básico. De tal manera que el desempeño académico se va generando a través del tiempo bajo el esquema de ensayo-error y de la efectiva retroalimentación del tutor. Aunque se asume que quienes pretenden ingresar a un sistema virtual, cuando menos en el grado de licenciatura, tienen habilidades digitales, esto no significa, al igual que en el caso de los profesores-tutores, que sepan cómo conducirse en la Entorno Virtual. Deberán aprender a comunicarse apropiadamente, a socializar tanto con el tutor como con sus compañeros de grupo, a solicitar asesoría, apoyo pero también a exigir retroalimentación puntual.

Para evitar confusiones y bajos rendimientos, cuando menos al inicio de los cursos, es recomendable diseñar un curso propedéutico. El curso debe asegurar que el estudiante cubra cuando menos dos aspectos, a saber:

Las competencias digitales básicas para desenvolverse en el Entorno Virtual y los lineamientos básicos que definan la dinámica de las materias y sus contenidos.

Con respecto al primero, se pueden citar los siguientes:

- Entrada y salida de la plataforma.
- Subir y bajar actividades de aprendizaje.
- Socialización en los espacios comunes como foros y chats.
- Subir y bajar videos en youtube;
- Habilidades básicas en ofimática, sea de software libre o pagado.

- Por otro lado, sobre los lineamientos de la dinámica de las materias y sus contenidos, estos deben contemplar, entre otros aspectos, los que citamos a continuación:
- El enfoque pedagógico de la modalidad que asume la institución en el programa ofertado.
- El diseño de las Situaciones de Aprendizaje en el aula virtual, es decir, se describe claramente el proceso del Diseño Instruccional que se utiliza de manera general en todo el mapa curricular.
- Función del profesor-tutor en el desarrollo de los contenidos.
- Inicio y cierre de actividades (comúnmente se diseñan de manera semanal o quincenal).
- Principios de participación en actividades tanto individuales como colaborativas.
- Principios de la comunicación en el Entorno Virtual.
- Criterios de desempeño, reprobación y acreditación de las materias.
- Presentación del equipo de Soporte Técnico para cuestiones técnicas del entorno que pueden afectar el rendimiento escolar del estudiante.

Es importante no confundir entre los lineamientos o reglamento institucional donde se abordan los derechos y obligaciones del estudiante con los explicados anteriormente, los cuales sólo enmarcan los elementos de desempeño en el Entorno Virtual de Aprendizaje.

Comentarios Finales

En los diversos estudios que hemos realizado sobre el diseño de cursos en la modalidad virtual, nos hemos percatado que, en general, las instituciones que inician en esta tendencia, adolecen de uno u otro aspecto de los cinco que hemos desarrollado en este capítulo. Cuando no soslayan alguno de ellos, es común que aparezcan endeble; ejemplo de ello, es el no hacer cursos de inducción, ya que se asume que si el estudiante se ha inscrito en un programa a distancia es porque ya tienen el perfil para ello. No olvidemos que la reprobación, pero sobre todo la deserción, es un fenómeno con el que se debe lidiar en esta modalidad. Se debe asegurar un entorno en el que el estudiante se vea

pertenecido a un grupo, aún en la virtualidad, aunque se estimule la autonomía, no significa que los participantes soslayan la socialización y la integración a nuevo grupo social.

Si aseguramos que el proyecto educativo en los Entornos Virtuales de Aprendizaje cuente y fortalezca los 5 aspectos descritos, habrá mayores posibilidades de asegurar el desempeño y crecimiento de los estudiantes, eliminar factores estresantes para los profesores, pero también para los estudiantes, y sobre todo, se puede garantizar el éxito del programa, la credibilidad de la institución que lo oferta; pero sobre todo, para quienes estamos interesados e involucrados en generar y aplicar el conocimiento en esta modalidad, es posible fortalecer la credibilidad de que la educación a través de los Entornos Virtuales es posible.

1. **Bibliografía.**

Aretio, L. (1987). *Hacia una definición de educación a distancia*. Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia. Abril. Año 4, N.18.

Homberg, Borje (2005). *Theory and practice of distance education*. New York: Taylor and Francis, 66.

Keegan, Desmond (1996). *Foundations of distance education. Third edition*. New York: Routledge.

Moore, Michael (2007). *The handbook of distance education*. New Jersey: Lawrence books.

Navarro, Ruben (2010). *La contribución de "lo virtual" en la educación*. Revista Mexicana de Investigación. Enero-marzo de 2010, VOL. 15, NÚM. 44, PP. 7-15

Peters. O. (1983). *Distance teaching in a post-industrial society*. London: Routledge.

Salmon, Gilly (2002). *E-tivities, the key to active online learning*. United kingdom: British library.

Karsenti, Thierry (2002). *La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil*. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, No. 1, 2002. Obtenido el 12 de febrero de 2011 de:

<http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-karsenti.pdf>

Fuentes electrónicas

Aretio, L. (1986). *Nuevos retos educativos y educación no presencial*. Obtenido el 21 de octubre de 2010 de:

[http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1986/nuevos retos educativos y educación no presencial.pdf](http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1986/nuevos_retos_educativos_y_educación_no_presencial.pdf).

_____ (1999). *Fundamento y componentes de la educación a distancia*.

Disponible en:
http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=71&Itemid=53.

Balcázar, Ricardo (2007). *La educación virtual en México. Conferencia en Simposium internacional de investigación*. Obtenido el 05 de agosto de 2010 de:
<http://www.somece.org.mx/ursomece/2007files/>

Barberá, E. (2007). *La incógnita de la educación a distancia*. Revista de docencia universitaria, versión digital. Obtenido el 15 de enero de 2011 de:

http://revistas.um.es/red_u/article/view/11511/11091

Castro, NM; y Castagnolo, B. (2008). *Rendimiento académico a través de entornos virtuales*. Jornadas de investigación 2010 de la Facultad de ciencias médicas de Argentina. Obtenido el 25 de septiembre de 2010 de:

<http://fcm.uncu.edu.ar/jornadas2010/index.php/articulos/view/111>

Chan, M. E. (2005). Competencias mediacionales para la educación en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado 1 de enero de 2011 de:
<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html>

Cenich, G. y Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el 15 de marzo de 2011 de:

<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>

García Cabrero, B., Márquez, L., Bustos, A., Miranda, G. A. y Espíndola, S. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Consultado el 7 de noviembre de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-bustos.html>

Lim, Carolyn (2006). *The use of blogs in distance Education*. Obtenido el 13 de diciembre de 2010 de:

http://carolynlim.org/Blogs_cl_web.pdf.

López Ornelas, M. (2008). ¿Por qué hablar de usos educativos en las nuevas tecnologías? [Reseña del libro: Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2). Consultado el 18 de enero de 2011 en:

<http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-lopezornelas.html>

Mungaray, M. (2005). Sujetos virtuales de conocimiento: Los retos de la información en el hipertexto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el 13 de marzo de 2011 en:

<http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-lagarda.html>

Licenciatura en Intervención Educativa: Mercado Laboral. Martha Carmela Talamantes Enríquez, Eda Elvia Palma Sáenz.

En el ciclo 2002, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad 081 con sede en el estado de Chihuahua, México, implementa la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE, 2002), cuya misión básica consiste en formar un profesional de la educación capaz de atender necesidades sociales crecientes, a través de proyectos de intervención para solventarlas, generando contextos sociales de mayor equidad. El currículo está organizado en un área de formación en ciencias sociales, otra de formación específica en educación y un área terminal que forma profesionales de la educación en seis líneas: inicial, intercultural, inclusiva,

jóvenes y adultos, orientación educacional y gestión educativa. (UPN; 2002) De ellas, en la unidad 081, se opta por operar las tres primeras.

En virtud de que no existían estudios que permitieran analizar el mercado laboral de los egresados para identificar sus necesidades y exigencias a fin de adecuar el currículo a las circunstancias del mundo laboral actual, es que se decide emprender un *estudio de egresados*, con los siguientes propósitos: caracterizar a los sujetos, analizar los sectores laborales, los puestos y las funciones que desempeñan así como la relación existente entre formación recibida y campo laboral. Las preguntas que guiaron fueron: quiénes son los egresados, cuál es mercado laboral y en cuáles sectores se ubican; qué puestos ocupan y qué funciones desempeñan; qué relación existe entre la formación recibida y el campo laboral donde se desenvuelven y que necesidades enfrentan.

Referentes teóricos

El estudio es considerado por diversos autores (Fresán 2003, Bravo [s.f], Navarro [s.f] entre otros) como una estrategia que permite la retroalimentación para la toma de decisiones institucionales con base en elementos reales del mercado de trabajo y de la formación que está ofertando, lo que permite la mejora del programa académico en cuestión.

Bourdieu (1993), explica que la producción y reproducción del orden social se produce entre otras cosas gracias al *habitus* entendido como la generación de prácticas limitadas por las condiciones sociales que las soportan, mismas que se producen por concepciones sociales que se graban en cuerpo y mente, formando las estructuras de nuestra subjetividad.

Estas tesis se aplican a los egresados que además de reproducir el orden social - por "*habitus*" -, también se insertan en una confusión llena de temores y al no clarificar la "vocación" ingresan a la universidad a una profesión que les permita un trabajo seguro. Sin embargo, de esa manera el alumno enfrenta una carrera lleno de confusiones e incertidumbres sobre el fin del camino.

Sobre este aspecto, al estudiar el tema de la globalización y el mercado de trabajo en México, González (2004) ofrece explicación respecto a la incidencia de flexibilización y empleo en sectores informales, sustentando que:

Existen graves problemas para el crecimiento del producto y la generación de los empleos que demanda la población trabajadora...el incremento del desempleo y la necesidad de sobrevivencia.

Impulsan la contratación de trabajadores informales, sin las condiciones mínimas legales, y la manera en que esa informalidad se constituye en un receptor básico de la demanda de trabajo, ante un crecimiento limitado en la generación de empleos formales. (p. 3).

Cabe señalar que no hay aún la formulación de una teoría de la educación y los mercados laborales que comprenda suficientemente los elementos que en ellos inciden como ha sido demostrado por estas perspectivas, por ejemplo, al considerar que algunas variables sociofamiliares inciden tanto en la escolaridad como en la ubicación y desempeño laboral de los egresados; o bien, algunas variables personales, tales como la edad o el género.

Método

Se utilizó el enfoque de métodos mixtos que surge como una nueva propuesta para “reconocer la ‘mezcla’ de métodos y técnicas cuantitativos y cualitativos bajo un enfoque con legitimidad propia” Guzmán y Alvarado, 2009 (p.47). Se elige un diseño explicativo, con énfasis en información cualitativa, usando un modelo de selección de participantes. Creswell y Plano Clark (2007). Se desarrolló en tres fases que fueron: a) aplicación de una encuesta al 52% del total de egresados (146), permitiendo además, seleccionar participantes clave (76), b) desarrollo de grupos focales con los informantes seleccionados, c) análisis e interpretación de resultados cuantitativos y cualitativos.

Resultados

Quiénes son los egresados

Los egresados son personas mayoritariamente jóvenes cuyas edades fluctúan entre 21 a 30 años. Coincidentemente con la profesión docente en su mayoría son mujeres y en relación a su estado civil son solteras/os, tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Caracterización de egresados participantes



Un dato significativo es que casi todas/os tienen parentesco con profesionales de la educación en el estado.

Formación para el empleo

El plan de estudios cuenta con espacios destinados a formar en la profesión y el empleo (LIE 2002), por lo que desde el sexto semestre los alumnos inician su proceso de prácticas profesionales. En el caso de la primera generación cuya línea profesionalizante fue educación inicial., estas se desarrollaron en casas de cuidado diario, pero en función de la diversificación de la formación las líneas de educación inclusiva e interculturalidad, paulatinamente se han ido incrementando las entidades de prácticas, entre ellas: Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), Fundación del Empresariado Chihuahuense (FECHAC), Centro de Estudios para Invidentes AC (CEIAC), Pensiones Civiles del Estado, Valores 20-20, IMSS, Sistema Nacional de Empleo, etc. Otro elemento que influyó en el incremento de las entidades de prácticas se derivó del excelente desempeño de los estudiantes, opinión vertida constantemente por las entidades receptoras. De esto se deduce el amplio abanico de posibilidades laborales para los egresados, que en la práctica evidencian su formación polivalente LIE 2002.

A pesar del éxito obtenido en estos procesos, los egresados de las generaciones 2006 y 2007 no lograron insertarse en dichas entidades porque la mayoría, brindan atención a

grupos vulnerables como servicio social a la comunidad y no cuentan con presupuesto propio para generar plazas. Así mismo, se sostienen a través de donaciones, es decir son organizaciones que en muchos casos sólo tienen agradecimientos con que pagar a este nuevo profesional.

Se concluye en este sentido que aunque la formación alcanza las competencias del perfil de egreso, las características del trabajo obligan a adecuarse a las condiciones existentes.

El mercado de trabajo real

Las condiciones fluctuantes del mercado laboral en la época actual, son evidentes en el caso de los egresados tal como se describe a continuación.

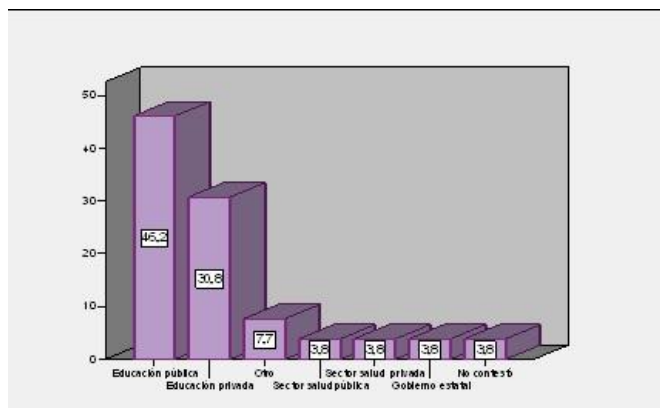
Sectores de trabajo.

Una de las problemáticas de la licenciatura se derivó de los imaginarios iniciales que la ubicaban como otra opción de formación de docentes, así las primeras generaciones se constituyeron básicamente por alumnos que no habiendo sido aceptados en las escuelas normales, presentaron examen en la institución, buscando ser maestros. Esto hizo necesario que durante el proceso formativo se enfatizara permanentemente que un interventor no es un docente. Buscando contribuir a formar el imaginario real del interventor como un profesional de la educación capaz de actuar en ámbitos diversos.

Este imaginario recién creado fue trastocado en la realidad cuando en el ciclo escolar 2008, ante la carencia de recursos humanos para cubrir el creciente número de jubilados, la Secretaría de Educación Pública en el estado y el SNTE (Alianza por la Calidad de la Educación), signaron acuerdos para que los interventores presentaran examen de oposición para obtener interinato de plazas docentes.

Este proceso promovió que para noviembre de ese año (2008), la inserción laboral de egresados ascendiera al 86.9%, de ellos el (78.9%), estaban ubicados en actividades docentes. Destaca así mismo que el (54%), laboraban en instituciones públicas y el (25%), en privadas. Sólo el 13.1% no estaba trabajando:

Figura 2. Ramo o giro de las instituciones



Los datos encontrados evidencian la fragilidad de los procesos identitarios del interventor que no encontrando apertura en su campo laboral optan por la profesión docente y aunque las competencias adquiridas durante la formación les brindan esa posibilidad, sus opiniones reflejan claramente su sentir:

[...] debe delimitarse el campo, que no sea tan general, porque yo cuando salgo, esa generalidad es lo que me agobia totalmente, yo necesito saber algo específico.

(Grupo focal 1)

[...] las personas que están afuera no saben que es un LIE, entonces por ese amplio campo que nos dicen que nosotros podemos actuar, nosotros nos quedamos agobiados porque no sabemos en sí en que campo vamos a trabajar. (Grupo focal 1)

Puestos y funciones.

Los resultados indican que los egresados se desempeñan en funciones: directivas, docentes, técnicas, auxiliares y otras, como se muestra en la *tabla* No. 1:

Puesto que ocupa	Ramo de la actividad laboral					No contestó	Total
	Sector salud	Gobierno estatal	Educación pública	Educación privada	Otro		
Jefe de departamento o coordinación de actividades administrativas en sectores público o privado	0	0	0	0	1.3%	0	1.3%
Profesional de educación preescolar	0	0	0	9.2%	0	0	9.2%
Profesional de educación primaria	0	0	39.4%	5.2%	0	0	44.7%
Profesional de educación especial	0	0	7.9%	1.3%	0	0	9.2%
Otros profesionales de la enseñanza	1.3%	0	2.6%	3.9%	0	0	7.9%
Técnico o auxiliar especialista	0	0	0	0	1.3%	0	1.3%
Auxiliares administrativos en sectores público o privado	0	2.6%	2.6%	0	1.3%	0	6.6%
Otro	0	0	1.3%	2.6%	2.6%	0	6.6%
No contestó	0	0	0	2.6%	0	10.5%	13.2%
Total	1.3%	2.6%	54%	25%	6.6%	10.5%	100%

Los casos indicados como “otro”, refieren a: una egresada que labora en una institución de posgrado como responsable del área de vinculación y difusión; dos más ubicadas en centros de atención infantil como coordinadoras del departamento de pedagogía; otra realiza labores como profesional de educación inicial y uno más trabaja como intendente en una primaria estatal. Los participantes que aparecen como *no contesto* son egresados que no respondieron a este ítem porque en el momento de la aplicación no se encontraban trabajando.

La tabla enfatiza que casi todos los egresados se encontraban laborando en el ámbito educativo en diferentes puestos y funciones con predominancia en docencia. Las razones que explican su inserción en este campo tienen que ver con realidades que van más allá de los fines explicitados en el currículo, así lo hace saber un docente.

[...] Desafortunadamente en los campos no formales, el educar no está reconocido como una profesión y hay que apuntalar, entonces yo iría en ese sentido, trabajemos por lo formal y sigamos trabajando como institución en lo no formal para crear la profesión [...]

Se concluye en ese sentido que ante la flexibilidad de los mercados, las instituciones de educación superior deben también flexibilizar la formación de tal forma que se puedan

convertir en un área de seguridad que permita a los estudiantes ser más atrevidos, tener hipótesis y ponerlas en práctica (Bruner,1990).

Necesidades

Los egresados LIE, enfrentan múltiples retos que se generan de su contratación como docentes entre ellos destacan: a) escasas oportunidades de obtener plaza base, porque requieren experiencia y aprobar el examen nacional, b) menos prestaciones, porque al no tener el título de docentes no pueden participar en el proceso de carrera magisterial, c) ubicación en poblaciones alejadas a su lugar de residencia donde los egresados de las escuelas normales no aceptan trabajar.

A pesar de las dificultades descritas las estudiantes han generado ya identidad como docentes, lo que queda evidenciado en frases como:

[...] Yo de hecho nunca había pensado ser maestra, no era mi idea ni cuando estaba en la licenciatura, nunca fue mi idea pensar hasta que empecé, ahora que se me dio esta oportunidad, me gustó mucho, y creo que como maestros tenemos mucha responsabilidad [...]

Las situaciones descritas en el estudio obligan a la institución a adoptar las medidas indispensables para ajustar el currículo a las necesidades actuales del mercado laboral, entre ellas: a) utilizar los espacios destinados a materias optativas para formar en el manejo del plan y programas de educación básica, b) promover la continuidad formativa de los egresados a través del diseño e implementación de posgrados destinados a la especialización como una alternativa necesaria para complementar los procesos de polivalencia, flexibilidad y diversificación característicos de la licenciatura. (UPN, 2002).

Su práctica educativa es satisfactoria motivo por el cual su futuro se circunscribe a la tarea de docencia que actualmente desempeñan. La tesis de González (2004), explica que “El *mercado de trabajo en México* se desarrolla en un contexto internacional de formación de grandes bloques económicos, el cual provoca fuertes impactos en la sociedad debido a políticas liberalizadoras establecidas en las relaciones laborales orientadas a programas de flexibilización”. (p. 8). Es decir que los avances en cuanto a seguridad social y derechos

laborales, se deterioran al separar e individualizar la contratación, sin posibilidad de que el trabajador pueda demandar en colectivo los derechos preestablecidos.

Discusión

Las condiciones socioeconómicas del mundo y del país generan un escenario no siempre favorable, estas batallas las enfrentan todos los egresados del país, pero para el egresado de la LIE, la situación se complica al reconocer que se trata de una carrera de reciente creación y la figura de una profesión tan novedosa no logra en sus escasos cinco años de creación incorporarse mental y socialmente en la idea de las personas, para que esto pueda suceder requiere de mucho tiempo y esfuerzo y de que los mismos interventores y actores que rodean este hecho lo promuevan y construyan, ante lo cual se concluye en este sentido lo siguiente:

- a. La formación recibida le permite al LIE, desarrollar competencias generales para realizar estrategias de intervención en distintos ámbitos educativos entre los cuales se destaca la docencia. Por lo cual se requiere aprovechar los espacios curriculares de materias optativas para formar al estudiante en el manejo de plan y programas de estudio de educación básica, que le permitan desempeñar la docencia. Considerando que la oferta de trabajo actual se debe a la necesidad de resolver la demanda de maestros y que la flexibilización en este sector laboral es informal.
- b. En otro sentido se requiere por parte de autoridades gubernamentales destinar presupuestos para la apertura de espacios que ayuden a resolver los problemas sociales y educativos en espacios no formales, que solo atienden las asociaciones civiles o no gubernamentales por un sentido altruista, necesidades que deben ser rescatadas y operadas por el gobierno mexicano.
- c. La polivalencia y flexibilidad del proceso formativo de la LIE permite visualizar tres contextos laborales en los que puede desempeñarse con mayor facilidad: dentro de la educación formal, como docente frente a grupo, como asesor técnico pedagógico o como maestro especialista de apoyo o de educación inicial; en

ámbitos no formales como educador comunitario, promotor educativo entre otros.

Además de promover el autoempleo y el empleo colaborativo.

González (2004), divide en dos sectores el mundo del trabajo: el formal y el informal y señala que “en el *sector formal* se encuentran relaciones contractuales estables, salarios relativamente altos, seguridad social, estabilidad en el empleo y *buenas* condiciones de trabajo. En cambio, el *informal* está caracterizado por circunstancias laborales precarias, empleos o trabajos inestables, ingresos relativamente bajos, y falta de seguridad social y legalidad de las actividades económicas (Pries, 2000:525)”.

Desde esta perspectiva y de acuerdo a los testimonios referidos a pesar de que el LIE se encuentra trabajando en la docencia como sector formal, sus condiciones laborales se asemejan en mucho a las de trabajadores del sector informal. Asegurar sus derechos en términos de equidad con los otros profesionales de la educación hace necesario encontrar elementos de apoyo en su formación para enfrentar este y otros retos que el mundo del trabajo le demanda, ante lo cual la UPN tiene la enorme oportunidad de ser partícipe en este proceso.

Referencias

- ANUIES, (2000). La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/.../21/sXXI.pdf. de consulta: 30 de octubre de 2010.
- Bourdieu, P. (1993). Educación y filosofía: Más sobre el "habitus" implica ambas cosas: las transacciones afectivas con el entorno social. educayfilosofa.blogspot.com/2010/11/mas-sobre-el-habitus-y-bourdieu.html
- Bravo A. M. (s,f). Los estudios de seguimiento: una alternativa para retroalimentar la enseñanza. En: Estudios de Egresados. UACH Dirección de Extensión y Difusión Cultural. Chihuahua, México.
- Creswell, J. y Plano C. V. (2007). Designing and conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, USA: Sage Publications.

- Fresán O, M. (2003). Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior. En: Esquema básico para estudio de egresados en Educación Superior. Propuesta. ANUIES. 1998. Primera reimpresión 2003. México.
- González Ch. G. (2004). *La globalización y el mercado de trabajo en México*. El mercado laboral. www.revistas.unam.mx/index.php/pde/article/view/7543. F. de consulta abril 4 de 2011.
- Guzmán A. A. y Alvarado C. J. (2009). Fases y Operaciones Metodológicas en la Investigación Educativa. Durango, Dgo: Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- Navarro L. M., Lladó L. D. y Cruz A. L.(s,f). (2003). Las necesidades de formación profesional: el punto de vista de los egresados y los empleadores. Ponencia presentada en el VII Congreso de Investigación.
- Organización Internacional del Trabajo. (2004). Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos. www.cinterfor.org-uy/public/spanish/region/ampro/.rec195.pdf: F. de consulta noviembre 5 de 2010.
- UPN (2002). Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN. Licenciatura en Intervención Educativa. Ajusco, México. F. de consulta: Junio 2008. En: www.lie.upn.mx
- SEP-SNTE. (2008). Alianza por la calidad de la Educación. F. de consulta: agosto 10 de 2010. En <http://alianza.sep.gob.mx/>.

Impacto del “Violentómetro” en el alumnado de la LIE UPN. Guadalajara. Alma Graciela Fuentes Fierro, Beatriz Orozco Nieves.

Introducción

Representantes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 14 Guadalajara (UPN GDL) asistieron a la “Segunda reunión nacional de Universidades Públicas e Instituciones de Educación Superior Caminos para la equidad de género” llevada a cabo el 6 y 7 de septiembre de 2010 en la ciudad de Colima; cuyo propósito fue impulsar el proceso de construcción de una política educativa de igualdad, la cultura de la no violencia contra las mujeres y la erradicación de las desigualdades de género existentes en este sector, a través de la transversalización⁶⁰ de la perspectiva de género en la educación superior, lo cual implica compromisos para propiciar cambios culturales, estructurales, normativos y presupuestales. La reunión fue organizada por el Instituto Nacional de las Mujeres, el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, la Universidad de Colima, la Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

En esta reunión hubo intercambio de experiencias a favor de la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior, fue así que el Instituto Politécnico Nacional (IPN) fue presentar su programa. Se mostró el violentómetro como un trabajo elaborado por el alumnado del IPN (Tronco, R. 2009) y se acordó entre las representantes de las Universidades que asistieron a la reunión presentarlo en sus universidades el siguiente 25 de diciembre del 2010 en el “Día Internacional contra todas las formas de violencia hacia las mujeres y las niñas”. De esta forma, surge el interés de presentar el violentómetro al

⁶⁰ La transversalidad de la perspectiva de género ha sido el término que en español se le ha dado a la noción que en inglés se conoce como *gender mainstreaming*. “El sentido principal otorgado a esta noción, ha sido incorporar la perspectiva de la igualdad de género en los distintos niveles y etapas que conforman el proceso de formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse del impacto de la distribución de los recursos y no se perpetúe la desigualdad de género” (Ugalde, Ramírez, Larralde. 2007:125).

alumnado de la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPN GDL, como una de las acciones para favorecer una cultura de equidad entre hombres y mujeres.

El violentómetro es una regla de 30 centímetros como ya se mencionó diseñada por el alumnado dentro del Programa Institucional de Gestión con Perspectiva de Género del IPN, que permite a los y las estudiantes detectar situaciones de violencia y el grado de la misma, que va desde las bromas hirientes hasta el asesinato. **Cada centímetro describe una situación de violencia que va en aumento a lo largo de la regla.** Del centímetro 0 al 10, se describen situaciones de **violencia psicológica**, y a los estudiantes les sirve no sólo para identificarla sino como una llamada de atención, pues se les advierte que ese tipo de violencia aumentará si no se identifica y frena a tiempo. La **violencia psicológica va desde las bromas hirientes, el chantaje, la mentira o el engaño, hasta los celos, la descalificación y la prohibición o el control.** Ese tramo de la regla está pintado de color amarillo, y se advierte: *“Ten cuidado, la violencia aumentará”*. Del centímetro 11 al 19, se identifican hechos violentos que incluyen agresiones físicas, que van desde la destrucción de artículos personales, el manoseo y las caricias agresivas, hasta las cachetadas y las patadas. Este tramo de la regla es color rosa e indica: *“Reacciona, no te dejes destruir”*. Mientras que del centímetro 20 al 30 se describen hechos de violencia sexual y física que van desde el encierro, las amenazas con cuchillos o pistolas, las amenazas de muerte, la violación, el abuso sexual y la mutilación, hasta el asesinato. En color rojo se identifica este tramo de la regla, donde se sugiere ayuda profesional.

Antecedentes:

El primer evento fue en el marco del “Día Internacional contra todas las formas de Violencia hacia las mujeres y las niñas” los días 22 y 25 de noviembre del 2010, en la terraza de la Unidad a la que asistieron los y las alumnas de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de UPN GDL con el siguiente programa:

Conferencias:

- “La violencia social, una dosis de violencia de género”

Por la Dra. María Candelaria Ochoa Ávalos. En este espacio la Dra. Ochoa expresó como en este clima de violencia generalizada en el país en la llamada “guerra contra el narco” los feminicidios y violencia hacia las mujeres han escalado en número e intensidad.

- “El uso del tiempo como violencia de Género”

Por el Mtro. Alfonso Hernández Rodríguez. En este espacio el Maestro Hernández disertó sobre las diferentes formas del uso del tiempo una revisión del uso diferenciado del tiempo por género, ya que la mayor parte del tiempo utilizado por las mujeres en general se dedica a tareas reproductivas y la de los hombres a las productivas; sin embargo, las mujeres que tienen doble o triple jornada tienen un mayor desgaste por el llamado síndrome de la doble ausencia, en el sentido de que cuando están en su empleo se sienten en falta por no "cumplir adecuadamente" con su papel de madre y esposa, mientras que los hombres no sufrimos ese síndrome, ya que estamos educados formal y culturalmente de manera diferente.

Por otro lado las mujeres por esa educación y cultura son capaces de hacer más de una cosa al mismo tiempo (uso del tiempo heterónimo) y los hombres por esa misma razón somos educados en el uso del tiempo lineal y autónomo; es decir, que acostumbramos a hacer sólo una cosa al mismo tiempo y elaboramos nuestra agenda cotidiana con respecto a nuestras propias necesidades, incluyendo en esto la independencia en el uso del tiempo para cambiarla a nuestro antojo en la mayoría de los casos.

- Presentación del Violentómetro por Mtra. Bertha Lilia Gutiérrez Campos.

Durante la presentación del violentómetro se entregó a cada alumn@ un violentómetro y explicó su origen y propósito. Se anexa

- *Posteriormente el alumnado de la LIE asistió a la presentación de la película “En el tiempo de las Mariposas” del Director Mariano Barroso, película donde se narra la vida de las hermanas Miraval.*

El 25 de noviembre de 1960, los cuerpos de las tres hermanas Mirabal se encontraron en el fondo de un acantilado en la costa norteña de la República Dominicana. Reseñado como un fatal accidente por la prensa oficial, la cuarta de las hermanas, conocidas como las Mariposas, se encargó de mantener el legado de la familia, su feroz ofensiva contra el régimen de Trujillo. Su lucha comenzó cuando Minerva rechazó las propuestas indecorosas del dictador, lo que llevó al asesinato de su padre. Patria, otra de las mariposas, organizó la oposición. *En honor a ellas y a todas las mujeres que han sufrido violencia de género se instauró el 25 de noviembre como fecha para reflexionar en torno a la violencia hacia las mujeres y las niñas.*

Cabe aclarar que durante las conferencias y película el alumnado de todos los grupos de LIE hizo preguntas, comentarios y aclaraciones sobre la temática.

Al haber organizado el evento como maestra de Cultura e Identidad primer semestre, previo al evento le dediqué dos clases a introducir al alumnado al análisis de la cultura de violencia de género, apoyada con material audiovisual como el video ¿Es tu novio un futuro golpeador? Posterior al evento comentamos sus experiencias y experiencia durante la película y conferencias.

Posterior a la presentación, en los siguientes días, dos alumnos hombres se me acercaron en diferente momento muy preocupados a decirme que se habían identificado con “los celos” como causa de conflicto en la relación de noviazgo, platicamos sobre el tema y sobre la posibilidad de asistir a terapia al servicio que ofrece la UPN GDL para el alumnado, ya que mencionaron “no es fácil dejar de sentir celos”. Como maestra me di cuenta que si bien la información, sensibilización son los primeros pasos, cambiar una cultura transgeneracional tan arraigada a la construcción de identidad de género requiere

de más esfuerzos. Motivo por el cual, opté por profundizar en el impacto del violentómetro en el alumnado.

Al inicio del año 2011 la UPN GDL arrancó el trabajo hacia la transversalización de la perspectiva de género en la Unidad y como primer paso se diseñó el proyecto de Diagnóstico de las Condiciones de Equidad de Género -investigación que hasta la fecha se realiza. Desde ese marco se invitó a la Dra. Martha Tronco Rosas del programa del Instituto Politécnico Nacional a presentar el violentómetro a la comunidad académica de la UPN GDL en el marco del “Día Internacional de las Mujeres” el 8 de marzo del 2011 y a dialogar con el grupo de académicas responsables del Diagnóstico arriba mencionado.

Durante el encuentro académico entre colegas con la Dra. Tronco Rosas y la Maestra Rosa María Hernández nos comprometimos a escribir y dar cuenta del impacto en nuestra institución del instrumento, es pues el compromiso que se atiende con esta presentación.

En ese momento yo era responsable de la materia “Creación de Ambientes de Aprendizaje” sexto semestre en la LIE y tuve oportunidad de platicar con el alumnado sobre el violentómetro y su efectividad como instrumento de intervención educativa para jóvenes y adultos en los temas de violencia de género, en el noviazgo etc. Como trabajo se les pidió asistir, hacer una relatoría y participar activamente en el interior de la clase.

De modo que, en el presente trabajo se exponen los resultados del trabajo grupal sobre sus experiencias en las conferencias del violentómetro, la observación y entrevistas al alumnado de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN GDL; sobre el impacto que tuvo el instrumento en su vida personal y profesional. El trabajo de intervención inicia a partir de la presentación del “Violentómetro” en el “Día Internacional contra todas las formas de Violencia hacia las mujeres y las niñas” 25 de noviembre del 2010 hasta la aplicación de encuestas estructuradas al alumnado mayo del 2011.

Planteamiento del Problema

Objetivo General

Explorar el impacto del violentómetro en la vida personal y profesional del alumnado de la LIE. UPN GDL.

Pregunta de Investigación

¿Qué impacto ha tenido (personal y profesionalmente) el violentómetro en el alumnado de la LIE. UPN GDL?

Descripción del Contexto

Las intervenciones se realizaron en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141. Guadalajara; con los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa. Las intervenciones constan de tres momentos: a) durante la clase Cultura e Identidad, impartida por la Mtra. Alma Graciela Fuentes Fierro al alumnado de 1er Semestre durante Ago. 2010 – Dic. 2010, través del video ¿Es tu novio un futuro golpeador? Después de la conferencia de la Mtra. Bertha Lilia Gutiérrez; b) con la participación en clase del alumnado de 6to semestre referente a la presentación del Violentómetro en la conferencia magistral titulada: “Programa Zona libre de violencia: La experiencia del Instituto Politécnico Nacional” por la Dra. Tronco Rosas y Rosa María Hernández y c) con la aplicación de las entrevistas al alumnado de la LIE, seleccionados al azar, en las áreas verdes de la Universidad realizada por la Lic. Beatriz Orozco, en ese momento, alumna de la Especialización en Estudios de Género.

Cabe aclarar que en la clase de Cultura e Identidad, aún no estaba planteado hacer la investigación del impacto del violentómetro en el alumnado, por ende, no hay registro del discurso del alumnado, sin embargo, a partir de sus respuestas surge el interés por profundizar en la temática y propiciar intervenciones educativas que atiendan a los jóvenes.

En el momento de la intervención, la LIE contaba con un total de 63 alumn@s, 42 mujeres y 21 hombres. En el momento de la aplicación los alumnos estaban concluyendo su semestre, por lo cual, no había mucho alumnado en el jardín. En total se entrevistó a 26 alumn@s, 17 mujeres y 6 hombres

Metodología

Se realizaron dos tipos de intervenciones. Antes y después de la presentación del instrumento.

Antes. Definimos como momento *antes* las presentaciones del violentómetro, ya que después de cada suceso se trabajó en forma grupal con el alumnado de 1ro y 6to semestre de la LIE.

Después. Como primera intervención, el trabajo grupal en la materia de Cultura e Identidad (dirigida al alumnado de primer semestre de la LIE). Se preparó a los y las alumnas con una introducción a los temas de violencia de género con diferentes apoyos audiovisuales como el video ¿Es tu novio un futuro golpeador? Se dedicó dos sesiones de trabajo previas a la presentación del violentómetro. Video que propició la reflexión individual del alumnado y a profundizar en el impacto.

Como segundo momento, la reflexión en clase del alumnado de 6to semestre en la materia Creación de Ambientes de Aprendizaje, respecto a la presentación de la Dra. Tronco Rosas y Rosa María Hernández. Y como tercer momento la aplicación de la entrevista estructurada, aplicada cara a cara, al azar, al alumnado durante sus recesos en las áreas verdes de la Universidad por una alumna de la Especialización en Estudios de Género. Se entrevistó a 26 alumn@s, 17 mujeres y 6 hombres.

- Instrumento de aplicación
 - Edad
 - Sexo
 - ¿Conoces el violentómetro?
 - ¿Cómo lo conociste?
 - ¿Recuerdas el hombre de la conferencista?
 - ¿Tienes el violentómetro?
 - ¿Cómo lo conseguiste?
 - ¿Lo has utilizado?
 - ¿Para qué te ha servido? (vida personal/profesional)}
 - ¿Cómo consideras esta herramienta? }
 - ¿Se la recomendarías a alguien? ¿a quién?
 - ¿Cómo aplicarías el violentómetro en tu trabajo?

- ¿Has asistido a otras actividades realizadas por la Especialización en Estudios de Género?
- ¿Qué es lo que más ha llamado tu atención?
- ¿Tienes alguna sugerencia para el violentómetro?

Justificación

Con base a los acuerdo de la reunión en Colima, surge el interés de hacer una intervención personalizada en cuanto al impacto del instrumento en el alumnado. El interés se reforzó después del diálogo con las y los alumnos de 1er semestre en la clase de Cultura e Identidad.

Como docente responsable de la Coordinación del Programa de Especialización en Estudios de Género y responsable de la materia de Cultura e Identidad -materia dirigida a los alumnos de primer semestre de la LIE- posterior a la exposición del violentómetro ahondé en los temas de violencia de género con diferentes apoyos audiovisuales como el video ¿Es tu novio un futuro golpeador? Al conocer la importancia que el alumnado le dio a la temática decidí trabajar bajo la misma metodología con el alumnado al saber que la Dra. Tronco Rosas volvería a presentar el instrumento; pero en esta ocasión fue con el alumnado de 6to semestre, aspecto que me permitió conocer las perspectivas del alumnado de diferentes edades; de alumn@s que apenas iniciaban su experiencia profesional y alumn@s que ya estaban insertos en algún campo de práctica profesional. Al conocer los discursos del alumnado, decidí aplicar una encuesta en colaboración con la Lic. Beatriz Orozco Nieves -en esos momentos- alumna de la Especialización en Estudios de Género, con la finalidad de ahondar más en la temática.

Marco conceptual

Violencia⁶¹

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como: El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un

⁶¹ OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, DC: OPS

grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Tipos de violencia

La clasificación de la OMS, divide la violencia en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia:

- la violencia autoinfligida (comportamiento suicida y autolesiones),
- la violencia interpersonal (violencia familiar, que incluye menores, pareja y ancianos; así como violencia entre personas sin parentesco),
- la violencia colectiva (social, política y económica).

Resultados

En esta presentación pretendo dar cuenta de un proceso que se llevó a cabo durante los dos semestres del año escolar 2010-2011 en la LIE y mi trabajo como docente en dos materias diferentes. Cultura e Identidad con los alumnos de primer semestre de agosto del 2010 a diciembre del mismo año y con los alumnos de la materia de Creación de ambientes de aprendizaje de sexto semestre durante el semestre de febrero del 2011 a junio 2011.

En mi trabajo como docente esta explicitada la perspectiva de género y las intervenciones que a continuación presento son encaminadas a dar respuesta al impacto del instrumento creado en el IPN

Primer momento. Clase de Cultura e Identidad:

Como resultado de este momento, posterior a la presentación de la Mtra. Bertha Lilia, dos alumnos se me acercaron –de forma independiente- muy preocupados a decirme que se habían identificado con “los celos” como causa de conflicto en la relación de noviazgo, platicamos sobre el tema y sobre la posibilidad de asistir a terapia ya que mencionaron “no es fácil dejar de sentir celos”. Se trabajó con ellos varias sesiones, se recomendó asistir a Terapia Psicológica. De hecho, se conversó con la responsable del Departamento de Psicología profesionalista egresada de la Especialización en Estudios de Género por lo que pudiera necesitar el alumnado al descubrirse en situaciones de relaciones violentas.

Como se aclaró anteriormente, este primer momento fue el impulsor de la intervención, de modo que sólo se cuenta con la información ya proporcionada.

Segundo momento. Clase Creación de Ambientes de Aprendizaje:

En esta materia el alumnado desarrolla competencias para la creación de ambientes de aprendizaje en el marco de Educación para la Paz y resolución no violenta de conflictos (Papadimitriu y Romo 2004), por lo que presento a ustedes las notas que tomé durante la puesta en común posterior a la conferencia durante la clase me circunscribo exclusivamente a lo que se habla en torno al violentómetro.

Quisiera informar que el grupo se motivó a crear materiales didácticos encaminados a la resolución de conflictos, así al término del semestre ellos crearon un juego dirigido a jóvenes y adultos denominado “Laberinto de la Paz” material didáctico valioso.

Alumna **A**: “Por mi parte creo que el violentómetro es una herramienta de prevención, pero creo que no va más allá de cuando en algún momento alguien llega a hacernos un acto violento, Como mencionaba Irma haría falta alguna sanción o consecuencia en caso de que se aplique el violentómetro en cualquier lugar, para así hacer más efectivos los señalamientos de los que nos señala el violentómetro”

Alumno **B**: Sí sirve para tener paciencia en el matrimonio, los dos nos hicimos conscientes, lo tenemos en una mesita a un lado de la cama. ¡Aguas te estás pasando!

En la pregunta ¿Cómo fue cuando se lo enseñaste (a su pareja)? El Alumno **B**, respondió: Se esmeró en leerlo, sin querer me dijo una frase ya estás en un color amarillo, ella es maestra de primaria, esta viendo la manera de utilizarlo porque ella es una mujer, no alzar la voz, bajar mi nivel de color, evitar muchas cosas.

Alumna **C**: A mí lo que se me hizo es que me movió internamente, me movió lo que yo hago, como la ley del hielo, con la conferencia me tranquilicé ya que dijo que no es progresivo, de repente ya trato de no aplicar la ley del hielo y platicar, si me ha ayudado.

Alumna **E**: Por una parte no ha ayudado porque tenemos una cultura de no querer comprometernos.

Alumna **F**: Si tenemos los niveles de violencia en amarillo ¿qué va a pasar? ¿Cómo sancionar? Faltaría que va a pasar, no da solución. A mí si porque uno tiene cultura y educación, por mi misma entiendo.

Alumna **G**: Para mi es útil porque puedo medir el grado de violencia que recibo pero también la que yo doy. El violentómetro no te da la solución, lo que esta fallando es la educación.

Tercer momento. Encuesta Violentómetro

Los siguientes resultados se dividen por género y se hace un análisis sobre las diferentes perspectivas según éste.

Las alumnas

Llama la atención que algunas de las estudiantes que respondieron no utilizarlo o sólo haberlo revisado, en la siguiente pregunta “¿Para qué te ha servido?” Mencionan que en su vida personal. Por ejemplo, sujeto 1 menciona que el violentómetro le ayudó para darse cuenta que estaba siendo violentada. Sujeto 4, mencionó: *para darme cuenta si estoy en un grado de violencia*. Sujeto 6, *En mi vida personal, para saber si soy víctima de estos puntos*.

El resto de las alumnas que dijeron no utilizarlo, en la pregunta ¿para qué te ha servido? mencionan haberlo transmitido con algún familiar o conocido cercano, ya que ellas no lo han necesitado. Podemos percibir que en este tipo de alumnas existe una negación como primera instancia, de analizar su propia situación y por ende, deciden recomendarlo a otras personas.

De las alumnas que dicen sí haberlo utilizado, llama la atención que sólo una responde que lo ha utilizado para uso personal; al resto le ha servido como instrumento de regla, otras lo han recomendado a familiares cercanos y en su trabajo. De modo que, se repite la situación, es decir, las alumnas no se aplican o no se autoanalizan a través del violentómetro, y deciden recomendarlo a un tercero. La sujeto 19 menciona sí haberlo utilizado para su trabajo, sin embargo, en la pregunta ¿para qué te ha servido? Su

respuesta va dirigida hacia lo personal; podríamos concluir que no hay una consciencia, una cultura de que las mujeres analicemos en primera instancia nuestra situación y posteriormente ver la del resto.

En cuanto a ¿Cómo aplicarías el violentómetro en tu trabajo?, las respuestas giran en torno a la temática de bullying, informando por si la padecen en casa, recomendando instituciones, no llevando una vida de violencia con el alumnado. En sí, la mayoría de las alumnas considera que la principal herramienta es informando y con el ejemplo.

Los alumnos

De los dos alumnos que dicen no haberlo utilizado, en la pregunta ¿para qué te ha servido?, el sujeto 9 comenta que *para medir la violencia que se puede llegar a vivir*; y el sujeto 10 menciona: *Sí, me ha ayudado a tener conocimiento de los grados de violencia, cuando los puedes ver normales, su evolución y poder identificarlos*. En estos sujetos se observa un discurso cerrado o general, sin ningún acercamiento, análisis individual. Se presenta un discurso muy generalizado y un desplazamiento mayor al que se presenta con las alumnas para hablar de su persona. Lo recomiendan a terceros, es decir, a familiares, vecinos, a noviazgos. También hace falta un autoanálisis tanto en mujeres como hombres antes de recomendarlo a terceros.

De los alumnos que dicen sí tener el violentómetro, sorprende que los cuatro mencionen que les ha servido en lo personal. El sujeto 3 menciona que *para saber actuar en algunas situaciones. He podido reconocer desde donde empieza la violencia*. El sujeto 8 comenta: *en lo personal, para aplicarlo con mis hermanas y sobrinas sobre la importancia de hacerse respetar, de conocer desde donde empieza la práctica violenta. En el trabajo (servicio social -Educación para la paz en el Instituto de las mujeres de Guadalajara), me llegan casos de violencia en el noviazgo o de pareja y hago comentarios de la no permisividad de la violencia*. En esta respuesta vemos claramente la expresión de la cultura patriarcal de cuidar y enseñar a las mujeres de mi familia pero no ve a las mujeres con las que él se relaciona, ellas no aparecen en su discurso.

En cuanto a la aplicación en el campo laboral, aporta ideas llamativas como hacer brigadas, aplicar encuestas para saber qué tanto conocen de violencia y difundir el material. El sujeto 16 menciona que investigando más para presentarlo en dinámicas y sujeto 17 comenta que haciéndole difusión.

Conclusiones

Existe una gran diferencia entre los resultados de sujetos entrevistados y el trabajo en grupo. En el trabajo grupal, observamos un discurso más profundo, de mayor autoanálisis, ya que el grupo ya se conocía y había confianza. Sin embargo, en los resultados de la encuesta, se presenta un discurso más generalizado, pues la encuesta era breve y entrevistador - entrevistado no se conocían. Por ende, concluimos que es necesario hacer intervenciones más allá de conferencias, encuestas, actividades generales; es decir, intervenciones que permitan conocer la historia de cada sujeto, que permitan que el sujeto inicialmente se autoanalice y posteriormente decida a quién recomendarlo.

En el discurso se mantienen los estereotipos tradicionales de género, es decir, en el varón de ser “protector y proveedor”, y en las mujeres “el ser para otros”.

En las encuestas vemos que ambos sexos no lo analizan en primera instancia hacia su persona, les es más fácil pensarlo como ayuda a sus relaciones cercanas. Pero sí se observa la diferencia en cómo lo hacen las mujeres y cómo lo hacen los hombres. Por ejemplo, los hombres piensan en alertar a sus hermanas, capacitarlas, ser protectores de las mujeres que pertenecen a su familia; y las mujeres lo transfieren como a la tía, al trabajo, a las amigas, a la pareja, entre otros; es decir, reproduciendo esta cultura de vivir para los demás, ser para los otros.

En cuanto al campo laboral, ambos sexos lo aterrizan con claridad a cómo lo aplicarían en su contexto laboral como interventores educativos.

En cuanto al instrumento, hace falta difusión, capacitación para su uso e investigaciones en otras instituciones educativas que permitan hacer comparación y análisis según los diferentes contextos.

Es necesario diseñar estrategias, actividades, que permitan que el alumnado profundice en su situación. Tomando en cuenta si son violentos o violentados. Y a la vez, alternativas que den inicio a un tratamiento para eliminar su situación de violencia.

Bibliografía

S.A. *Universia. México Noticias. Extraído el 03 de Octubre de 2012 desde <http://noticias.universia.net.mx/en-portada/noticia/2010/11/22/749176/busca-sep-frenar-maltrato-infantil-violentometro.html>*

OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, DC: OPS. Extraído el 08 de octubre de 2012 desde <http://psiquiatria.facmed.unam.mx/doctos/descargas/Violencia%20OMS%5B1%5D%5B1%5D.pdf>

Papadimitriu, G. y Romo, S. (2004). *Capacidades y Competencias para la resolución noviolenta de conflictos*". México. Mc Graw Hill.

Ugalde, Y. Ramírez, M. Larralde, S. (2007) *Glosario de Género*. México. Instituto Nacional de las Mujeres.

Tronco, M; Bustamante, X y Sánchez, M. (2009). La institucionalización de la perspectiva de género en el Instituto Politécnico Nacional. En Marum, E. (coordinadora) *Liderazgo y equidad. Una perspectiva de género*. (pp. 245-265). México. México. Universidad de Guadalajara. Instituto Jalisciense de las Mujeres. Cátedra UNESCO.

Sistematización de los productos terminales: la contribución al campo de la intervención. El caso de la UPN Guadalajara. *América Vera Lara, Miguel Ángel Pérez Reynoso, Laura Argelia Zamora Galván.*

Resumen

El presente trabajo es producto del análisis de siete trabajos de titulación de estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Guadalajara, Jalisco, México. Un trabajo es sobre la Sistematización de una experiencia y los seis restantes son proyectos de Desarrollo Educativo. El objetivo de esta entrega es mostrar cuáles han sido las principales aportaciones al campo de la intervención y de la formación en la línea específica de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la Unidad Guadalajara de la UPN.

La ponencia está organizada en tres partes. En la primera se muestran brevemente los antecedentes de las opciones de titulación en la LIE y algunos conceptos básicos de la intervención. Al respecto se retoman planteamientos de Ardoino (1981), Carballeda (2005), Remedi (2003), Capdevila y Hernández (2009). En la segunda parte se presenta cómo arribaron los estudiantes al campo de la intervención, las aportaciones a dicho campo y la sensibilidad que tuvieron para detectar las situaciones de intervención. En la tercera se señalan las contribuciones conceptuales y metodológicas de o hacia la intervención. Al final del trabajo se presentan las conclusiones y algunas propuestas, con la intención de mejorar tanto su componente cuantitativo (estadístico y de eficiencia terminal) como en lo referente a la calidad de los trabajos de titulación de los estudiantes de la LIE.

Palabras clave: intervención, situaciones de intervención, arribo al campo.

Desarrollo

1. Antecedentes de las opciones y el proceso de titulación en el seno de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

La titulación en el seno de la LIE es la culminación del proceso de formación profesional que implica la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante especificadas en el perfil de egreso. Durante su proceso de formación profesional, los estudiantes intervienen en la detección / atención de problemáticas y procesos educativos formales y no formales; elaboran, aplican y evalúan proyectos, cuyos productos son susceptibles de ser presentados como documentos recepcionales que pueden formalizarse de acuerdo con alguna de las opciones establecidas en el Reglamento General de titulación de la UPN, donde se introducen modalidades propias del programa de la LIE.

Atendiendo a las necesidades de formación profesional de la educación, la Universidad Pedagógica Nacional ofrece las siguientes opciones de titulación:

- Tesis
- Tesina
- Monografía
- Proyecto de desarrollo educativo
- Sistematización de la Intervención Profesional (Instructivo para la Titulación en la LIE, 2005)

El desarrollo de las opciones señaladas implica un proceso de construcción a partir de la recuperación de las experiencias y productos logrados por los estudiantes durante la realización de sus prácticas profesionales, el servicio social, la investigación o la experiencia laboral de los egresados.

Uno de los aspectos destacados, tanto en los manuales de titulación al interior de la UPN como en el proceso mismo de trabajo y la experiencia que hemos acumulado hasta ahora, es que se ha venido generando una sistemática insistencia por parte de algunos actores (académicos y alumnos) de que la LIE requiere salidas naturales hacia la titulación, con una mayor fuerza teórico – conceptual en el campo de la intervención. A la intervención se le ha concebido como un componente periférico o secundario, cuando debería ser la columna vertebral de los trabajos, o tal

vez, como se decía en el seno de las LE – 94, la intervención deberá ser el eje metodológico de los trabajos de titulación de la LIE.

2. Revisión crítica de los trabajos y detección de (sus) contribuciones al campo de la intervención educativa

2.2 Conceptos básicos de intervención.

La intervención es una polisemia desde su naturaleza, pero lo que sí se exige es un concepto potente de intervención desde el marco de la LIE. Se puede mirar desde varias aristas; para Bertrand, *es la acción intencionada sobre un campo, problema o situación específica para su transformación, aquello que hace el programa/proyecto para promover el cambio, el marco referencial* (2002:18). La construcción desde los estudiantes e incluso desde los propios académicos es algo que poco se ha trabajado y en lo que en esta ponencia pretendemos aportar algunas propuestas al respecto.

De esta manera, a la intervención educativa (IE) se le concibe como un conjunto de acciones intencionadas, las cuales se llevan a cabo en un ámbito o contexto determinado, cuya intención es generar un cambio, resolver una problemática determinada que influye en diversas situaciones de la realidad educacional y propiciar y/o garantizar la participación de acuerdo al ámbito determinado de inserción. De ahí que reivindicamos una noción ligada más a la intervención, situada por encima de las iniciativas que establecen una distancia entre los actores del problema y los facilitadores de la intervención.

En este rubro de construcción conceptual los trabajos dejan ver una doble problemática:

- a) Por un lado, una falta de construcción / apropiación clara por parte de los estudiantes, que dé evidencia de que dominan y defienden con argumentos los conceptos que presentan en sus trabajos.
- b) Por otro lado, pareciera que los alumnos incluyen en sus trabajos conceptos impuestos que provienen de la lógica de los docentes que los han asesorado, lo cual no es una limitante en sí misma siempre y cuando medie un proceso de apropiación y re-conceptualización por cada uno de los estudiantes en su etapa de convertirse en autores de su trabajo de titulación.

2.2 El arribo al campo de la intervención.

Una constante en todos los trabajos de titulación revisados es que son insumos del trabajo realizado por los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas profesionales y/o el servicio

social correspondiente. En la mayoría de los mismos se pudo rescatar que los que estudiantes realizaron diagnósticos socioeducativos. Esta actividad, además de ser generadora de nuevos aprendizajes, refuerza los aprendizajes adquiridos durante su formación profesional, a la vez que les permite a los sujetos en formación diseñar propuestas de intervención y ser capaces de acercarse a diseñar proyectos de desarrollo e intervención y sistematizar algunas pequeñas experiencias ligadas con la intervención educativa.

Se puede decir que la intervención es un campo de acción donde los sujetos (ya sea en formación o en inserción profesional) realizan un sinfín de actividades y funciones, por ejemplo diseñar talleres y propuestas de difusión, evaluar programas, dar pláticas a las personas de la comunidad o del contexto en donde se encuentran ubicados, atender a diversos sectores de la sociedad, como es el caso de grupos de adultos mayores, mujeres rurales, jóvenes, entre otros. Bajo esta perspectiva, los ámbitos a los que llegan son recreados o re-conceptualizados de tal manera que el interventor es capaz de guardar distancia y ponerse en un lugar distinto, construyendo paulatinamente su profesión (Sanz y García, 2004) a partir de verse obligado a construir claridades a partir de dar respuestas que son exigidas por el entorno en el que se encuentra.

2.3 Aportaciones al campo de la intervención.

A diferencia del psicólogo, del trabajador social o cualquier otro profesional vinculado con la práctica o con la atención de problemáticas educativas, los jóvenes estudiantes de la LIE tienen mucha capacidad de mirar las problemáticas como áreas de oportunidad, verlas en términos de propuestas de intervención. Para ello se presenta una gran capacidad de versatilidad en el trabajo o en el ámbito mismo en donde se encuentran ubicados. Las problemáticas, al ser transformadas en espacios o áreas de oportunidad, permiten ir construyendo esta realidad en prospectiva. Sin embargo aquí se presentan dos grandes limitaciones:

- a) Los estudiantes de la LIE evidencian dificultades para tender puentes y ‘contagiar’ de (su) claridad al resto de los sujetos que participan dentro del proyecto de intervención.
- b) Las iniciativas diseñadas y las acciones emprendidas no siempre son recuperadas satisfactoriamente ni mucho menos sistematizadas adecuadamente.

2.4 Contribución conceptual de la intervención.

Se detectó poco trabajo en la parte teórica e inclusive ausencia de la conceptualización de la intervención y otros conceptos relevantes que abordan los jóvenes en los trabajos de tesis. La gran dificultad de la intervención es que es objeto de un reduccionismo instrumental. ¿Hay una teoría

detrás de la intervención o es sólo las técnicas de aplicación? ¿Qué papel juega la teoría en la elaboración y operación de proyectos de intervención socio-educativos? Nos parece que responder a estas preguntas es clave. Es necesario que los alumnos se las planteen en ciertos momentos de la implementación de su proyecto y en la fase de recuperación de la experiencia, la cual está cercana a la redacción del informe final de la misma. No se aspira aquí a respuestas categóricas o contundentes, sino más bien a ejercicios constructivos desde la mirada de los estudiantes que se aventuren a teorizar y a nombrar de una manera cada vez más adecuada todas las cosas que hacen y que viven bien dentro del mundo del trabajo de la intervención.

2.5 El abordaje metodológico de la intervención a partir de lo reportado.

Lo metodológico dentro de los trabajos revisados es una elaboración que queda implícita en la presentación de informes terminales, un recuento más o menos largo de acciones y situaciones que no siempre son adecuadamente recuperadas. Puede decirse que el asunto de lo metodológico es otra de las signaturas pendientes en cuanto a la asesoría y elaboraciones de documentos recepcionales en el seno de la LIE.

Lo metodológico lo podríamos concebir en una perspectiva dual:

- a) por un lado, el rigor y las recomendaciones metodológicos para la elaboración del trabajo terminal, los pasos, la estructura, el tipo de lógica en el trabajo y la forma de presentarlo ante los lectores, y
- b) por otro lado, se requiere profundizar en cuanto a la metodología de la intervención. Alguien dice que la intervención es ya una metodología de trabajo; aun cuando ello fuera cierto, habría que desmenuzar sus componentes para que los alumnos los conozcan, problematicen, apliquen y sean capaces de sistematizar las diversas etapas que viven en un proceso de implementación de un proyecto en específico.

2.6 La contribución a la profesionalidad del interventor educativo a partir de la elaboración de su trabajo de titulación.

La riqueza más importante o la mayor trascendencia de los trabajos de titulación es que son evidencia testimonial de un sujeto en construcción, a partir de una carrera y una profesión que también lo es. La importancia de los procesos vividos queda ampliamente plasmada en los

documentos terminales, y esto consideramos es la mayor riqueza. Es necesario detenerse para ser más cuidadosos y rigurosos en algunos aspectos, como podría ser la importancia de la recuperación de las experiencias a todo lo largo del proceso de formación en el seno de la LIE. Los alumnos son muy hábiles para encontrarle a la realidad intervenida las distintas vetas e intersticios de oportunidad social y educativa, tienen una gran capacidad imaginativa para diseñar escenarios nuevos, manifiestan un alto nivel de disposición para la participación y el compromiso con las personas con las cuales asiste, pero no siempre todo ello se hace texto, y los textos que se elaboran quedan solo en un plano anecdótico, es decir en una primera descripción como acercamiento a la realidad. Se trata entonces de ir más allá, y exigir la descripción densa tal como la define Geertz (2005), en donde se combine la recuperación de la experiencia con la respectiva reflexión de la misma antes, durante y después de lo vivido o recuperado.

3. Conclusiones generales y nuevas interrogantes

Después de realizar la presente ponencia, queremos compartir algunas reflexiones producto de la misma:

- Por un lado, es necesario ver la elaboración del documento terminal en el seno de la LIE como un área de oportunidad, que permite trabajar la vinculación teoría – práctica, el diseño de un proyecto, la teorización de la intervención, y la pertinencia de aplicar estrategias en un ámbito específico de trabajo. De esta manera lo que logramos obtener con nuestro trabajo es una serie de claroscuros de lo que está implicando la elaboración del trabajo terminal, pero junto a ello la formación para la intervención y las condiciones institucionales para conseguirlo.
- Formar en y para la intervención requiere de una narrativa en desarrollo que despliegue los textos desde los sujetos, la recuperación de los contextos específicos y la experiencia que se va viviendo y tejiendo como producto de las acciones realizadas. En este sentido intervenir se ha tornado en un aspecto y el texto que lo recupera en algo muy diferente. Por lo tanto, requerimos aspirar a un mínimo de congruencia interna, que homologue lo que se proyecta (y está por hacerse) y lo que se realiza con lo que se informa. De esta manera, esta nueva narrativa de la intervención nos dará fortalezas para disputar de mejor manera el campo de la intervención.

- Si bien la revisión que hemos hecho no nos permitió tener un acercamiento (aunque fuera tangencial) a la asesoría para la elaboración de los trabajos, reconocemos, a partir de un análisis de lo implícito, la necesidad de abordar la asesoría para la titulación desde una perspectiva en donde cada profesor o profesora de nuestra universidad aporte con talento y con propuestas nuevos elementos para la mejora. Los alumnos de la LIE y la elaboración de su trabajo terminal son sólo la punta del iceberg; es necesario ver otras cosas, acercarse a conocer una realidad compleja. En ello también, y desde la dimensión institucional, se requiere abrir una línea de investigación que sirva para darle seguimiento al análisis de los trabajos, a la animación de los mismos (para realizarlos mejor), con el compromiso de rescatar lo valioso de cada trabajo, de cada autor, de cada experiencia, para que sirvan de base para la lectura posterior, para que los alumnos nuevos aprendan de los trabajos de los alumnos que ya llevan tiempo en la formación o que están concluyéndola.

Bibliografía

Ardoino, J. (1981). La intervención. ¿Imaginario del cambio o cambio del imaginario? En Guattari Felix et al (1981). La intervención institucional. México: Folios.

Bertrand, J., y Solís, M. (2002): Evaluando proyectos de prevención VIH-SIDA. Un manual con enfoque en las Organizaciones No Gubernamentales. Guatemala: PREVAL Programas y proyectos FIDA en América Latina y el Caribe.

Capdevila y Hernández. (2009). Intervención en Pedagogía social. Espacios y metodologías. Madrid: Narcea.

Carballeda. A. (2005). La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Colección Tramas Sociales N° 14. Buenos Aires: Paidós.

Geertz, C. (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Instructivo para la titulación en la Licenciatura en Intervención Educativa. (2005). Dirección de Unidades UPN.

Remedi, E. (2003). La intervención educativa. Ponencia presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la LIE. México DF. Documento policopiado.

Las prácticas profesionales y sus sentidos formativos en la LIE. Experiencias, logros y retos. Epifanio Espinosa Tavera, Elsa Ramos Osorio.

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) se propone formar profesionales de la educación capaces de diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención que den respuestas a necesidades socioeducativas que impacten la calidad de vida de sectores sociales específicos. Las prácticas profesionales que realizan los estudiantes durante su formación se proponen como espacios de aprendizaje que les posibilita “una comprensión más compleja y global de las problemáticas y situaciones en las que esté involucrado”, y les permite “ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de los cursos” (UPN, 2002).

En este trabajo presentamos resultados parciales de una sistematización en proceso en el que examinamos el desarrollo de las prácticas profesionales en la LIE en y los sentidos formativos que tienen para los estudiantes. Tomamos como punto de partida nuestra experiencia como asesores de prácticas y de los seminarios de titulación en la Unidad UPN de Acapulco, Guerrero.

La reconstrucción analítica que presentamos se sustenta una perspectiva sociocultural sobre la apropiación de las prácticas sociales (Wenger, 2001; Lave y Wenger, 2003; Hutchins, 2001). Desde ésta concebimos las prácticas profesionales como un espacio de producción de sentidos y saberes prácticos sobre la práctica profesional de la intervención educativa en contextos específicos. Proponemos que en la interacción con asesores, los profesionales de la práctica de intervención educativa y, particularmente, con las personas que son atendidas en proyectos específicos, los estudiantes construyen sentidos sobre lo que implican y significan en la acción las diferentes tareas asociadas a la intervención educativa. Es en los intentos por construir respuestas a los desafíos que encuentran en las prácticas, donde los estudiantes se apropian realmente de herramientas y enfoques que

podieran haber revisado en los cursos y producen saberes pertinentes para la intervención.

Interés, compromiso y elección del lugar de prácticas. El interés y el compromiso con el ámbito y los sujetos de la intervención es determinante para alentar una intervención con sentido, con propósito. Es un aprendizaje que los practicantes desarrollan durante la intervención, aunque se suscita por diferentes razones y están relacionadas con su incursión en algún ámbito de intervención.

Uno de los detonantes de las decisiones de dónde y qué hacer en las prácticas deviene de la preocupación y la sensibilización de los estudiantes ante ciertas temáticas, debido a su conocimiento previo de problemas sociales cotidianos. Es el caso, por ejemplo, de la violencia familiar y la violencia en el noviazgo. En estos casos, el interés y la sensibilización inicial generalmente se confirma conforme profundizan en el conocimiento de la temática y en todo el proceso implicado en la intervención educativa, sobre todo ante el contacto con lo que dicen y las experiencias que exponen los participantes.

Otros estudiantes han decidido qué hacer en sus prácticas a partir de la visión y sensibilización en algún ámbito de intervención propiciado por algunos cursos de la LIE. Un ejemplo de ellos son algunos alumnos que habiendo cursado psicología del adulto mayor optaron por realizar sus prácticas en casas-hogar para personas de la tercera edad. Son estos casos sobre todo donde los alumnos suele tener argumentos claros y sólidos respecto de su elección y suelen también tener mayores elementos para diseñar y orientar su intervención.

Un tercer grupo de estudiantes, quienes deciden más por las facilidades que tienen de hacer las prácticas en lugar predeterminado, generalmente no tienen una motivación inicial o una sensibilización. En estos casos el interés por el ámbito de intervención y la misma sensibilización se van constituyendo durante la intervención, así se apreció por lo menos en dos casos, un equipo de estudiantes que incursionó en el programa oportunidades y terminó impartiendo educación para la salud a jóvenes de bachillerato, específicamente educación sexual; y otro equipo que trabajó con padres en una escuela de educación básica. Estos casos ponen de manifiesto cómo, aun cuando inicialmente

pueda estar ausente el compromiso y el interés por una intervención, el contacto con el campo, con las personas, aunado a un atento y cercano acompañamiento de los estudiantes, propicia el involucramiento e interés de ellos por los ámbitos de intervención en que incursionan.

La detección de necesidades de intervención. Para intervenir los estudiantes enfrentan la necesidad de definir los problemas o necesidades a los que darán respuestas. La manera en que aprenden a hacerlo, sin embargo varía según las circunstancias en que son integrados en los espacios concretos de intervención.

Identificamos por lo menos dos situaciones diferentes en las que los estudiantes han aprendido a determinar las necesidades y problemas para intervenir. En una primera situación los estudiantes aprenden a estructurar problemas para la intervención a partir de necesidades ya definidas. Es el caso por ejemplo de quienes manifiestan interés por una problemática de relevancia al nivel de la sociedad amplia, por ejemplo drogadicción-prevenición, violencia intrafamiliar o en el noviazgo. En estos casos ellos aprenden a estructurar las necesidades de intervención desde la revisión más o menos exhaustiva de la literatura temática.

Otro caso similar se presenta con quienes son incorporados por las instancias de prácticas inmediatamente a la acción, como fue el caso de estudiantes que trabajaron con adicciones o en educación para la salud. En estos casos, la problemática en su especificidad, tal como se presenta en el contexto local, con las personas atendidas, los estudiantes aprendieron a configurarla en la acción misma, en una especie de conversación reflexiva con la situación (Schon, 1992). Ejemplo de ello fue la identificación de baja autoestima entre las personas con adicciones que están en rehabilitación, o la identificación de vacíos de información y distorsiones sobre el sexo y las relaciones sexuales entre jóvenes preparatorianos de clases populares en educación para la salud. En estas situaciones, los diarios de prácticas constituyen un instrumento útil, además de las entrevistas informales con algunas participantes.

En una segunda situación, se ubican estudiantes que, como el modelo de las prácticas de la LIE sugiere, atendieron a problemas formulados desde un diagnóstico. Estos casos

generalmente se presentan en alumnos que son atendidos por un mismo asesor desde el sexto semestre, cuando hay posibilidades de hacer un diagnóstico previo a la acción. En este caso los estudiantes realizan su diagnóstico al tiempo que participan como aprendices, como auxiliares de los responsables de los programas o proyectos en los que se involucran. Este doble papel posibilita que los estudiantes desde su papel de ayudantes vayan identificando, por una parte, los recursos y saberes desplegados por los responsables y que pudieran ser útiles para la intervención y, por otra, les posibilita un acceso privilegiado a informaciones pertinentes para la identificación de problemas y necesidades. Un equipo, por ejemplo, iniciaron como ayudantes del responsable de un proyecto de educación ambiental del gobierno municipal. Fue durante la realización de sus actividades que fueron identificando problemas tanto en la operación del proyecto como en el nivel de sus logros. Para ello recurrieron desde el diario de trabajo, hasta la realización de entrevistas al equipo responsable del proyecto

Planificación de la propuesta de intervención para la satisfacción de necesidades detectadas. Durante las prácticas profesionales los estudiantes tienen la posibilidad y la exigencia de diseñar intervenciones que ayuden a las personas a satisfacer determinadas necesidades. Los aprendizajes que ellos logran al respecto distan de ser la simple aplicación de lo aprendido en los diferentes cursos, como todos los aprendizajes logrados en las prácticas se sitúan en el marco de condiciones y exigencias en que despliegan sus acciones de intervención. Identificamos que los aprendizajes sobre el diseño de intervenciones se ubican en tres grandes modalidades.

Una primera modalidad es la construcción de diseños en el marco de la misma intervención. Se trata de construcciones que realizan los estudiantes sobre la marcha, el diseño se produce en el proceso mismo de intervención. En este marco, a partir de tareas institucionales encargadas de entrada por la instancia de prácticas, y de los procesos de observación de lo que acontece durante su realización, los estudiantes van configurando las modalidades de intervención y los propósitos específicos de la misma. Una alumna que

el CIJ involucró desde el inicio en su programa de rehabilitación de adicciones, por ejemplo, a partir de la observación realizada durante su participación y su conocimiento del teatro, estructuró una secuencia de actividades para atender necesidades específicas – autoestima, autocontrol, seguridad, confianza- que enfrentan las personas en proceso de rehabilitación.

En una segunda modalidad, los estudiantes aprendieron a estructurar diseños previos a la intervención con apoyo en la literatura y a reajustarlos conforme avanzaban en su implementación. En algunos casos los diseños estructurados eran abiertos, como en el caso de un equipo que trabajó con adultos mayores. A partir de la literatura definieron tres grandes áreas de intervención con objetivos claros e ideas generales sobre las acciones a desarrollar. Fue en el contacto con las personas concretas con las que trabajaron donde ellas aprendieron a estructurar acciones más específicas según las oportunidades o especificidades que fueron identificando. El aprender a reajustar los proyectos prediseñados según las condiciones y sujetos específicos de la intervención, fue una exigencia incluso para estudiantes que, con el apoyo de la literatura y el conocimiento personal, prediseñaron proyectos más estructurados. Así sucedió, por ejemplo, con quienes estructuraron un taller para trabajar con alumnos de bachillerato la violencia en el noviazgo. Las reacciones de los alumnos de bachillerato llevaron a las practicantes a modificar los dispositivos previstos e incluso los alcances del taller.

En una tercera modalidad, los estudiantes aprendieron a construir diseños derivados de la intervención. Se trata de diseños que se estructuraron a partir de la implementación de propuestas institucionales preexistentes como las de educación básica para adultos o la de prevención de adicciones de los CIJ. Los CIJ, por ejemplo tienen un modelo bastante abierto y difuso para trabajar la prevención de adicciones en las escuelas de educación básica. Un par de alumnos experimentaron en secundaria con esta propuesta y definieron un taller que satisfacía diferentes aspectos no contemplados por aquélla: las características de alumnos de secundaria, la estructura y modalidades de trabajo del nivel,

la poca experiencia de quienes promueven la prevención y la necesidad de adecuarse a las necesidades de cada escuela abarcando amplias cantidades de alumnos simultáneamente.

La implementación de las propuestas de intervención. En la LIE se espera que el egresado tenga competencias para implementar alternativas que consideren a los sujetos, sus expectativas y las particularidades del contexto; en este sentido, durante las prácticas los estudiantes al implementar sus proyectos experimentan y descubren la distancia que separa a los diseños de su ejecución real. Uno de los aprendizajes fundamentales que en este punto logran los practicantes es el de la improvisación (Mercado, 2002). Esto es, la capacidad de redefinir pertinentemente los cursos de acción previstos ante la imprevisibilidad de la intervención o las variaciones culturales de los escenarios y los sujetos atendidos. Ello sucedió, por ejemplo, con un equipo que diseñó talleres de educación ambiental para trabajarlos con niños de educación básica y de comunidades. Ante las respuestas diferenciadas, ante una misma propuesta, de niños procedentes de contextos socioculturales diversos, ellos realizaron ajustes y cambios tanto en su forma de introducir los temas, como en el lenguaje y los ejemplos empleados.

Durante la implementación, por el contacto real con los sujetos de la intervención y la reacción que tienen ante los dispositivos previstos, los practicantes también modifican ideas previas, que resultan ingenuas o superfluas. Un estudiante, por ejemplo, que trabajó con estudiantes de secundaria en un programa del CIJ de prevención de adicciones, decía después de sus primeros días de prácticas “yo pensé que iba a hacer simples platicuitas”. La indiferencia y hasta el desorden que observaba en los alumnos le llevaron a reflexionar y descubrir aspectos cruciales como el dinamismo de los jóvenes de secundaria, y la conveniencia de desarrollar un proceso que fuera más “activo”, que resultara “divertido” para ellos y que era necesario trabajar sobre la información más que repetirla.

Asimismo, durante la implementación, los estudiantes aprenden a construir interpretaciones sobre lo acontecido en las intervenciones y a utilizarlas en la mejora o el replanteamiento continuo del trabajo. El equipo de practicantes que estructuró un taller

sobre la violencia en el noviazgo, por ejemplo, identificaron en su primera sesión que los jóvenes se aburrían, se mantenían distantes de los temas tratados aunque ellos habían aceptado voluntariamente incorporarse al taller. En diálogo con ellos se enteraron que ya conocían sobre el tema y no obstante consideraban que el taller podía serles útil, además pedían mayor dinamismo. Las practicantes respondieron reformulando las acciones previstas de manera que más que proporcionar información sobre el tema, los jóvenes reflexionaran sobre situaciones de violencia en las relaciones de pareja y aprendieran a utilizar recursos para enfrentarlas, así incluyeron situaciones pedagógicas como las dramatizaciones, la elaboración de collages y carteles, entre otras.

La evaluación de la intervención. Otro de los aprendizajes que los estudiantes se ven obligados a desarrollar es el de evaluar, dar cuenta de la pertinencia y viabilidad de un proyecto educativo. Este es un aprendizaje alentado por la elaboración de informes sobre las prácticas realizadas, pero sobre todo por la sistematización de la experiencia de intervención que realizan los practicantes con fines de titulación.

En este proceso, los estudiantes aprenden a hacer uso de diarios, de los productos construidos por los participantes de la intervención, de las planeaciones elaboradas, como base de información o como evidencias para juzgar la pertinencia y viabilidad de las acciones previstas. Aprenden a identificar en las descripciones de lo acontecido durante las prácticas indicios o señales acerca de la utilidad del trabajo realizado. Quienes trabajaron en la alfabetización inicial, por ejemplo, aprendieron a argumentar sobre la valía y pertinencia de las estrategias empleadas a partir de descubrir y examinar lo acontecido en el uso de diversos textos durante las sesiones de trabajo con las personas adultas. Asimismo, el estudiante que trabajó en la prevención de adicciones, recurrió al examen de lo dicho por los alumnos de secundaria durante las sesiones y lo expresado por ellos en los productos elaborados –carteles, mensajes, dramatizaciones- para mostrar indicios de aptitudes y habilidades para enfrentar los factores de riesgo que alientan las adicciones.

Sustentar y argumentar la validez de un proyecto de intervención, no es un aprendizaje fácil. Generalmente, una tendencia inicial de los estudiantes es la de decir todo estuvo bien, como si aceptar y asumir que ciertas acciones no fueron relevantes o ciertos propósitos no se lograron como se esperaba, disminuyera la importancia y valor del trabajo efectuado. Asimismo, para ellos pareciera innecesario tener que argumentar o mostrar en qué aspectos o sentidos son útiles o no determinadas estrategias. No obstante, el cuestionamiento de los asesores y la exigencia de que acompañen sus valoraciones con evidencias de lo acontecido, animan y estimulan a los estudiantes a elaborar afirmaciones y juicios cada vez más sustentados en el examen de evidencias empíricas provenientes de su experiencia práctica.

Sistematización de la experiencia. En nuestra opinión, la elaboración de informes de las prácticas profesionales así como la formalización de los proyectos de intervención desarrollados en los procesos de titulación, constituyen un medio privilegiado para profundizar en el aprendizaje de las experiencias vividas en las prácticas.

La sistematización posibilita a los estudiantes explotar al máximo el potencial formativo de las prácticas. Es un proceso reflexivo sobre la experiencia que propicia una mayor comprensión sobre la intervención realizada y permite a los estudiantes explicitar los saberes pertinentes para lograr mejores intervenciones en experiencias futuras. Aunque es algo que se hace formalmente al finalizar las prácticas, mucho de lo que se logra se debe a un trabajo continuo a lo largo de las prácticas profesionales.

A lo largo de las sesiones, en los comentarios y valoraciones sobre lo que están haciendo, se van identificando con los estudiantes situaciones o aspectos de relevancia en algún sentido para la intervención que están realizando y los propósitos que persiguen. Son situaciones sobre las que si se les anima, los estudiantes aprenden a explicarlas, a generar interpretaciones sustentadas sobre lo que pasó ahí y por qué pasó. Un equipo, por ejemplo, comentó la disminución de asistencia de los padres en un proyecto que

pretendía apoyarlos para que se apropiaran de recursos para ayudar a los hijos en las tareas. Con base en sus diarios y la información que tenían sobre las condiciones de vida de la comunidad construyeron explicaciones sobre la inasistencia de los padres en las que ponían de manifiesto su interés por apoyar a sus hijos y las limitaciones que enfrentaban para poder hacerlo como ellos inicialmente lo proponían. En este sentido, los estudiantes aprenden a aprender del propio trabajo, de las propias experiencias y a justificar y argumentar lo que hacen, a asumir la responsabilidad por las acciones que emprenden.

Conclusiones.

A lo largo de sus prácticas profesionales los estudiantes de la LIE, como se ha buscado mostrar, enfrentan y deben resolver las diversas tareas implicadas en la intervención educativa. En este proceso construyen saberes situados, experienciales, sobre los sentidos que tienen estas tareas en la intervención y las formas de llevarlas a cabo. Destaca el hecho de que no son saberes que respondan a un proceso lineal ideal, como la secuencia que se propone en la LIE para llevarlas a cabo. Los estudiantes desarrollan esos saberes enmarcados en las condiciones y exigencias específicas con que son involucrados en los distintos escenarios de intervención en los que participan. No obstante, ahí radica la riqueza de esos aprendizajes, son saberes construidos al calor de las demandas de los escenarios reales, no de situaciones simuladas. Además de identificar los aprendizajes que logran los estudiantes en estas situaciones de intervención real, se requiere identificar los dispositivos y formas de mediación de otros actores de esta historia: los profesionales del campo y los asesores de la UPN. Ahí está el reto y también las posibilidades no sólo de comprender mejor cómo estamos apoyando la formación profesional de los interventores educativos, sino también de potenciarla.

Referencias

Hutchins, Edwin (2001) "El aprendizaje de la navegación" en Chaiklin, Seth y Jean Lave (Coords.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 49-77.

Lave, Jean y Etienne Wenger (2003) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM-FESI), México.

Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*, FCE, México.

Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona.

UPN (2002). *Prácticas profesionales y servicio social. Licenciatura en Intervención educativa. Documento normativo.*

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.

Mesa Temática 4: Experiencias de intervención en escenarios comunitarios y sociales diversos.

Rostros Abandonados: Chamilpa. *Yessica Navarro Rubalcava, Marcela Pantitlán Querido, Ana Laura Navarrete Flores, José Eduardo González Rivera.*

Justificación:

La falta de atención hacia este grupo vulnerable, el abandono que día a día sufren estas personas, nos hizo concientizarnos de la gravedad del problema. Los adultos mayores son personas que sufren el abandono y baja autoestima, tanto de la sociedad, en su mayoría, así como de su propia familia.

Los adultos mayores son personas que nos enseñan a ver la vida de otra manera, a ser felices con lo que tienen, a vivir la vida con la paz y tranquilidad que ellos necesitan.

Después de recorrer el poblado y realizar entrevistas, detectamos que la situación en la que se encuentran es de abandono, en niveles diferentes: desde económico, salud, alimenticio; pero el que más nos interesó, fue el que está relacionado con el afectivo.

Ellos piensan que por ser viejos, su palabra ya no vale. Los viejos son sabios, pero esa sabiduría no está valorada; no tienen con quién hablar y carecen de una escucha grata.

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en la línea de Educación para adultos, contempla diversas áreas y ámbitos de intervención, en el cual, podemos transformar la realidad que se vive.

En nuestro proyecto rostros abandonados, con los adultos mayores en Chamilpa, contemplamos el área de intervención: El *mejoramiento de la calidad de vida*, también conocida como **promoción social**, en la cual se incluyen acciones educativas orientadas al trabajo comunitario, a la salud y al medio ambiente, entre otros.

Con el fin de atender la demanda de abandono y mejorar la calidad de vida de las personas de la tercera, con la promoción de escucha, disminuir el abandono en el que se

encuentran, tratando de generar espacios de convivencia entre los mismos pobladores, y nosotros mismos como parte de la promoción social.

Objetivos:

- ❖ Conocer las necesidades sociales, de salud, y otros problemas de personas de la tercera edad de la Colonia Chamilpa del municipio de Cuernavaca.
- ❖ Resaltar la importancia de las personas de la tercera edad, conociendo su historia, aprendizajes, experiencias, durante su vida.
- ❖ Generar espacios de acompañamiento y escucha, con personas de la tercera edad del pueblo de Chamilpa y a través de esta estrategia recuperar parte de su historia de vida.

Marco contextual:

- ❖ Pueblo de Chamilpa

- **Ubicación**

La colonia Chamilpa se encuentra ubicada al norte de la ciudad de Cuernavaca Mor. Fue fundada hace 470 años.

- **Historia**

Chamilpa siempre ha sido un pueblo que respeta mucho las costumbres religiosas y fue este un motivo por el cual construyeron una iglesia en honor a San Lorenzo Chamilpa. Las familias empezaron a encompadrar con las de sus alrededores. De esta manera el mestizaje se fue insertando en el pueblo.

- **Economía**

- ❖ **Situación económica, social. Familiar, de salud de las personas mayores**

- Estadísticas de las personas de la tercera edad.
 - Condiciones económicas y sociales.

Determinamos un concepto acerca de la vejez, el cual nosotros determinamos el siguiente concepto: **Vejez** es el crisol de la virtud, la sabiduría de la vida, la fuente de la experiencia y el testimonio vivo de valores y virtudes vividas en plenitud.

En el proceso de nuestra investigación, no contamos con datos estadísticos, del poblado de Chamilpa, así, se realizó un censo, con la ayuda de la ayudanta municipal, la C.P.

AURELIA GUADALUPE. MARTÍNEZ OSORIO, la cual nos contempló cerca de 130 adultos mayores, los cuales, reciben el apoyo del gobierno del “Comedor Comunitario”. Así solo obtenemos una muestra de cerca de 20 adultos mayores, los cuales, nos ayudaron con nuestro trabajo de campo, y así poder desglosar resultados con personas del mismo poblado.

Así se realizaron varias entrevistas con las personas de la tercera edad, en el poblado, conociendo su historia, conocer las necesidades, y el sentir que tienen acerca de la vida actual que llevan.

Metodología: Para el proyecto de historia de vida de las personas de la tercera edad en el poblado de Chamilpa, se utilizó la **Investigación-Acción:** (Latorre: 2003). Se define como una propuesta metodológica inserta en una estrategia de acción definida, que involucra a las/los beneficiarios/as de la misma en producción de conocimiento.

El objeto de estudio es la realidad social vivida por las personas en una relación dialéctica, hacia la concienciación popular y la participación.

Elegimos esta metodología por que como futuros Licenciados en Intervención Educativa nuestro punto de partida es la realidad concreta de los grupos con que se trabaja.

Así como los procesos de aprendizaje colectivo y estimular la transformación de la realidad social y la mejora del nivel de vida de las personas inmersas en esa realidad, a través de la implicación y la participación de la propia comunidad.

Trabajo de campo: Entrevista: técnica de investigación social, que consiste en averiguar, a través del análisis de las respuestas dadas por un número determinado de las personas a un conjunto de preguntas formuladas previamente por el investigador, algunos aspectos de la realidad social o determinadas reacciones individuales.

Conclusiones:

Al realizar este trabajo nos dimos cuenta de que las personas de la tercera edad, son como un tesoro, ya que cada persona que fue entrevistada contaba una historia valiosa de su vida y estas nos ayudaron a entenderlas y comprenderlas un poco más, ya que cada una

de esas personas cuenta con una historia de vida diferente, aunque vivan en el mismo poblado.

Algunas de las frases que se destacaron en las entrevistas con las personas de la tercera edad fueron:

“Menosprecian a los ancianos; piensan que nuestras manos ya no son útiles”

“Ya no quiero llegar hacer más viejo; porque nos olvidan”

“Como me ves, te veras”

“Nos hace falta sensibilidad humana”

“No me ofrezcas despensas, ni dinero, ofrece mejores oportunidades para nosotros quiero sentirme útil”

De esta manera, así después de rescatar elementos importantes a través de las entrevistas, también tomamos algunos fragmentos de las historias que se rescataron en base al trabajo de campo:

- **Micaela Robles Argüello:** “Cuando dejé a Pablo empecé tomar tres años seguidos, me iba a «Las Llamaradas» un lugar donde cantaban los mariachis y vendían comida Mexicana, ahí bebía mucho tequila; una vez eché competencias de bebidas fuertes como el mezcal, tequila y alcohol puro y les gané a hombres y mujeres.”
- **Hilario Navarro Campo:** “Entonces, pos ya ahorita, solo con mi mujer y yo, solo vivimos para eso, y pues ya disfruto mi vida, me trato de mantener activo, no trato de pensar que ya estoy viejo, sino, me deprimó, porque a veces, escucho, con los jóvenes, así como ustedes, que nos dicen viejitos, cuando no saben, lo que pasamos y lo que vivimos para eso”
- **Esther Gómez Trejo:** “Yo, como nunca conocí lo que era un muñeco, un día le dije a mi papá ¡yo quiero un muñeco!, no me puedes hacer uno, si hija, te voy hacer uno, me dijo mi papá, si quiera para que te duermas con él, porque no tienes tiempo de jugar con él, entonces él encontró un trozo de guayabo y me hizo mi

muñeco de un palo de guayabo, bien bonito, bien labradito, con sus ojos, su nariz, su boca, bien precioso mi muñeco, tuve un tiempo mi muñeco y me dormía yo con él.”

- **Rufina Osorio:** "El día más triste de mi vida fue cuando murió mi papá, yo pienso que él murió joven de 45 años. Mi mamá decía que fue por culpa del alcohol, pero yo siempre creí que él estaba enfermo pero que no nos quiso decir. Ese día fue el más difícil para todos, ese día aun lo recuerdo porque llore hasta que me quede dormida."
- **Regina: Reina De Reinas:** “Cuando era más chiquita me gustaba engañar a la gente con mi nombre, siempre que me preguntaban cómo me llamaba, yo les contestaba, Portoloro y ya mucha de la gente del pueblo así me conocía... mi mamá decía que me llamaba Regina Portoloro y a mi eso me gustaba... más grandecita una tía me dijo que Regina significaba, Reina de Reinas, desde ese momento, me encantó mi nombre y ese mismo día ya nunca volví a decir que me llamaba Portoloro”.
- **Darío Pacheco Banderas:** “Además tengo 81 años cumplidos, estoy más feliz que nada, ya lo que estoy viviendo son extras y estoy muy agradecido con mi dios, por dejarme vivir todo esto que es nuevo para mí, ya que nosotros los ancianos ya estamos estorbando aquí, ¿Por qué?, pues porque, ya les estorbamos a los niños, a los jóvenes, ya que estamos viejos, pero a un a si me siento a gusto con mi vida, porque a pesar de todo, eh sabido vivir mi vida, si vicios y respetando a las demás personas”.

Bibliografía:

* Latorre Antonio: Investigación-Acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial: Bavo: 2003.

* www.inegi.com.mx

* www.coespo.gob.mx

*www.upn.edu.mx

*www.redepja.upn.mx/documentos/caminemos_juntos_2.pdf

Enlace comunitario de la unidad UPN 17-A Morelos, sede Ayala y las escuelas de educación básica del pueblo de Moyotepec. *Araceli Fuentes Figueroa, Bonifacio Pinzón Turiján.*

Introducción

La UPN 17-A Morelos, tiene nuevo edificio en el municipio de Ayala. Al contar con su propio espacio da las posibilidades y la apertura del vínculo con las comunidades aledañas a la unidad, sobre todo a través de las escuelas de educación básica y media superior de la región.

Este relato describe aquellas situaciones trabajadas desde distintos actores de la propia universidad que incluye estudiantes de la LIE (Licenciatura en Intervención Educativa) y de la MEB (Maestría en Educación Básica), asesores, profesores de las escuelas, padres de familia y estudiantes de primaria y secundaria

El mapa curricular de la LIE permite desarrollar distintos aspectos de vinculación con las comunidades escolares, a través de proyectos socioeducativos en diversas asignaturas cómo intervención educativa, diagnóstico socioeducativo, asesoría y trabajo con grupos, investigación-acción, creación de ambientes de aprendizaje, didáctica grupal, entre otras.

Precisamente es desde la asignatura de Investigación-acción, en el semestre II del año 2010, que se presenta la oportunidad de conocer de manera cercana las comunidades aledañas a la sede Ayala y un equipo de trabajo decide realizar una investigación en el poblado de Moyotepec.

De manera casi paralela, se establece un acercamiento por parte de las autoridades educativas de educación básica con una petición: realizar acciones conjuntas con el IEBEM a través del Departamento de Desarrollo Educativo para disminuir el rezago educativo.

OCUPAR UN ESPACIO y COINCIDIR CON LA COMUNIDAD

Villa de Ayala es uno de los dos municipios más grandes en extensión territorial como en población del estado de Morelos y Moyotepec es una de las cuarenta y tantas poblaciones que integran éste municipio. Lo referimos así porque no hay un control ni un registro que dé cuenta de cuántas colonias y cuántas poblaciones integran Ayala y tampoco existe

referencia de los límites de extensión. Por ejemplo poblaciones cercanas entre sí y que las divide una calle, a conveniencia de los vecinos, dicen pertenecer a una u a otra colonia.

Hace ya ocho años, con la gestión de la Maestra Ma. Concepción Tonda Mazón en ese entonces, coordinadora de la sede Cuautla, se comenzaron las primeras acciones relacionadas con la donación del terreno que hoy ocupamos y el financiamiento para la construcción del edificio, que a la fecha tiene concluidas dos etapas. Exactamente el 25 de mayo de 2011, cómo parte de una estrategia política, se hace entrega de las instalaciones del edificio a la comunidad universitaria. Coincidentemente y una vez que la sede Ayala ocupa su nueva dirección, el sector tres de educación básica, a la que pertenecen algunas escuelas del municipio, se acerca con el Director de UPN 17-A Morelos para solicitar su intervención con el objetivo de disminuir el rezago educativo.

Diagnóstico: resultados

Se realizan algunas reuniones con los profesores de la sede y se determina formar un equipo para el apoyo a esta solicitud. Entre los docentes comprometidos estamos el maestro Bonifacio Pinzón Turiján y la maestra Araceli Fuentes Figueroa, quiénes hemos realizado, con el apoyo de los estudiantes de LIE y de la MEB un diagnóstico.

De acuerdo con los resultados del diagnóstico, identificamos muchas problemáticas marcadas por las dimensiones que Fierro (2010: 28) categoriza en institucional, valoral, social, didáctica, interpersonal y personal. Para los alcances de esta investigación sólo tomamos en cuenta las cuatro primeras.

En el campo de lo institucional, nos percatamos que la estructura organizacional corresponde con el modelo conocido como de expedientes y papeleo (Guerra: 2009), reconociendo las figuras marcadas en su organigrama. Sin embargo la parte subjetiva de las autoridades es palpable, prevalecen figuras que toman decisiones a su criterio, aunque no genere con ello un beneficio a la propia comunidad escolar.

En el terreno de lo valoral y de manera muy marcada, se analizó en la secundaria que los estudiantes y maestros presentan una relación opuesta, en la que se manifiesta que los estudiantes entrevistados tienen la razón al sentirse incomprendidos y agredidos, por otra

parte los docentes opinan que son los estudiantes los responsables de su bajo aprovechamiento.

En tanto en la dimensión social, los directivos de las diferentes escuelas manifestaron que existe poco interés y poca participación en general de los padres de familia por la educación de sus hijos. La deserción escolar en las escuelas de educación básica del poblado de Moyotepec, es producto de diversos factores sociales como estudiantes con necesidad de trabajar, embarazos precoces, influencia negativa de amistades, sociedad carente de valores humanos, etc.

En la parte didáctica, los profesores solicitaron apoyo para su actualización con temas relacionados del modelo por competencias de la RIEB, sobre todo con planeación y evaluación. También solicitaron ayuda en comprensión lectora.

Plan de acción

Éstas dimensiones del análisis de la práctica docente y comunitaria de las escuelas de educación básica de Moyotepec, se aplicaron por los diferentes equipos de trabajo, pero sin duda el apoyo de los futuros interventores fue fundamental, sobre todo la parte operativa del trabajo con grupos y padres de familia. Se utilizaron instrumentos como: entrevistas, cuestionarios, cédulas de observación y bitácora que forman parte de las evidencias.

Las acciones se dividieron para atender a tres de los principales personajes educativos: estudiantes, padres de familia y profesores, como se muestra en el cuadro siguiente:

Actores educativos atendidos	Equipo responsable	Tema
<i>Estudiantes</i>	Estudiantes de LIE	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organizadores gráficos.</i>
<i>Padres de familia</i>	Estudiantes de LIE Equipo técnico del DAM	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Administro mi tiempo y mis recursos.</i> • <i>Alimentación saludable.</i> • <i>Sexualidad y género.</i> • <i>Colaboración en la escuela</i>

		<i>de mis hijos: sensibilización.</i>
<i>Profesores</i>	Asesores de la LIE Araceli Fuentes Figueroa Bonifacio Pinzón Turiján Ivet García Montero	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Planeación y evaluación por competencias.</i> • <i>Comprensión lectora.</i>

Conclusiones

En general los resultados obtenidos contribuyeron a mejorar, como lo dice Ander Egg (2009: p.19) el clima organizacional, de manera que éste es más productivo y gratificante.

De manera concreta llegamos a las siguientes conclusiones:

- Los profesores demandan más atención a su labor mediante la actualización, siempre y cuando ésta sea dentro de su horario de trabajo.
- El grueso de los estudiantes se interesa en la formación de valores hacia la paz y la convivencia, aunque también solicitan temas sobre equidad y género y apoyos mediante herramientas didácticas para la adquisición de conocimientos de forma amena.
- Los padres de familia comprometidos piden más intervenciones que contribuyan a la formación de sus hijos.

Las acciones hasta ahora realizadas, representan un primer acercamiento a ésta comunidad escolar del poblado de Moyotepec, el cual pensamos fortalecer a medida que avancemos es este proyecto en construcción, siempre en beneficio de nuestra Universidad y de las comunidades que así lo requieran.

Con éstos resultados, se elabora un proyecto de intervención socioeducativa con la participación de estudiantes de la LIE y de la MEB, docentes y autoridades educativas; quienes desde sus diferentes perspectivas están haciendo propuestas de solución a corto y mediano plazo. Uno de los elementos relevantes para este acercamiento, es sin duda, la sensibilización ante las situaciones conflictivas. Se pretende establecer un vínculo formal con la comunidad que se localiza en un radio de influencia de esta institución, a través de dicho proyecto socioeducativo.

Referencias.

- ❖ Ander-Egg, Ezequiel (2005) *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre el futuro inmediato*, HomoSapiens, Argentina. 27
- ❖ Astorga, y Bart Vander B. (1993) *Los pasos del diagnóstico participativo. Manual de diagnóstico participativo*. Humanitas. Buenos Aires.
- ❖ Fierro, Cecilia; Fotoul, Berthay y Rosas, Lesvia. (2005) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós. México.
- ❖ Guerra Mendoza Marcelino (coord.) (2009) *Gestión de la educación básica*. UPN, México. P 244.
- ❖ SEP (2011) *Plan Nacional de educación básica 2011*. México.

Documentos impresos

- ❖ Castillo Ávila Uriel, et. al. (2011) *Informe de Investigación-acción: secundaria técnica 35 "Pablo Torres Burgos"*. UPN 17-A Morelos
- ❖ DAM-CM Morelos (2010) *Planeación y evaluación por competencias*. México. Impreso y CD
- ❖ Miranda Parrales Gilberto, et. al. (2012) *Informe: Administro mi tiempo y mis recursos*. UPN 17-A Morelos. Sede Ayala
- ❖ Ramírez Franco Yasmin Areli (2012) *Informe: sexualidad y género*. UPN 17-A Morelos. Sede Ayala.
- ❖ Ramírez González Francisca (2012) *Informe: Organizadores gráficos*. UPN 17-A Morelos sede Ayala.

El seguimiento de egresados y empleadores como estrategia para el autoconocimiento y la mejora de la LIE de la UPN Unidad 141 Guadalajara. Rocío Calderón García. América Vera Lara.

Resumen

El presente artículo pretende ofrecer algunas reflexiones para llevar a cabo estudios de seguimiento de egresados y empleadores que permitan describir características sobre la inserción y desempeño laboral de los egresados de la licenciatura en intervención educativa de la UPN Unidad 141, con la intención de retroalimentar el programa educativo. Los estudios sobre egresados se inscriben en el campo de las relaciones entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, Para este estudio de carácter exploratorio se analizarán las actividades que han desarrollado los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141.

Palabras claves: seguimiento de egresados, empleadores, licenciatura en Intervención Educativa.

Antecedentes

Los estudios de egresados son una herramienta para la evaluación de la formación y trayectoria de los recursos humanos que son formados por las instituciones de educación superior. Desde hace varios años se ha venido fortaleciendo a nivel internacional la tendencia de evaluación de la actividad universitaria, como una forma de rendición de cuentas a la sociedad y a los gobiernos. En ese contexto de evaluación, el seguimiento de egresados es un asunto de vital importancia para las universidades, ya que el desempeño profesional y personal de los egresados permite establecer indicadores con respecto a la calidad y eficiencia de las instituciones de educación superior (Red Gradual2/Asociación Columbus, 2006). Una forma de evaluación es tomar al mercado laboral como el instrumento que proporcionará esa información, es decir, como el principal evaluador de

las profesiones. Conocer las oportunidades reales que tienen los egresados permite ubicar la actualidad de los planes de estudio, además de distinguir las necesidades de los empleadores y reconocer las posibles adecuaciones al currículo existentes en la institución.

Un estudio con estas características cobra relevancia en el momento que sirve como un mecanismo de información sobre las funciones que realizan las instituciones de educación superior, sólo así es justificable su ejecución, si bien se persiguen fines académicos sobre el conocimiento del mercado laboral de los egresados, también se propone ayudar a conocer los puntos fuertes y débiles de los egresados y, por tanto de los planes de estudio vigentes. Para este estudio de carácter exploratorio se analizarán las actividades que han desarrollado los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara, la cual fue abierta en el año 2002 y cuenta con un plan de estudio de ocho semestres, a abril del 2012 han egresado 75 alumnos.

Desarrollo

Los estudios de egresados generalmente buscan describir características sobre su inserción y desempeño laboral, para efectos de evaluar y retroalimentar los programas educativos que han cursado, se hace necesario considerar algunos elementos teóricos para efectos de fundamentar, sustentar e interpretar relaciones entre las categorías y variables que comúnmente se utilizan en este tipo de estudios. Una de las aplicaciones del modelo neoclásico del mercado de trabajo la podemos encontrar en la Teoría del Capital Humano, que plantea la posibilidad de elevar la productividad a través de invertir en la fuerza de trabajo. En América Latina los primeros estudios de seguimiento de egresados siguieron dos vertientes, por un lado se realizaron estudios que asumían plenamente la teoría del capital humano y el enfoque del costo beneficio y por otro lado, hubo estudios que tendían a criticar algunos de los supuestos de dicho enfoque. Ambas vertientes

abordaban el estudio del financiamiento y del costo de la educación desde marcos metodológicos similares; sus análisis partían de indicadores macroeconómicos, demográficos, educativos, y con base en proyecciones, emprendían el análisis de las tendencias del desarrollo de diversas ramas de la economía y así orientar el financiamiento a la educación en la formación de los recursos humanos requeridos. Esta teoría del capital humano sienta las bases para la economía de la educación. Sin embargo es importante reconocer también los argumentos mediante los cuales se hace evidente que esta teoría tiene limitaciones para explicar el conjunto de relaciones entre educación y trabajo; y, asimismo, reconocer la contribución de perspectivas emergentes que buscan cubrir dicha insuficiencia explicativa. En México, las últimas tres décadas, se han caracterizado por una serie de esfuerzos tendientes a la aplicación de una política educativa que, acorde a los argumentos de la teoría del “capital humano”, propicie el crecimiento económico.

Entorno metodológico

Objetivo General

Realizar un estudio de seguimiento de egresados de la licenciatura en Intervención Educativa de la Unidad 141 de la UPN, con la finalidad de determinar si están incorporados actualmente a su campo profesional de egreso.

Objetivos particulares

- 1) Conocer características sociodemográficas del egresado de la LIE Unidad 141 de la UPN.
- 2) Analizar el Vínculo laboral del egresado al cual se ha incorporado gracias a la formación académica impartida por la LIE Unidad 141 de la UPN.
- 3) Identificar porcentaje de egresados que continúan en actualización profesional.

- 4) Evaluar el grado de satisfacción del egresado de la LIE Unidad 141 de la UPN.

Para cumplir con los objetivos propuestos se utilizó la metodología cuantitativa, siendo un estudio de tipo exploratorio y correlacional, se utilizó como técnica la encuesta autoadministrada a través de un portal en INTERNET.

Hipótesis

Hi: Un 90% de la licenciatura en Intervención Educativa se encuentran laborando en el ámbito educativo.

Ho: Los egresados de la licenciatura en Intervención Educativa no están laborando en su área de formación

Hi: Existe un alto grado de satisfacción del egresado sobre la licenciatura en Intervención Educativa.

Ho: No existe satisfacción de los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa.

Universo de estudio

Egresados de la licenciatura en Intervención Educativa.

Criterios de inclusión

- a) Egresados de la licenciatura en Intervención Educativa de la Unidad 141 de la UPN, que acepten participar voluntariamente en este trabajo de investigación sobre estudio de seguimiento de egresados.

Criterios de exclusión

- a) Egresados que no quieran participar voluntariamente en el estudio de seguimiento de egresados.
- b) Egresados que no se puedan localizar
- c) Egresados que hayan fallecido.

Criterios de eliminación

a) Los cuestionarios que no estén debidamente contestados

Método de recogida de datos

Se realizara bajo una encuesta on-line, a todos los egresados. La cual se realizara primero prueba piloto al 10% de los egresados para ser analizada y corregida por ronda de expertos, y posteriormente se aplicara a la totalidad de egresados, que se obtendrán de la base de datos de egresados, proporcionada por control escolar de la Unidad 141 de la UPN. Posteriormente se realizara análisis estadístico a través del programa SPSS.

Consideraciones éticas

Todos los encuestados son informados del objetivo y de la metodología de la investigación y dado el diseño propuesto consideramos suficiente el consentimiento verbal, además de comunicar que la información obtenida con la encuesta, será estrictamente confidencial, con fines de única y exclusivamente de investigación.

Resultados preliminares

Las dimensiones que se analizaron a través de la encuesta fueron: a) información general, b) trayectoria escolar, c) trayectoria y ubicación en el empleo, d) empleo actual, e) satisfacción con la formación profesional recibida y f) datos adicionales.

La muestra que se consideró para el estudio piloto fue de nueve casos, poco más del 10% de la población total de egresados que es actualmente en el ciclo escolar 2012 de 80 egresados, de acuerdo a datos proporcionados por la Coordinación de Control Escolar de la Unidad 141 de la UPN Guadalajara.

La tasa de respuesta del instrumento fue del 100%, de la información sociodemográfica se destaca que el 44.4% son casados, con el mismo porcentaje de solteros y un 11.1% que viven en unión libre. De los datos de su trayectoria escolar podemos mencionar que se

encuentran titulados el 77.8% de los encuestados, en el caso del 22.2% que mencionaron no estar titulados indicaron que el motivo es por falta de tiempo ya que se encuentran laborando de tiempo completo. En cuanto a su trayectoria profesional mencionaron estar tomando cursos de actualización sobre todo en el manejo de una segunda lengua el 28.6%, cursos cortos un 42.9% y estudios de posgrado un 14.3% entre otros.

En cuanto a su situación en el empleo el 77.8% mencionó contar actualmente con empleo y un 22.2% estar desempleados, los que se encuentran con empleo manifestaron en un 57.1% desempeñarse en el sector público y un 42.9% en el sector privado, y en cuanto a la estabilidad laboral la mayoría un 66.7% manifestó estar por contrato indeterminado, mencionando en la mayoría también 42.9% que su empleo coincide con su profesión.

En el tema de la satisfacción con la formación profesional recibida tenemos que un 88.8% manifestaron estar muy satisfechos y satisfechos con los conocimientos proporcionados con la carrera, solo un 11.1% mostro insatisfacción con los conocimientos recibidos. Del mismo modo el 88.9% mencionó que si se tuviera que inscribir nuevamente a la LIE escogería estudiar en la UPN 141 Unidad Guadalajara,

Conclusiones

El seguimiento de egresados tiene como objetivo el obtener información válida, confiable y oportuna sobre el proceso de inserción laboral, tanto de su desempeño en el empleo como de su trayectoria profesional, con la finalidad de valorar el grado de impacto de la Universidad en el sector productivo y social.

Este mecanismo de seguimiento es muy útil para conocer áreas de oportunidad e implementar estrategias de mejora durante la permanencia de los estudiantes y en su egreso. La hipótesis que nos indicaba que cuando menos el 50% de los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa se encontraría trabajando en diferentes puestos en

educación para esta muestra preliminar de nueve casos se valida, ya que el 77.8% manifestó tener empleo actualmente, mayoritariamente en el sector público.

De acuerdo con el estudio, se puede valorar que dentro del mercado laboral de los egresados en intervención educativa aún se presenta el fenómeno de las redes sociales como el principal mecanismo de empleo. Esto es muy evidente, tanto en los empleos durante la carrera como al momento de egresar. Estas redes sociales se manifiestan desde las relaciones familiares, las amistades de la escuela, incluyendo compañeros y maestros, hasta las relaciones hechas durante la prestación del servicio social. Lo anterior puede significar que si bien la sociedad puede estar reconociendo de una manera aceptable a estos profesionistas, las diferentes estructuras se muestran un poco recelosas de las nuevas generaciones, lo cual se manifiesta en la utilización de las redes sociales como mecanismo para acceder a un empleo.

Por el caso de la currícula, habrá de señalarse que las críticas de los egresados fueron en el sentido de tener más prácticas profesionales en el ejercicio de la profesión y que se busca una mayor capacitación para el área de la investigación y también se necesitan más herramientas y técnicas mejorar la expresión oral y escrita por parte de los estudiantes. Esto es importante, pues no hay que olvidar que el 90% de los egresados se encuentra laborando en el sector educativo.

Referencias bibliográficas.

- Centeno, M. (2009). Seguimiento de egresados. Escuela Normal de Torreón. ENT, México.
- Morales, J; Solórzano, E y Hurtado, H. (2000) Estudio de los egresados de la licenciatura en Estudios Políticos y de Gobierno de la Universidad de Guadalajara.
- Morales, J; Solórzano, E y Hurtado, H. (2000) Estudio de los egresados de la licenciatura en Estudios Políticos y de Gobierno de la Universidad de Guadalajara.

Navarro, M. (2005). Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. ANUIES, México.

Red Gradual2/Asociación Columbus.(2006). Manual de Instrumentos y Recomendaciones sobre el Seguimiento de Egresados. ITEMS, Nuevo León, México.

Secundino, N. (2012). La licenciatura en Intervención Educativa en sus primeros diez años. UPN, Tijuana, México.

Programa para desarrollar habilidades sociales a través del juego y la creatividad. Bertha Concepción Molinero Vijil. Gabriela López Aymes y Santiago Roger Acuña.

Introducción

Enseñar a los niños a ayudar, compartir, cooperar, negociar, colaborar, comunicar ideas, expresar sentimientos, conseguir una meta, dialogar, desarrollar hábitos de escucha activa, entre otras habilidades, es una de las metas de la escuela que intenta de esta manera estimular el desarrollo integral de sus alumnos, sin embargo el sistema educativo enseña habilidades intelectuales y las sociales e interpersonales las deja de lado o a la propia iniciativa del niño, olvidando que este tipo de habilidades lo preparan para funcionar con eficacia en sus relaciones con los otros.

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) hacen notar que las investigaciones retrospectivas han encontrado constantemente sólidas relaciones entre competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico de los niños. Por consiguiente, son cada vez más los educadores que reconocen la importancia crucial de las habilidades sociales y de los comportamientos interpersonales como requisitos para una buena adaptación a la vida.

En palabras de Bruner (1984/2008) la actividad del niño, su curiosidad, su imaginación, su creatividad, sus intereses y motivaciones, deben encontrar ocasión de manifestarse y desarrollarse y que mejor en el ámbito escolar dirigidas por el adulto. En este sentido, el *Programa Imagino, Creo y Aprendo* (en adelante *PICA*) (Molinero, 2012) puede ser el

pretexto para incidir en la actividad del niño y a su vez entrenar una diversidad de habilidades que lo preparan para adaptarse mejor a la vida escolar.

En el *PICA* se le da un valor fundamental a la estimulación y ejercitación de tres tipos de habilidades: a) Las habilidades de pensamiento; b) Las habilidades sociales y, c) El pensamiento creativo. Estas habilidades son los componentes básicos de dicho programa y cada uno de ellos incluye una serie de procesos que se desarrollan en cada juego. Para efectos de esta comunicación, se detallan las características del programa, haciendo hincapié en las habilidades sociales que desarrolla

Programa Imagino, Creo y Aprendo (Molinero, 2012)

El programa *Imagino, Creo y Aprendo* se ha diseñado como un recurso entre los programas de intervención sistematizados que permiten a los profesores u otros profesionales promover un clima en el que se generen sesiones de juego orientadas a la mejora de habilidades básicas del pensamiento, a la estimulación de la creatividad, y a la práctica de habilidades sociales entre iguales.

Este programa parte del supuesto de que el niño es un ente social por naturaleza, un ser esencialmente activo, inmerso en el mundo social del adulto, y que solo a través de un proceso de socialización es como conoce y reproduce ese mundo, pero requiere de un medio natural para lograrlo, como es el juego.

El juego es una oportunidad para el niño de explorar su lugar en el mundo, sus relaciones con los demás, las formas aceptables de comportarse de las que no lo son; al mismo tiempo es una oportunidad para conocer a los otros, para valorarlos, para aceptarlos o rechazarlos, y al mismo tiempo observar cómo reacciona él ante diversas situaciones y cómo se comportan los otros con él. De esta manera el juego crea un contexto de relación muy amplio y variado de conocimiento y aprendizaje. Por lo tanto, la estimulación del juego libre o dirigido mediante intervenciones sistemáticas y mediadas proveen al niño de nuevas formas para explorar la realidad, para indagar en su pensamiento, para poner a prueba sus conocimientos y desarrollarlos progresivamente, y

para adquirir nuevos aprendizajes que le permitirán adaptarse a su entorno familiar y social.

El programa *Imagino, Creo y Aprendo* incentiva la ejercitación y mejora diversas habilidades de pensamiento y habilidades sociales. De igual modo, favorece la estimulación del pensamiento creativo mediante actividades lúdicas bajo un clima agradable, divertido y flexible que favorecen la imaginación, la creación y el aprendizaje y propician un trabajo cooperativo.

Principios y Teorías

El Programa *Imagino, Creo y Aprendo* se fundamenta en algunas de las ideas desarrolladas por Piaget y Vygotski en relación a las contribuciones del juego en el desarrollo del niño. Desde la perspectiva Psicogenética, el juego es el momento asimilador en el que el individuo relaciona lo que capta con sus experiencias previas, adaptándolo así a sus necesidades. Es a través del juego que el niño elabora, construye y desarrolla sus estructuras mentales (Piaget, 1969). De acuerdo a esta concepción, el valor a destacar es que el juego es el momento asimilador; momento en el que el niño incorpora elementos del mundo exterior a sus estructuras cognitivas, en esa incorporación de elementos el juego tiene la obligación de defender el «Yo» del niño de las acomodaciones obligadas a la realidad.

Según sea la estructura del pensamiento en cada etapa del desarrollo, así será su juego ya que éste no es sino la asimilación de la realidad conforme a la estructura del pensamiento. Para entender cómo el niño avanza hacia esta asimilación, Piaget estableció tres fases que marcan el desarrollo evolutivo de los procesos cognitivos del niño (estructuras del pensamiento) y dentro de éstas, tres tipos de juegos que determinan el nivel de asimilación de la realidad conforme a las estructuras del pensamiento desarrolladas. En la primera de ellas, en el periodo sensoriomotriz, el tipo de juego es sensoriomotriz. En el segundo, preoperacional, el tipo de juegos es simbólico (individual y colectivo). Y en el periodo de las operaciones concretas, el tipo de juego que se privilegia es el reglado (Garaigordobil, 1995).

Una de las fases que marca el desarrollo evolutivo de las estructuras del pensamiento del niño es la fase de operaciones concretas, la cual comienza a partir de los 7 y progresa hasta los 12 años y subsiste durante toda la vida; conlleva un importante avance en el desarrollo del pensamiento infantil. En esta fase el tipo de juego que lo caracteriza, es el *juego de reglas*. Según Piaget, antes de los 7 años, las reglas venían del exterior, se consideraban sagradas, intangibles y de origen trascendental; es decir, que adquieren un valor pues son transmitidas de generación en generación. A partir de los 7 años los niños se buscan para jugar juntos; y la regla es vista como un producto que surge del acuerdo entre iguales.

En los niños de 9 a 11 años de edad es característica la transición de un juego individual a un juego colectivo, en el que se comparte el simbolismo. Hay una mayor conciencia del otro y de acuerdo a las estructuras del pensamiento desarrolladas, los conceptos de juego, regla, cooperación y competición adquieren un mayor significado.

También, el niño ha tenido experiencias previas en cuanto al reconocimiento de una regla; se ha expuesto, por un lado, a situaciones donde la necesidad de respetar las reglas establecidas se vuelve una obligación, por ejemplo, dentro del contexto del aula de clase o bien en el mismo hogar. Por otro lado, se ha expuesto a situaciones en las que la regla implica relaciones sociales y una regularidad impuesta por el grupo, admitiendo la posibilidad de modificarla si hay aprobación en el grupo. Es mediante el juego entre iguales, donde el niño adquiere su autonomía, su independencia y poco a poco se desarrolla la función de descentramiento moral expuesta por Piaget.

Por otro lado, desde la perspectiva Histórico- cultural, Vygotski señala que en el juego se crean situaciones que hacen recorrer al niño por la línea de mayor resistencia y no son debidas a un impulso inmediato. Cotidianamente el niño hace lo que más desea. Pero a través del juego, el niño aprende a actuar sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, ya que la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego: respetar una regla. Esto implica un tránsito pues el niño tiene que ponerse de acuerdo con los otros; es decir, el niño restringe en

cierta forma sus deseos; el niño tiene que coordinar sus acciones con los demás, ayudarse, complementarse con el rol del compañero, para contribuir a un fin común.

Durante una actividad lúdica, se espera que un niño de 9 a 11 años de edad, ya haya adquirido la mayor fuerza de autorregulación pero en el fondo sucede que cada uno de ellos tiene ganas de hacer lo que desea pero en el grupo es donde está su fuerza y es la conciencia del grupo la que ayuda a la conciencia individual.

Las actividades incluidas en el PICA invitan a los participantes a autorregular sus deseos; es decir, a obtener una conciencia de sus propios deseos y los del grupo, a reconocer y determinar de qué manera sus propios deseos se alejan de los objetivos establecidos por el grupo y sobre todo a actuar de manera cooperativa, consensuada con igualdad de oportunidades para contribuir al logro de un fin común.

El juego es escuela de voluntad, de autodomio y de moral. Durante el juego, el niño vive dos situaciones; por un lado, el sentido de libertad, y por otro, el de la arbitrariedad. Pero se habla de escuela de voluntad, de autodomio y de moral porque el niño al representar un determinado rol, acata las reglas.

Durante un proceso de intervención sistematizado basado en el juego, se puede observar que al ofrecerle a un grupo de niños en edad escolar, la experiencia de un determinado juego, éstos pueden demostrar, por un lado, su tolerancia a las restricciones externas o bien su intolerancia; y por otro, que su actuación (su tolerancia) puede deberse más al deseo de cumplir las reglas impuestas por el grupo. Ambas actuaciones deben considerarse aceptables pues de una u otra forma, contribuyen al desarrollo de su voluntad, su autodomio y su moral.

Los orígenes de la actividad imaginativa se sitúan en las manifestaciones tempranas del juego del niño. Para Vygotski (2007) antes del juego no hay imaginación, ya que la imaginación constituye esa nueva formación que falta en la conciencia del niño y que aparece inicialmente en la acción. Por lo tanto, es el juego la manifestación de la imaginación en la infancia, ya que es donde el niño aprende a crear, a manipular y a dar

significado a los símbolos y signos, además es donde aprende a establecer relaciones, a practicar diferentes roles y a desarrolla sus habilidades (Romo, 2007).

El juego era considerado por Vygotski un privilegiado productor de Zonas de Desarrollo Próximo con mayor profundidad e impacto. Está claro que para el niño en edad escolar aprender no siempre resulta cordial, pues se suele mantener una resistencia al cambio, a la pasividad que por generaciones se ha transmitido, pero en la medida en que emergen situaciones nuevas, lo extraño resulta cuestionador y por ende generador de aprendizajes.

Durante el juego el niño interactúa con otros, reproduce acciones que ve en los demás, transforma ideas, resuelve situaciones bajo la guía y la colaboración de otros más capaces. Para Vygotski un buen aprendizaje es aquel que promueve dichas zonas en el sujeto por lo que conviene crear diferencias en los niveles de desarrollo real; en otras palabras, crear desafíos que favorezcan la intervención sobre las zonas de desarrollo potencial más que sobre las zonas reales (Diuk y Borzone, 2007). En este sentido, Bruner (1984/2008) añade a esa idea de aprendizaje que la condición indispensable para aprender una información de manera significativa, es tener la experiencia personal de descubrirla.

En este sentido las actividades de juego que conforman el programa PICA, están diseñadas de modo que el aprendizaje pueda producirse a partir de la estimulación de las Zonas de Desarrollo Próximo de cada niño, y de la manera en que se presente la “instrucción” la cual tendrá como finalidad la comprensión de la tarea y no la mera repetición de acciones.

Las sesiones del programa están estructuradas de manera que motivan al niño a ser consciente de la diversidad de pensamientos que surgen en una tarea en particular. Por consiguiente, el niño se somete a una búsqueda constante de interacciones con sus

iguales donde las nuevas situaciones amplían esa zona de desarrollo proximal. También podemos afirmar que el tipo de “andamiaje” que se presenta, incluye las tres modalidades de representación de la información que describe Bruner y se considera el nivel de desarrollo cronológico en el que se encuentran los niños a los cuales está dirigido.

Objetivos del programa

El programa *Imagino, Creo y Aprendo* tiene como objetivo general contribuir al desarrollo de habilidades del niño de 9 a 11 años, a través de actividades lúdicas que propician un trabajo cooperativo.

Como objetivos específicos se espera:

- Ejercitar las habilidades básicas de pensamiento,
- Mejorar las habilidades sociales en la interacción con sus iguales,
- Desarrollar procesos creativos, y
- Favorecer la autorregulación en el aprendizaje de cada participante durante los diferentes momentos de la sesión.

Aspectos Metodológicos del programa

El programa *Imagino, Creo y Aprendo* ha sido diseñado con 15 sesiones en las que se desarrollan 25 juegos en total, cada uno con un objetivo en particular. Los aspectos metodológicos del programa ayudan a la planificación, selección de juegos y su administración, y son los siguientes:

A. Características de los juegos

Los juegos seleccionados tienen un nivel de complejidad en cuanto a las interacciones que se realizan y en cuanto a los procesos cognitivos que implica su desarrollo. Durante cada sesión los juegos van de un bajo nivel a un alto nivel de dificultad; por ejemplo, encontramos juegos en los que se ejercita la atención como proceso básico pero en otros esa atención favorecerá la ejercitación de la organización y la planeación de una tarea en común como procesos más complejos.

B. Variables constantes

Durante la aplicación del programa de juego se deben mantener cuatro variables que configuran la metodología de intervención:

- a. Constancia en relación a la persona que dirige la intervención; es decir, que el mediador de las sesiones debe ser siempre el mismo de modo que no se produzcan situaciones que en lugar de favorecer el clima de trabajo, éste sea obstaculizado o inhibido.
- b. Constancia en cuanto al espacio y tiempo. La experiencia debe realizarse el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico que posibilite distintos modos de organización del grupo.
- c. Constancia de la estructura y secuencia de las sesiones de juego. En el programa se presenta una sola estructura en la cual se incluye momentos de juego, momentos de debate y momentos de autorregulación; esta estructura debe respetarse y aplicarse siempre y cuando el grupo cumpla con las edades a las que está destinada. Si se presentara un imprevisto, una dificultad o bien el grupo lo requiera se hará la excepción de modificar la estructura de las sesiones.
- d. Constancia en cuanto a duración por sesión, la aplicación de cada sesión tiene un tiempo de 90 minutos pero se puede extender hasta 120 minutos si las condiciones en que se encuentra el grupo lo amerita.

C. Momentos básicos de toda sesión

En cuanto a la estructura de las sesiones, se manejan cinco momentos básicos que permiten la creación de una atmósfera creativa:

1. Presentación de objetivos, donde el mediador presenta el objetivo general de la sesión.
2. Habilidades a desarrollar, se pegan en la pizarra o en algún lugar visible para todos, las tiras que contienen las habilidades a desarrollar cada sesión; los niños por turnos, leen las habilidades que se entrenan.

3. Desarrollo de los juegos, se contextualiza el juego, se presentan conceptos clave y se hacen algunas preguntas y se llevan a cabo los juegos. Al finalizar, se pone en común el trabajo realizado.

4. Cierre, se organiza el grupo bajo otra modalidad, ya sea en pequeño grupo, pareja o individual. Se reflexiona sobre los sentimientos manifiestos, actividades realizadas, dificultades encontradas, relaciones establecidas.

5. Trabajo en el cuadernillo. Trabajo individual en el cuadernillo

D. Temporalidad

La forma en que se ha planificado el programa *Imagino, Creo y Aprendo* permite se aplique una o dos veces por semana en un período de 3 a 5 meses según la apertura que se disponga en lo relacionado al enriquecimiento de aprendizajes.

El tiempo de duración de cada sesión va de 90 a 120 minutos. El programa PICA tiene la peculiaridad que puede ser aplicado como metodología en la modalidad de enriquecimiento curricular en el contexto escolar incorporando las sesiones al currículo ordinario o como enriquecimiento extracurricular para niños que presentan dificultades de aprendizaje, problemas de interacción con sus iguales, también para niños poco motivados, pasivos e inclusive para niños que se caracterizan por presentar altas capacidades.

E. Modalidad de trabajo (formas de agrupación y participación)

Con respecto a la modalidad de trabajo se procura encontrar las formas de cohesión más adecuadas para el grupo con el fin de establecer una atmósfera de auténtica cooperación y colaboración. Por ello se combina el trabajo individual con el grupal, frecuentemente se inicia con el gran grupo o grupo de clase, se continúa con la formación de equipos y se finaliza con lo individual.

Además resulta de mucha utilidad tener en cuenta los siguientes criterios al momento de formar los equipos:

- Debe mantenerse el criterio de heterogeneidad, es decir, que los equipos deben conformarse de forma equilibrada con niños y niñas.

- Combinar niños y niñas de bajo, alto y medio rendimiento.
- Involucrar niños con problemas de interacción con niños y niñas amigables.
- Distribuir en los diferentes equipos aquellos niños que muestren características de liderazgo.
- Combinar niños y niñas considerando la diferencia de edades.

La forma de agrupación se anticipa en algunos juegos siempre y cuando se tenga un interés específico en potenciar determinadas interacciones; en otros, se da la libertad a los participantes de organizarse, procurando que las interacciones no se repitan, ni se excluya a nadie sino que el momento de juego sea propicio para vivencias novedosas.

F. Materiales del programa

El programa *Imagino, Creo y Aprendo* cuenta con un manual del programa que incluye una ficha técnica y una carta descriptiva por sesión, un cuadernillo de trabajo individual (actividades de reforzamiento), una serie de hojas de reflexión que se utilizan en el momento de cierre y material didáctico por sesión. Además, se incluyen otros materiales con el fin de favorecer la percepción visual de imágenes u otro tipo de información.

G. Aspectos pedagógicos

El papel del adulto/mediador

- Presentar los objetivos y las habilidades a desarrollar.
- Dar la información necesaria con respecto a cada juego para que se pueda desarrollar sin impedimentos de comprensión.
- Intervendrá si es necesario en la organización de los equipos.
- Incentivará a los más pasivos.
- Facilitará los medios y las condiciones necesarias.
- Guiará a los niños y niñas en el proceso de autorregulación y llenado del cuadernillo y las hojas de reflexión.

- Propiciará un intercambio con los otros para que surja lo diferente, la duda, la posibilidad de confrontación con otros puntos de vista, el intercambio de modos distintos de abordar un mismo tema o situación todo esto con el fin de producir una riqueza y dinamismo del pensamiento.
- El mediador debe contar con el material necesario para cada sesión. Además debe asegurarse que todos cuenten con los materiales que son de uso individual.

El papel del alumno

Se espera que los niños participen activamente, descubran la riqueza de aprendizajes que genera el trabajar de manera cooperativa, y sean conscientes de sus propias habilidades.

H. Clasificación de los juegos

Los juegos que conforman el programa *Imagino, Creo y Aprendo* se han clasificado de acuerdo a los tres componentes descritos, a) Habilidades de pensamiento, b) Habilidades sociales, y c) Pensamiento creativo.

Método

Objetivo: Comprobar los efectos de la aplicación del programa en las en las habilidades sociales en un grupo de 4° de primaria.

Hipótesis: Los alumnos y alumnas entrenadas en el programa PICA (grupo experimental) mejorarán sus habilidades sociales; si se comparan los resultados obtenidos con los alcanzados por otro grupo con características similares que no reciben tratamiento (grupo control) se observarán diferencias significativas a favor del grupo experimental respecto al grupo control.

Diseño de investigación. El tipo de diseño es cuasiexperimental, con medidas de pretest, intervención y posttest con un grupo experimental y un grupo control, el cual no recibe el programa.

Participantes: 54 niños y niñas de 9 a 13 años que cursan el 4º año de primaria. La selección fue intencional, se trabajó con grupos naturales. Los grupos fueron designados

aleatoriamente como grupo experimental (17 niñas y 12 niños) y grupo control (10 niñas y 15 niños). Los alumnos de ambos grupos pertenecen a un nivel socioeconómico y cultural medio-bajo.

Instrumentos: La evaluación de la adaptación socioemocional a través del *Test de las Frases Incompletas* (Díaz-Aguado et al (1996), el cual pretende evaluar los modelos representacionales que los niños y adolescentes tienen de sí mismos y del entorno con el cual interactúan, tratando incluso de activar algunos de los pensamientos automáticos que dichos entornos les suscitan. La puntuación (1) refleja una percepción de la escuela de forma extremadamente negativa; y donde la puntuación (5) expresa una satisfacción por las actividades que se realizan en la escuela y una buena relación o comunicación con el profesor. El *Test Sociométrico*. (Díaz- Aguado, 1990), consiste en pedir al alumno que nombre a los tres chicos o chicas de su grupo con los que más le gusta jugar o estar en su tiempo libre y nombrar también con los que menos le gusta jugar o estar. Este procedimiento permite obtener información del estatus sociométrico (lo elegido o rechazado que es), de la precisión con que percibe su relación con los compañeros y de la impresión que produce en ellos (si expresa aceptación o rechazo). *Cuestionario de Evaluación del PICA para el profesor* (diseñado *Ad hoc*), mide los impactos del programa desde la mirada del profesor

Procedimiento: la intervención se llevó a cabo en una escuela primaria pública del Municipio de Cuautla, Morelos (México). El contacto se realizó por medio de un profesor de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo en las Escuelas Regulares) quién concertó una cita con la directora y los profesores de 4° grado de primaria para dar a conocer la finalidad del programa *Imagino, Creo y Aprendo* y establecer el calendario de actividades y las condiciones para la intervención. Se solicitó asimismo autorización de los padres para llevar a cabo el proyecto. Al inicio se aplicaron las pruebas pretest en una sesión de una hora aproximadamente tanto en el grupo control como experimental. Posteriormente se llevaron a cabo 15 sesiones, una vez a la semana durante 90 minutos, por cuatro meses aproximadamente. Al terminar la intervención, se aplicaron las pruebas del postest a ambos grupos. La intervención fue realizada por una de las investigadoras con la

colaboración del profesor de grupo, quién mantuvo desde el principio un rol de observador. Los sujetos del grupo control no recibieron ninguna intervención solo participaron en la fase de pre y postest. Las sesiones de juego se desarrollaron en el aula de clase y en algunas ocasiones en la cancha de fútbol. Además se tuvo mucho cuidado en mantener una constancia de los días y los minutos de aplicación. La intervención fue dirigida por la investigadora con la colaboración del profesor de grupo, quién mantuvo desde el principio como observador. Los sujetos del grupo control no recibieron ninguna intervención.

Análisis de datos: estadística descriptiva y un análisis *t* de Student de medidas independientes entre el grupo experimental y control para comprobar los efectos del programa. Los datos fueron procesados mediante el programa estadístico SPSS versión 15 para Windows.

Resultados

Con respecto a la variable socioemocional, se muestran los resultados de la prueba de *Frases incompletas* en el momento pretest (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Diferencia de medias entre el grupo experimental y el grupo control en la prueba Frases Incompletas pretest

Variable	Grupo experimental N=29	Grupo control N=26	Dif. medias	T	Sig.
La escuela es...	3.75 (1.37)	3.42 (1.10)	.335	1.00	.321
Lo que menos me gusta de la escuela es...	3.06 (.96)	2.88 (.99)	.184	.698	.488
Algo que quisiera decir a mi profesor...	4.20 (1.17)	3.15 (1.40)	1.05	2.99	.004*
Total Frases Incompletas relación colegio y profesores	3.67 (0.85)	3.15 (1.05)	0.52	2.34	.023*
Mis compañeros son...	2.68 (1.13)	1.96 (.91)	.728	2.62	.011*
Mis compañeros creen que soy...	2.68	2.23	.458	1.50	.139

	(1.19)	(1.06)			
Total Frases Incompletas relación	2.68	2.09	0.59	2.78	.007*
compañeros y amigos	(0.87)	(0.70)			
Modelo de sí mismo y de los demás	2.86	2.46	.400	2.32	.026*
	(.35)	(.81)			

Nota: entre paréntesis se encuentra la desviación típica de las medias * $p \leq .05$

Según se observa en la tabla anterior, los grupos no eran del todo homogéneos. Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tienen del colegio y los profesores, y la relación que establecen con sus compañeros y amigos a favor del grupo experimental. También se observa diferencias significativas en la percepción que tienen los alumnos de sí mismo y de los demás, esto indica que el modelo de representación en ambos grupo es positivo.

De acuerdo a las puntuaciones en cada una de las variables, se puede decir que la representación del colegio y de los profesores que tienen los niños de ambos grupos es en general positiva, esto puede indicar que hay una clara satisfacción por las actividades que se realizan en la escuela o pocos desacuerdos con determinados aspectos de la vida escolar.

Cabe señalar que de acuerdo a los puntajes de la media, los niños del grupo experimental demuestran mejor adaptación a partir de la percepción que tienen de sus relaciones en la escuela expresando satisfacción en la interacción con los compañeros. En cuanto a la impresión que producen en sus compañeros esta también tiende a ser positiva. Sin embargo, en las interacciones pueden darse conductas de aceptación y de rechazo.

A fin de comparar las medias de ambos grupos en el pretest y el postest, en la Tabla 2 se observan los puntajes obtenidos.

Tabla 2.
Diferencia de medias entre grupo experimental y grupo control en la prueba Frases Incompletas postest

Variable	Grupo experimental	Grupo control	Dif. medias	t	Sig.
----------	--------------------	---------------	-------------	---	------

	N=29	N=26			
La escuela es...	4.55 (.98)	3.46 (1.02)	1.09	4.00	.000**
Lo que menos me gusta de la escuela es...	3.17 (.65)	2.96 (.52)	.210	1.31	.194
Algo que quisiera decir a mi profesor...	4.41 (1.21)	3.42 (1.10)	.990	3.17	.002*
Total Frases Incompletas relación colegio y profesores	4.04 (0.77)	3.28 (0.66)	0.76	3.94	.000**
Mis compañeros son...	3.10 (.940)	2.65 (1.12)	.449	1.59	.117
Mis compañeros creen que soy...	2.72 (.960)	2.65 (1.17)	.070	.243	.809
Total Frases Incompletas relación compañeros y amigos	2.91 (0.79)	2.65 (0.96)	0.26	1.08	.284
Modelo de sí mismo y de los demás	2.68 (.541)	2.61 (.638)	.074	.463	.645

Nota: entre paréntesis se encuentra la desviación típica de las medias *p ≤ .05 **p ≤ .001

En la tabla anterior se observan diferencias estadísticamente significativas en las variables “la escuela es...” y “algo que quisiera decir a mi profesor...” las cuales corresponden a la variable de Frases Incompletas en relación con el colegio y profesores. Estas diferencias son a favor del grupo experimental. Ambos grupos incrementaron sus puntajes en las medidas del postest. En el caso del grupo experimental, éste desde un inicio presentó medias altas las cuales incrementaron tras la aplicación del programa. Las diferencias estadísticamente significativas que se deben al programa de intervención solo se observan en la relación que mantienen con el colegio y los profesores. En este sentido, se podría revisar las puntuaciones individuales de algunos niños en específico pensar en la posibilidad de que la aplicación de otro programa que mejore las relaciones interpersonales, mejore la impresión que cada niño recibe de sus compañeros y amigos y disminuya la insatisfacción que se puede manejar sobre algunos aspectos en concreto.

Con respecto a la evaluación de la integración social en el aula, a través del test de sociometría, en este caso solo resaltamos el resultado del grupo experimental. El análisis de este cuestionario nos permite conocer el nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de relaciones de amistad, las cualidades o los problemas por los que

atraviesan los miembros de un grupo. Asimismo, nos permite comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención.

En este sentido, el análisis del instrumento sociométrico nos reporta los siguientes resultados:

- alumnos que son elegidos por un número significativo de compañeros (preferidos)
- alumnos que son rechazados por un número significativo de compañeros (rechazados)
- el aislamiento o total ausencia de elecciones (ignorados).

El análisis del estatus sociométrico del grupo experimental previo a la intervención reflejaba algunas cuestiones interesantes; por un lado, el 79% de los participantes reciben al menos una nominación de amistad por parte de sus compañeros; mientras que el otro 21% no recibe nominación alguna de amistad, sin embargo, sí recibe una o varias nominaciones de rechazo. Para describir los resultados, se pone el número de niño de acuerdo a la lista de la clase.

Se pueden destacar algunos datos significativos en el pretest:

- *Ser elegido por un número significativo de compañeros.*

El primer resultado destacable es que son cinco los sujetos (7, 8, 20, 23, 26) elegidos por su capacidad de interactuar adecuadamente con sus compañeros, éstos reciben el mayor puntaje de elecciones. De estos cinco sujetos sobresale el número 8 pues es uno de los que recibe muchas elecciones (9) y cero rechazos. Sin embargo, tres de sus compañeros manifiestan recibir su rechazo.

También se puede destacar que el 83% del grupo mantiene la impresión de que sus compañeros los elegirán al momento de jugar. En cambio, el 17% no son elegidos.

- *Ser rechazado por un número significativo de compañeros.*

Los sujetos rechazados se definen con dificultades para ajustarse a las demandas académicas, a la autoridad que representa el profesor y con problemas para relacionarse con sus iguales. En este caso se identifican siete sujetos (3, 4, 5, 9, 14, 21 y 29), de estos sujetos, son tres (4, 9 y 14) los que se pueden considerar como rechazados pues ninguno tuvo como mínimo una nominación en la pregunta 1 sobre ¿con quiénes te gusta jugar? Cabe destacar que dos de estos sujetos tienen la impresión de ser elegidos por uno o dos compañeros. El sujeto 14 es rechazado totalmente.

- *El aislamiento o total ausencia de elecciones, refleja la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad.*

En el caso de este grupo, hay alumnos que obtienen los puntajes más bajos en relación a la impresión global que ejercen en el grupo. Estos puntajes se derivan de la cantidad de rechazos que reciben. Los resultados nos indican que doce de ellos obtienen puntuaciones que van de -1 a -4, esto equivale al 41% del total. El sujeto 18 recibe la puntuación más alta (-7) en la impresión global, y se puede observar que solo uno de sus compañeros recibe aceptación de su parte.

Se observa también que los sujetos 11, 16 y 27 no reciben ningún puntaje en la impresión global, esto indica que no están en riesgo. Estos sujetos así como son aceptados por sus compañeros son rechazados.

- *Atributos positivos y negativos.* En relación a las cualidades por las que destacan los sujetos antes mencionados, son muchas las razones. Si se considera la percepción que tiene el resto de compañeros, encontramos que los sujetos son “preferidos” por ser los que tienen más amigos, los que saben más que el resto, son muy queridos y son los más alegres. Contrario a estos sujetos, a los “rechazados” se les atribuyen conductas negativas, por ejemplo, son percibidos con pocos amigos, también se les quiere poco, académicamente, saben menos que el resto, y se muestran tristes y molestan mucho.

- Encontramos que hay varios sujetos en los que recaen las puntuaciones más altas en algunos de los atributos positivos, por ejemplo, el sujeto 7 es el que más sabe (20) y el

sujeto 8 es el más alegre (7). En cuanto a quién tiene más amigos, las puntuaciones están repartidas.

- Con respecto a los atributos negativos, sobresale el sujeto 18 por ser considerado como el menos querido (7) y el que menos sabe (16). Las puntuaciones en el resto de los atributos están distribuidas, no se observan puntuaciones que equivalgan al 50% del grupo.

- No cabe duda que existe la posibilidad de que un sujeto no sea del agrado de sus compañeros por tener conductas positivas, entre estas, tener muchos amigos, ser el más querido, saber mucho o por ser alegres y por estas conductas sea rechazado. En otros casos los sujetos rechazados también manifiestan un rechazo bien marcado hacia las conductas de sus compañeros.

Con respecto al postest, encontramos lo siguiente:

Se puede destacar que el porcentaje de elecciones aumentó a un 86%, es decir, que de 29 alumnos, 25 reciben una o más nominaciones al momento de jugar. Asimismo, más del 50% de los alumnos mantienen una impresión global que va del -1 al -5, esto nos muestra que estos el resto de sus compañeros manifiestan recibir rechazo de su parte. En seguida, se reportan los resultados obtenidos según las situaciones experimentadas.

- *Ser elegido por un número significativo de compañeros*

En párrafos anteriores se señaló que son cinco los sujetos “preferidos” por recibir un mayor número de elecciones, los resultados del postest nos muestran que los cinco sujetos perdieron su estatus de preferencia, pues recibieron más cantidad de rechazos que de elecciones. Los sujetos 23 y 26 antes mencionados, mantienen una positiva impresión global pero no alcanza el puntaje mayor. En este caso el puntaje mayor lo obtienen los sujetos 3, 15 y 29.

Del total del grupo se puede decir que del 59% aumentó la puntuación de elecciones en comparación con el pretest, en este grupo se incluyen aquellos sujetos que antes presentaron una ausencia de elecciones; este dato se puede comprobar pues estos

sujetos presentan una disminución en el puntaje de rechazos. Además del 34% las elecciones disminuyeron y solo 7% mantiene su estatus de preferencia.

- *Ser rechazado por un número significativo de compañeros.*

En este caso los siete sujetos (3, 4, 5, 9, 14, 21 y 29) identificados como rechazados, mejoraron pues el número de rechazos disminuyó y reciben más nominaciones de elección. Los sujetos 4, 9 y 14 después de no recibir ninguna elección, reciben de 2 a 5 elecciones. Asimismo sobresalen dos sujetos que reciben cero rechazos pero existen compañeros que sienten su rechazo. En cuanto a la impresión de rechazo, se observa que los sujetos 7, 8 y 20 obtienen las puntuaciones más altas (de 8 a 10), esto indica que de 8 a 10 compañeros perciben su rechazo. Finalmente sobresalen los sujetos 3, 15 y 29 que no rechazan a nadie.

En resumen se puede afirmar que el estatus sociométrico de los sujetos rechazados, se modificó considerablemente.

- *El aislamiento o total ausencia de elecciones*

En el caso de este grupo, el porcentaje de sujetos que obtuvieron las puntuaciones más bajas en la impresión global, aumentó de un 41 a un 48%. El sujeto 18 mejoró su impresión global y es el sujeto 8 el que recibe la puntuación más alta (-5) además es uno de los que rechazan a sus compañeros.

El estatus sociométrico de los sujetos rechazados mejoró, esto no significa que dejan de ser "rechazados" sino que hubo un aumento en el número de elecciones, excepto en uno de los casos donde el sujeto recibe cero nominaciones. También se puede observar que el número de rechazos disminuyó para todos, mejorando al mismo la preferencia social. Además, la impresión de rechazo muestra que son menos los compañeros que se perciben rechazados por este grupo. Se destaca a su vez que la impresión global de estos sujetos ha mejorado.

Queda claro que hay una necesidad de trabajar en particular con algunos de los estudiantes de manera particular con el fin de favorecer el surgimiento de relaciones estables y mejorar la impresión de cada sujeto hacia el resto de sus compañeros.

Con la finalidad de recoger la opinión del profesor de grupo sobre la experiencia de juego en general y destacando los posibles efectos del programa, se aplicó el Cuestionario de evaluación del PICA para el profesor.

Este cuestionario está estructurado en dos partes: la primera parte aporta información sobre la experiencia en general (situación de los alumnos, beneficios de la experiencia, estructura del programa y transferencia de aprendizajes y actitudes). En la segunda parte se le da la oportunidad al profesor de valorar subjetivamente los efectos del programa en las habilidades entrenadas. A continuación se muestra lo reportado por el profesor.

a) En cuanto a la experiencia en general el profesor afirma que:

“Esta experiencia les ha hecho saber que todos son capaces de realizar cualquier actividad escolar, en la medida del compromiso que tengan para tal acción”. Lo que más les ha gustado a los niños son *“las actividades lúdicas. El juego es la principal actividad de los niños”* y piensa que *“que a todos los ha beneficiado, aunque a aquellos que les cuesta trabajo comunicarse pudiera decir que más beneficio recibieron”*. Los cambios observados con respecto a lo que expresan a cómo lo hacían antes son *“muy pocos, creo que sería conveniente el trabajo sistemático con objetivos mediatos e inmediatos”*. En cuanto a los niños con problemas de socialización la experiencia ha resultado *“satisfactoria ya que en algo les ayudó para que su proceso socializador sea de alguna forma fácil”*. Las habilidades desarrolladas se han generalizado a otras situaciones fuera de las sesiones de juego *“sí, les ha servido en lo general para lograr mayor concentración en sus actividades*. Por último, considera que no le haría cambios al programa.

b) En cuanto a la mejora de las habilidades entrenadas, se le pidió al profesor indicara en qué porcentaje de la totalidad del grupo se observó un cambio. Se le presentaron 15 habilidades expresadas en una “lista de cotejo”.

- En la mitad de la población, se observan los siguientes cambios:

“Participan más en las actividades de grupo. Mejor cohesión grupal y sentimientos de pertenencia al grupo. Mejoras en el hábito de escucha activa hacia su persona. Expresión de emociones. Las conductas de apatía. Las conductas de dar y recibir ayuda. Mejora en la imagen de sí mismos y de los demás. Producción de ideas originales al momento de dibujar, pintar o trabajar con material concreto. Mejora en el nivel de atención y concentración.

- En más de la mitad de la población, se observa que,

“Interactúan de manera más amistosa”

- El profesor indica que no se observó ningún cambio en relación a:

“El respeto por las reglas, La escucha activa, Producción de ideas de manera oral y escrita, Autorregular su conducta”.

Conclusiones

Respecto a la mejora de las habilidades sociales, los resultados señalan que el PICA favoreció la creación de un clima motivacional adecuado, observándose un incremento en la capacidad de cooperación con los demás y mostrar una mayor empatía con actividades que formen su personalidad. Además hubo una disminución de conductas negativas, de rechazo y desacuerdos. Se observó una tendencia a mejorar sus relaciones interpersonales dentro del grupo y por ende a una mejora del estatus sociométrico de los alumnos que presentaban rechazo o eran ignorados del grupo experimental.

Estos resultados coinciden con los de Díaz-Aguado, Segura y Royo (1996) y Garaigordobil (1997, 2004); sin embargo, en este trabajo no se observó una consistencia en el estatus de los sujetos preferidos, sino que las interacciones se dispersaron

favoreciendo a los rechazados. Además, persiste la insatisfacción sobre algunos aspectos concretos de la vida escolar.

Cabe destacar que los efectos del programa en la mejora de las habilidades sociales han podido deberse a dos situaciones: por un lado, el hecho de que las actividades de juego llevan implícitas la interacción positiva y cooperativa entre los miembros del grupo, pero, por otro lado, tratándose de niños de 9 a 11 años, estos cambios podrían no estar completamente originados por la actividad en sí misma, sino por el nivel de pensamiento y por la conciencia que tienen del “otro”.

En este estudio se confirma el papel positivo que desempeña el juego y sobre todo el juego de reglas y el juego cooperativo en el desarrollo de diferentes habilidades y en las relaciones intragrupo dentro del contexto escolar. Así, los resultados sugieren que el PICA puede incluirse como parte de las experiencias estructuradas que fomentan la mejora de las habilidades de pensamiento (básico y creativo) y la capacidad para interactuar armado de habilidades sociales.

De acuerdo a la opinión ofrecida por el profesor de grupo, se puede deducir que el PICA resultó de ayuda. En este sentido, en todo el grupo se observó mayor facilidad para socializar unos con otros, también lograron conciencia de que son capaces de realizar cualquier actividad escolar que se les proponga, a su vez se logró mayor atención y concentración en las actividades.

De manera particular, los más beneficiados fueron los que tenían dificultad para comunicarse, obteniendo logros en cuanto a mejoras en el hábito de escucha activa, mayor expresión de emociones, menos apatía, mayor participación dando y recibiendo ayuda, así como una mejora en la imagen de sí mismos e interactuando de manera más amistosa. Por lo tanto, ante los resultados descritos se puede concluir que la implementación de los juegos del Programa Imagino, Creo y Aprendo se constituye en un apoyo estratégico importante ya que el programa en sí tiene un impacto en la mejora de las habilidades del pensamiento y en la interacción de los alumnos con sus iguales.

Referencias

- Betancourt, J. y Valadez, M.D. (2000). *Atmósferas Creativas: juega, piensa y crea*. México: Manual Moderno.
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1984)
- Canche (2005).
- Castillo, J., Rodríguez- Morán, M. y Guerrero- Romero, F. (2001). El juego como alternativa para la enseñanza de conceptos básicos de salud. *Revista Panamericana Salud Pública*, 9 (5).
- Chávez, B., Zacatelco, F. y Acle, G. (2009). Programa de enriquecimiento de la creatividad para alumnas sobresalientes de zonas marginadas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2) 849-876.
- Díaz- Aguado, Ma. J. (1990). Programa para el desarrollo de la competencia social en sujetos de riesgo (con inadaptación socioemocional). En Román, J. y Villamizar, A. (1990). *Intervenciones clínicas y educativas en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro
- Díaz- Aguado, Ma. J. y Segura, Ma. P. y Royo, P. (1996). *La evaluación de la adaptación socioemocional a través de las Frases Incompletas*. Madrid: SASI
- Duiz, B. y Borzone, A. (2007). Vigotsky: aportes para pensar la enseñanza. *12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*. (2), 7, 1-5
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de psicología Universitas Tarraconensis*, (XIX), 52-69.
- Garaigordobil, M., y Pérez, J. (2004). Evaluación de un programa de juego creativo: Implicaciones en la estabilidad emocional, las estrategias de interacción social y el autoconcepto de niños de 10 a 11 años. *Educación y Ciencia, Nueva Época*, 8,15(29) 65-84.

- Limiñana, R. (2008). Cuando crear es algo más que un juego: Creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes. *Cuadernos FHyCS-UN*, 35, 39-43.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las Habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Molinero, B. C. (2012). Validación del programa imagino, creo y aprendo para grupos de niños de 9 a 11 años. Tesis de Maestría no publicada. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Mora- Avalos, Ma. (2009). *Propuesta de utilización de juegos cooperativos para el desarrollo personal y social en el nivel preescolar, caso específico: Jardín de niños "Platón"*. Tesis de Maestría publicada. Universidad Pedagógica Nacional Unidad 26 "A" Hermosillo, Sonora.
- Piaget, J. (1969). *La formación del símbolo en el niño*. México. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1959).
- Romo, M. (2007). Juego y creatividad en el juego. En M. Elver y A. Ullán (Eds.). *La Creatividad a través del juego* (pp.15-26). Salamanca: Amarú.
- Vygotski, L.S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1932).
- Vygotski, L.S. (2007) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal

El aislamiento de las amas de casa de la comunidad de La Sabana. Alma Rosa Vega Juárez.

Introducción.

El presente relato es una investigación que se realizó el año pasado en la comunidad de la Sabana, mpio. de Dolores Hidalgo, Gto. Fue un trabajo requerido en la materia: "Desarrollo regional y microhistoria". En él se hace mención sobre la historia de la comunidad, del nivel de vida monótono y desfavorable que llevan las amas de casa del lugar. Las relaciones sociales de éstas son mínimas, prácticamente familiares, pues no trabajan y se encuentran en un círculo de machismo del que no dan cuenta. Parte de este

machismo encubierto tiene que ver con que los únicos que aportan el gasto económico son los hombres, por tanto no alcanza para la manutención de la familia y se ven en la necesidad de pedir préstamos. En cuanto al ámbito educativo, la mayoría no tiene cursado el nivel básico y en algunas es impedimento para poder obtener un empleo. Por otra parte, las mujeres que trabajan se encuentran en desventaja por las condiciones de explotación y porque aparte tienen la obligación de cumplir con la doble o triple jornada.

Se recabaron datos por medio de cuestionarios y entrevistas a mujeres pertenecientes a la comunidad, y se llegó a la conclusión de que la situación de marginación y aislamiento de las señoras en el medio rural produce baja calidad de vida en la comunidad y se termina como un medio propicio para la intervención educativa.

Las amas de casa son mujeres que comparten una serie de características propias y parecidas; si hiciéramos una comparación entre las de zona rural con las de zona urbana, se encuentran diferencias en muchos de sus aspectos, aunque algunas sí están dentro de una misma situación, independientemente del contexto en el que viven. Las amas de casa de la Sabana son mujeres con un nivel de vida monótono y un tanto desfavorable viéndolo desde los ámbitos social, económico y educativo.

Desarrollo.

La comunidad de la Sabana es una de las 612 localidades del municipio de Dolores Hidalgo CIN, Gto., México. Está integrada por 957 habitantes y de ellos son 479 hombres y 478 mujeres, de total de éstas últimas aproximadamente 200 de ellas son amas de casa. Respecto al nombre de la comunidad: se dice que todo el territorio que la comprende estaba lleno pasto llamado sábana y era una lomita que se veía verdeguear a lo lejos y por eso se le asignó dicho nombre, pero hay otra versión que hace referencia al santo patrono que es la Santa Cruz, de la cual con una Sabana Blanca bajaron a Cristo cuando fue crucificado, de ahí también el origen del nombre.

La Sabana es una comunidad donde se no encuentran muchos servicios públicos; predominan en su mayoría las tiendas de abarrotes. Cuenta algunos de los servicios públicos básicos: luz eléctrica y agua potable. La gente que habita allí, es muy atenta, "...todos se conocen entre sí, conocen sus nombres y apellidos y saben de qué pie cojea

cada vecino (...) todos los habitantes son parientes, donde uno va por las calles diciéndoles a los que se encuentra: <<buenos días, tío>>, <<quíhubo, primo>>, <<ándale sobrino>>” (González y González: S/A).

En la comunidad hay infraestructura escolar desde hace un poco más de 20 años lo que propicia el acceso a la educación. Actualmente, gran parte de la población cursan la educación básica y para el medio superior se debe de salir de la comunidad a otra o a la ciudad y no siempre se tienen los recursos económicos suficientes para hacerlo, lo que da pie a que las y los jóvenes sólo tengan la expectativa de casarse o de emigrar a EU.

“...la migración de trabajadores a la Unión Americana (...)se compone precisamente por los estados tradicionalmente más expulsores de población como lo es Guanajuato, Jalisco, Michoacán y Zacatecas” (Rionda: 2006).

Por lo regular los jóvenes de La Sabana se van EU a trabajar en la pesca del ostión, ya estando allá se vive y se siente un desprendimiento de su terruño donde: “...se sienten emotivamente unidos a su tierra. Los lugareños hablan de mi tierra entre signos de admiración. En el destierro, la fijación afectiva al terruño es mayor.” (González y González: S/A).

Trabajan en esto porque el salario es un poco más elevado que en otros empleos. “Este mecanismo puede explicar porque también algunas personas migran al interior para las grandes ciudades o de países pequeños para países más grandes o de los subdesarrollados para los desarrollados.” (Barreto: S/A). Las remesas que llegan a la comunidad son gastan en la construcción de casas, compra de terrenos, de ganado, camionetas, tractores y sus herramientas, entre otras cosas. Aunque cabe aclarar que no siempre se van a EU por necesidad, muchos de los jóvenes lo hacen sólo por gusto e ir a conocer, porque quieren, según ellos, experimentar nuevas formas de sabores, colores y olores que tiene la vida. “La cultura joven es un claro ejemplo de esta cuestión, consumiendo o aspirando a consumir la misma ropa, la misma música y la misma comida...” (Barreto: S/A).

Regresando nuevamente a las amas de casa.

“En nuestros tiempos pareciera que el ser una de ellas es una profesión poco valorada y últimamente rechazada” (Chávez y Ramírez: S/A). La mayoría de la amas de casa de la

comunidad de la Sabana no trabajan, sólo son alrededor de 5 ó 6 mujeres las que sí lo hacen. Su trabajo lo desempeñan en una maquiladora llamada "DASAN"; esta fábrica es de dueños japoneses: ellos pagan muy poco a las personas: su salario es de alrededor de \$600.00 a \$700.00 cada semana, con un horario de 7:00am a 7:00pm, de lunes a sábado, "los japoneses hacen lo que se dice; reducen el consumo, trabajan más duro o lo que sea..." (Chomsky; 1997:25). Al no haber mejores oportunidades de trabajo para la población en general y en vista de las necesidades que hay, sólo se aspira a poder acceder a ese trabajo y seguir ahí aguantando si es que no se tiene otro.

Viendo las condiciones en las que se encuentran las amas de casa que sí trabajan; en lugar de ganar pierden porque su sueldo es bajo comparándolo con la carga que tienen toda la semana. Complementando esto, se comienza a vivir una ruptura familiar que "...con el paso del tiempo sencillamente se pierde la emoción y la satisfacción, ya que no se ven metas nuevas, todo se vuelve un ciclo repetitivo. Esto pasa en cualquier actividad, no sólo en la del ama de casa; en cualquier oficio, después de determinado tiempo de seguir la rutina, se llega a un punto de aburrimiento, aplanamiento, que obviamente influye en las emociones" (Chávez y Ramírez: S/A). La monotonía de las amas de casa de la Sabana comprende sólo las tareas diarias del hogar y llevar almuerzo a sus hijos que están estudiando.

En una ocasión un ama de casa me dijo: "aunque la jaula sea de oro no deja de ser jaula", y *en ella* expresa que aunque se tengan todos los lujos no se es feliz si no recibe el cariño y comprensión del marido y familia en general. Algunas mujeres son víctimas del machismo, pues sus esposos no las dejen salir de la casa. "Definimos machismo como la violencia del vinculo del poder (en el predominio de su forma autoritarismo) en las relaciones psicosexuales." (Sanabria Artunduaga; 2007: 192). Como consecuencia, se llega a un punto en el que se fastidian y ya no les interesa su trabajo, su hogar, su familia; ya están cansadas "...o simplemente ya no se encuentra una motivación para hacerlo, lo que ocasiona que sea más pesada; a esto lo llamamos neurosis del ama de casa" (Chávez y Ramírez: S/A). Pero el no trabajar también implica "...estar en desventaja en relación con las obreras, empleadas o profesionales que reciben un salario, no sólo desde un punto de

vista económico, sino por falta de información, conocimientos y preparación. Como suele decirse, se van quedando atrás.” (Más: 2005).

La mayoría de las esposas sufren el llamado “<<síndrome del ama de casa>>, que consiste en una serie de trastornos físicos y psíquicos; que van desde la migraña, inapetencia sexual, depresión, alcoholismo, estrés, insomnio, entre otras” (el síndrome del ama de casa: 2007): muchas se quejan por dolores de cabeza, estrés, otras están deprimidas por su talla y hay quienes se la pasan pensando en el quehacer. Cuando llegan sus hijos y esposo no las dejan terminar de hacer su quehacer porque les tienen que servir de comer y para terminar no les ayudan con los quehaceres, eso también es motivo para que “sientan que no valen nada porque no reciben agradecimiento por todo lo que hacen en el hogar a beneficio de toda la familia” (El síndrome del ama de casa: 2007): ellos no las valoran y menos a su trabajo, inconscientemente las ven como madre y esposa serviciales [“las dos chicas...llegan cansadas de la prepa a comer y a acostarse a ver TV y si ganas les dan lavan los trastes y si no no , los chicos ellos <<bien gracias>>” (Entrevistada #1)], que complacen sus necesidades y no les preguntan cómo es que se encuentran, qué es lo que sienten...la familia es la encargada de darle el lugar a la ama de casa y de valorarla porque de no ser así nadie más lo hará; además, no sólo es obligación de la mujer hacer todo el quehacer de la casa: no sólo es trabajo femenino; los hombres pueden ayudar al igual que los hijos porque así como tienen derechos también tienen obligaciones, pero “un típico varón llega a su casa con la expectativa de que la comida esté preparada, la ropa limpia, los hijos atendidos y las múltiples tareas del hogar realizadas. Muy pocos toman conciencia que si ambos trabajan juntos, lo justo es compartir ideas” (Núñez: 2007). En la Sabana la mayoría de las amas de casa, sino es que todas sólo son serviciales y ese compromiso lo asumen desde el día en que se casan o deciden vivir en unión libre. “Al llegar al matrimonio, esperamos que todo cuadre dentro de este concepto, y al no hacerlo, llega la frustración. Otro tipo de expectativa es esperar a que un príncipe azul nos saque de nuestra miseria, al apostar la felicidad completa en el acto de casarse y tener un hogar propio. Consideramos este el final feliz del cuento, cuando en realidad es una vida llena de retos y nuevas emociones” (Chávez y Hernández: S/A).

Pareciera que el destino de la mujer es sólo llegar a ser ama de casa: "una profesión femenina" (Garisoain:S/A). Hoy en día se está rompiendo con la tradición de ser sólo una mujer casada, si así se le puede llamar. Es por eso que, hoy "la ideología de liberar a la mujer a base de igualitarismo la obliga a someterse a un patrón masculino que no la hace feliz" (Girisoain:S/A), porque al mismo tiempo que es ama de casa es madre de familia y no sólo eso, sino que también es esposa en la mayoría de los casos; lo que puede llegar a provocar estrés por tanta presión que llevan en la doble jornada que están insertas: "Lavar, cocinar, cuidar niños, a menudo no figura en sus estadísticas laborales, además, muchas mujeres trabajan fuera de casa provocando la doble jornada" (Núñez: 2010). Las amas de casa ya no deben de ser las mujeres que más trabajan para los integrantes de la familia, todos deben de cooperar, ellas no han nacido para complacer a la familia en lo que pida: tienen deseos de vivir y sentirse satisfechas con lo que hacen.

Conclusión. La comunidad de la Sabana está un poco alejada del centro del municipio al que pertenece, por tal motivo no tiene el privilegio de aprovechar todos los servicios que este le brinda a la población en general.

La mayoría de las amas de casa dependen económicamente de sus maridos. No tienen la oportunidad de desarrollar nuevas experiencias de convivencia con otras personas que no sean del mismo contexto al que pertenecen (en ocasiones ni con las de su comunidad); sólo esperan casarse creyendo que su vida se ha resuelto por completo, lo que no es cierto. Si trabajaran se rompería el tabú en el que viven inmersas: que sólo nació para casarse; que no debe de trabajar fuera del hogar para recibir un salario; que debe de tener la protección de un varón; dar vida y cuidar hijos. Es verdad que el ser esposa, madre, ama de casa y trabajadora puede ser difícil pero no imposible: se debe de tener una buena organización para tratar de no descuidar las labores. También es verdad que muchas no pueden trabajar por tan numerosa familia que tienen.

En este estudio que realice me di cuenta de que la vida de un ama de casa tiene doble cara: principalmente, son felices y viven uno de sus más grandes sueños cuando contraen matrimonio por las falsas expectativas que tienen del mismo y porque piensan que el casarse ya es el fin de su cuento de hadas, en el que todo su mundo será de color de rosa

cuando es lo contrario; al paso del tiempo su vida está llena de infelicidades y frustraciones al no poder hacer y experimentar algo nuevo. Ellas depositan su felicidad en sus hijos: esperan que no se unan en matrimonio tan jóvenes como ellas, busquen una forma para darles escolaridad: esperan que sus hijos no trabajen en el campo.

Las amas de casa son mujeres que quieren y tienen el deseo de estar en otro ambiente y una solución para que les baje el estrés, podría ser un taller donde se les enseñe algo que las motive; de esta manera se distraen, desarrollan habilidades y se eleva su autoestima al darse cuenta de que aun hay algo en lo que se pueden desarrollar y lo más importante donde se puedan sentir valoradas.

Referencias

- Barreto, Margarita (S/A) Ciudadanía, globalización y migraciones.
(<http://www.naya.org.ar/articulos/global01.htm>) consultada 30/05/2011.
- Benbenaste, N., Etchezahar, E. y Del Río, M. (2008) Psicología de la anomia. Facultad de psicología, UBA/ secretaria de investigaciones, anuario de investigaciones, volumen, pp. 193.
- Cano, Víctor. ¿Qué es la microhistoria?
- Chávez, I., Ramírez, E. La neurosis del ama de casa (S/A)
(<http://www.venser.org/downloads/LA%20NEUROSIS%20DEL%20AMA%20CASA.pdf>) consultada 17/05/2011.
- Chomsky, Noam (1997). Pocos prósperos, muchos descontentos. México, ed. Siglo XXI, pp.16 y 25.
- Entrevistada No. 0
- Entrevistada No. 1
- Entrevistada No. 2
- Entrevistada No. 3
- Garisoain, Javier ¿vale la pena ser ama de casa? Arbil.
(<http://www.es.catholic.net/familiayvida/154/294/articulo.php?id=9548>)
consultada 09/03/2011.
- Más, Sara. (2005) Amas de casa, obreras sin paga ni vacaciones. Cultura y sociedad.

- Núñez, Miguel Ángel (2010) La mujer y el síndrome de la doble jornada.
(<http://www.suite101.net/content/la-mujer-y-el-sindrome-de-la-doble-jornada-a20796>) consultada 004/05/2011.
- Rionda, Jorge (2006) Globalización, neoliberalismo económico y desarrollo regional en México. Centro argentino de estudios internacionales. Programa economía internacional.
- Ruano Ruano, Leticia (2002). Historia oral como alternativa metodológica, Plexos (23).
- Serrano Álvarez, Pablo (1990) Análisis y perspectivas de los estudios históricos regionales mexicanos.
- Síndrome del ama de casa(2010)
(<http://psioanotaciones.blogspot.com/2007/04/el-sindrme-del-ama-de-casa.html>)
Consultada 30/03/2011

Una experiencia de investigación – intervención en secundarias: Formar en la crítica.
Beatriz Ramírez Grajeda.

La ilusión es una intención situada.

*La desilusión es el efecto de transformación que tu intención ha producido
encontrándose con las intenciones de infinitos otros actores.*

*Es importante no transformar tus ilusiones en ideología
y no tomar las desilusiones como la forma definitiva del mundo*

Franco Berardi Bifo *La generación post-alfa* 2010:13

El propósito

En este espacio relataremos una experiencia de investigación que se hizo con adolescentes de primer grado de secundaria de una escuela pública técnica al sur de la ciudad de México incrustada en una colonia que goza de todos los servicios y buenas vías de comunicación, sostenida por y para niños que han cursado la primaria en centros educativos principalmente públicos. La institución tiene una imagen muy favorable ante la

comunidad, reconocida como una de las mejores escuelas de la zona y de las más demandadas por la población de familias que tienen hijos escolares, fue favorecida con computadoras durante el sexenio Vicente Fox, hecho del que las autoridades se sienten orgullosas.

Nuestro propósito era el de un acercamiento exploratorio que permitiera familiarizarnos con lo que ven los niños y nos aproximara a responder cuáles son los destinos de sus apropiaciones culturales derivadas de su contacto con la televisión, ¿cómo regulan su vida y sus vínculos?

Tal objetivo implicó la formación de cuatro jóvenes prestadores de servicio social del área de psicología social de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco (UAMX) y nueve de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) reunidos por la maestra Euridice Sosa quien se había interesado en nuestro proyecto, y en aras de colaboración coincidimos en formarlos vivencialmente en la coordinación de grupos y diversas técnicas expresivas fundamentalmente sociodramáticas, a través de un taller sobre **metodologías cualitativas y etnografía**. De ahí se conformaron varios grupos de niños con el objetivo de pilotear la estrategia grupal.

El ingreso tuvo vicisitudes ya que la vía institucional nos hizo esperar nueve meses para finalmente obtener una respuesta que nos sorprendía: por un extravío de documentos no sabían de que hablábamos. El contacto directo con la institución fue más efectivo. En él solicitábamos ingresar a realizar observaciones de campo y por un extraño movimiento de la coordinación de orientación trabajaríamos con todos los niños de primer grado. Pronto estaríamos diez sesiones con cada grupo, habiendo cinco con una asistencia de 45 a 50 alumnos por cada grupo.

Indudablemente era una oportunidad de oro para nosotros, pero tuvimos que replantear y aplazar el trabajo grupal dado que era condición trabajar con todos los primeros durante sus horas de clase, no podíamos negarnos a lo que para nosotros era una oportunidad de acercamiento. Se dio paso a un reconocimiento de los espacios, las rutinas, las regulaciones, los procedimientos administrativos, el vínculo con los prefectos, los

maestros y los directivos con los niños de tal suerte que teníamos una experiencia vivencial de manera acelerada.

El aula, los mesabancos, la cantidad de niños, la presencia del titular de la materia que alterábamos eran adversidades que había que franquear y realizamos un trabajo de levantamiento rápido cada día, estructuramos varias sesiones de sensibilización al trabajo y pláticas sobre la temática de la televisión, su funcionamiento, sus programas.

El trabajo reflexivo quedaba aplazado en principio y supeditado a trabajar una hora por cada grupo. Ajustamos una guía programática para trabajar 50 minutos por grupo durante 10 semanas, dos veces por semana y finalizábamos convocando a la conformación de un grupo de reflexión sobre los programas de televisión. Conformamos así un grupo de investigación con nueve niños de primer grado de secundaria cuyos padres habían consentido en que participaran de la experiencia siempre que fuera durante las vacaciones de semana santa. Nos ajustamos a sus tiempos y la experiencia se llevó a cabo en las instalaciones de la UAMX, finalizándola en un espacio adecuado para el trabajo grupal.

El punto de partida entre prejuicios, críticas y desencuentros

Realizar el trabajo con los cinco grupos de primer grado de la escuela nos permitió advertir los tiempos, la organización, la logística, las dificultades, las deficiencias, la violencia institucional de la que son objeto no sólo los niños, sino los prefectos, los orientadores, los profesores, los directivos, un continuo maltrato que se percibe en términos de malentendidos continuos, exigencias desorbitadas de las supervisiones, regulaciones que se imponen, toma de decisiones que no consideran los objetivos de los profesores, demandas que no se escuchan y modos de enfrentar la tarea educativa y a la masa de estudiantes que atienden.

No sólo teníamos noticia de la violencia sino que éramos parte de la misma al ser asignadas a los grupos e interrumpir clases de los profesores de las materias normales. Algunos lo veían con beneplácito, algunos otros hacían comentarios adversos pero asumían la decisión de la coordinación.

De pronto la adolescencia renuente, rebelde y desorientada que el prejuicio social asegura, se nos presentaba como una masa confusa, contenida por normas rígidas e ilógicas, manifestaciones de afecto rudas que resaltan la falla, recuerdan el error pasado y vaticinan el lugar futuro del adolescente.

Estábamos frente a jóvenes extraordinariamente lábiles, versátiles, actuaban según el lugar y los niveles de autoridad con los que se relacionaban adaptándose del mejor modo posible en cada relación establecida. Nuestro contacto inicial fue en las áreas de dirección y orientación. Pero, más que dirigidos u orientados, sus posturas físicas y las palabras que se les dirigían al verlos entrar al espacio “orientador” los delataban como infractores, transgresores o revoltosos. No hubo día durante nuestra estancia que la orientadora no tuviera reportes y se debatiera entre exigencias directivas, largas esperas de adolescentes queriendo ir a resolver un reporte, profesores que solicitaban su asistencia en salas o una cita con ella o padres de familia que recibían quejas, reportes, ultimatum o niños enfermos.

Comprendíamos la coordinación, más que la instancia disciplinaria de la escuela, era un lugar de desbordamiento de afectos, pasiones, conflicto, desmesura, demandas de padres de familia, profesores, directivos que se atiende como se puede, el trabajo orientador se convierte en una oficina de trámites cuyos documentos son el reporte, el pase y el citatorio. Los reportes son disímiles lo mismo por transitar al baño sin permiso, por haber formado parte de una rencilla, por haber sido víctima de un accidente que por el uniforme alterado o incompleto, Las prefecturas más que instancias de orientación e información, son celadores que reprenden la forma de vestir, acarrear a la masa para mantenerla controlada, cuidan de la imagen de los pasillos de los edificios para que los niños no luzcan sin clases aunque no haya nada qué hacer adentro del aula.

Prácticas violentas que otorgan sentido, definen y producen al sujeto sobre el que se ejercerá el peso del dispositivo de socialización pues se tenderá a crear estrategias de disciplina para controlar o enfrentar a sujetos considerados conflictivos desde mucho antes de incorporarlos a su núcleo; se construye paulatinamente la adolescencia como campo de indiferencia, transgresión y falta de juicio.

La experiencia de investigación. Escuchar de otro modo

Una vez cumplidos los trámites con la institución conformamos un grupo de 9 niños que participarían en la experiencia de cinco días cinco horas diarias. La universidad lo reconoció como taller de *análisis y reflexión programas de televisión*.

Las temáticas propuestas respondían a preguntas de investigación y fueron abordadas primordialmente con juegos dramáticos, escritura de guiones televisivos, sociodramas y técnicas de teatro espontáneo; en menor medida recurrimos a la exposición sobre como es la producción audiovisual que se dosificó en cápsulas sobre: Los audiovisuales, tipos y géneros, las fotografías en los audiovisuales, elementos para la producción de un audiovisual (tema, historia y guión).

Paulatinamente en la experiencia íbamos respondiendo las preguntas ¿quiénes son?, ¿qué ven?, ¿qué les llama la atención de lo que ven?, ¿qué apropiaciones hacen?, ¿cómo las incorporan a su comprensión del mundo?, ¿de qué les interesa hablar? y que historias son creadas por ellos mismos. La riqueza de los materiales es basta, de modo que hemos hecho una selección para analizar y compartir aquí y se constituye de la producción de historias que fueron creando ellos en el transcurso de un medio día de trabajo.

El modo de trabajo

Se plantearon dos tiempos cada día, cada uno fue trabajado con el rigor de los elementos del psicodrama: caldeamiento, acción y momento de compartir que es propiamente la parte del día donde dialogan y analizan lo producido, cada sesión era cerrada por una acción, reflexión, frase o representación que fuera significativa de lo que ahí se había hablado.

Fragmentos del material producido

Aparecieron temas que insistieron durante toda la experiencia: la muerte, la invasión a otros planetas, el ataque hacia el cuerpo, la risa y la ironía, la pregunta por otra vida y los nuevos nacimientos de seres extraños productos de mezclas alienígenas. Ellos dieron vida a padres, a hombres especiales defensores de la humanidad, a personas importantes en el ámbito de la política y a víctimas desamparadas o en soledad. Reproducimos aquí algunos

de los guiones que se trabajaron con la técnica de teatro espontáneo, advirtiéndolo al lector que la experiencia fue no sólo sorprendente para nosotros sino para ellos mismos. Los hemos elegido porque en estos se alude particularmente al tema de la muerte que se hace presente en todos estos dramas creados por los adolescentes en el tercer día de trabajo. No obstante hemos de señalar que el tema circuló todos los días en todos los ejercicios.

La muerte aparece de uno u otro modo, como producto de una larga enfermedad irremediable, como efecto de una invasión, un suceso desafortunado o la filtración de un virus letal para la humanidad.

- En una fiesta un grupo de jóvenes baila animado y de pronto alguien se desmaya, ha sido atacado por un virus que lo ha convertido en zombie y contagia a todos los de la fiesta, alguien se ha dado cuenta y una pareja sale huyendo de ahí, mientras la policía intenta poner orden en la fiesta.
- En un bote un grupo de amigos pasean; se le atoró un motor al barco donde navegan y un “chavo” saltó al agua para desatorar lo de las algas y lo atacaron las pirañas y al sacarlo del agua, la mitad inferior cuerpo no tenía carne y la mitad superior sí. En la playa llegaron los policías a advertirles que había pirañas y no creyeron y empezaron a festejar y los atacaron las pirañas y muy pocos salieron.
- Hay tres halcones volando y empiezan a atacar al pueblo un hombre en una torre de tiro les empieza a disparar mientras una mujer va corriendo espantada al cuarto de adiestramiento a contratar a unos guerreros quienes evacúan a los ciudadanos y los defiende.
- Una escuela que va a ser destruida por unos soldados por una guerra del presidente o algo así, están dos estudiantes, un director y cuatro soldados.
- Es la historia de una madre y un hijo. El presidente de E. U. da un aviso a toda la gente de que han descubierto un planeta nuevo con agua y vegetales igual que el planeta azul. Que la corteza terrestre ya no es tan fuerte como antes y que van a evacuar la tierra. Entonces en un lugar hay una casa hay una madre y un niño que está enojado con su mamá porque piensa que por ella se murió el su padre.

Tiembla y entonces la casa se inunda. La mamá y el hijo se suben al auto y lo conducen y chocan contra un edificio que se derrumba, ahí ella muere. El niño estaba enojado con su madre porque pensaba que no había hecho todo lo posible para salvar al padre de una larga enfermedad. Antes de morir se reconcilian y se agradecen mutuamente. Eres un buen hijo, gracias por todo, cuídate mucho.

- El descubrimiento ocurre en el año 2040 y la NASA ha descubierto un nuevo planeta y nos vamos a vivir para allá todos los humanos. Luego en la selva alienígenas, los soldados humanos son malos y los marcianos son los buenos, pero los matan los humanos.

Es necesario enfatizar en que escenas parecidas habían sido creadas en los piloteos, particularmente se hacía alusión a un virus que infectara el propio cuerpo y llevaba a la fantasía de poseer el poder de su autorregeneración asegurando que la vida no sufriera cambios dramáticos o un cuerpo invencible. La ensoñación de habitar un planeta nuevo también se presenta con frecuencia y parece una constante, los seres alienígenas con los que se identifican, luchan o se mezclan para dar lugar a una raza distinta.

Extraño modo de dar cuenta de su mundo cargado de violencia, destrucción y muerte: hablan en paralelo de “una guerra del presidente”, de una destrucción del hábitat, que sólo podría remediarse mutando el cuerpo o habitando otro planeta. Desencanto del presente y con la esperanza en un mundo ilusorio.

Las escenas resultan impactantes y tuvimos que poner especial atención a los cierres. Haber incursionado en sus creaciones nos obligaba a actuar con cautela, el espacio de reflexión de las escenas sirve para profundizar, para saber qué advierten en ellas, qué les hace sentido, con que lo asocian, resulta un espacio de diálogo inédito que no encuentran en sus casas ni en la escuela. La escucha psicoanalítica que nos ha heredado Freud ha sido nuestro principal aliado, pues en un espacio divertido para ellos a nosotros nos muestran las concepciones del mundo que tienen, sus perspectivas identitarias. De tal modo se nos muestra una percepción catastrófica del mundo y el futuro, una preocupación sobre el cuerpo que sufre transformaciones, la inquietud sobre la identidad que reclama reconocimiento sin ser visto. Acostumbrados a oír hablar de ellos como si no existieran, se

esconden perfectamente en el drama, el escenario les permite existir sin ser vistos, tras la mascarada de un personaje ficticio donde encuentran refugio.

Paulatinamente nos hacen saber de sus certezas sobre el mundo y hacen reflexiones profundas, agudas, críticas que a veces ni siquiera sus maestros se plantean.

Esto quizá interese a los orientadores educativos cuya tarea más audaz se reduce a darles información sexual, hablar de la red o las adicciones acotando así sus posibilidades de trabajo. Obvian de entrada las fantasías, las preocupaciones veladas, la ensoñación, los temores que abaten al sujeto adolescente y cuyo defensa con frecuencia es el pensamiento fantástico.

Elaboraciones de compromiso, síntesis perfectas de convocatorias disímiles, conflictivas, coexistentes que entran resoluciones del mejor modo posible.

Ahí donde los adultos ven indiferencia, renuencia y conflicto de autoridad hay un pensamiento fértil que elabora como puede los embates de la realidad: su lugar en el deseo de los padres, la exigencia repentina de ser un adulto y comportarse a la altura de los patrones sociales, las demandas escolares, el ingreso a los espacios cada vez más regulados, la confrontación con las instituciones que conminan a la asunción de leyes y normas que no comprenden, pues no han sido formados como conciencias históricas.

Hemos escuchado decir muchas veces que son un costal de hormonas, son indolentes, indiferentes a los problemas sociales, que no comprenden, incluso muchos padres de familia desean verlos crecer fuera de la contaminación de la política social. Pero lo que nos muestran en su reflexión estos jóvenes es que tienen toda la capacidad de tomar postura política, de comprender el mundo del mercado, la venta de las ideas, advierten la exclusión social, se colocan como víctimas y a veces como verdugos.

Pensamos con Freud, así como el sueño, el acto creativo permite construir soluciones de compromiso a conflictos psíquicos. En ellos se da lugar a la catarsis, a la elaboración, a la creación de posibilidades.

La investigación así adquiere su faceta de intervención, no sólo indaga sobre sus perspectivas y concepciones, pudiendo elaborar, dimensionar y comprender los asuntos del mundo.

Este modo de trabajo ha sido una herramienta fértil en el ámbito pedagógico universitario (1997) y consideramos que apuntalaría en gran medida el trabajo del docente de educación básica y media básica.

Referencias

Bello, Belela María Carmen (2009) **Jugando en Serio**, editorial Pax, México.

Bifo, Franco Berardi (2010) **La generación Post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo**, Tinta Limón, Bs. As.

Ramírez Grajeda Beatriz (2010) **Tiempo Y Formación. Trayectorias De La Condición Humana. Un programa de investigación sobre adolescencia y juventud**, UAM-X, México.

Ramírez Grajeda Beatriz (2010) **Convocatorias de identidad en los mass media El caso de los animes y programas de televisión**, UAM-X, México.

Ramírez Grajeda Beatriz (2009) **Los destinos de una identidad convocada**, UAM-X, México.

Ramírez Grajeda Beatriz (1999) **El rol del administrador en el contexto actual**, UAM-A, México.

Edad dorada, vida y plenitud: proyecto de intervención en atención a la tercera edad.
Nidia Minelva Tun Batun.

Introducción.

Este trabajo consistió en la realización de un taller denominado “edad dorada, vida y plenitud” el cual fue dirigido a los jóvenes de la tercera edad. El problema de la falta de una cultura de respeto hacia las personas de la tercera edad, nos pareció importante debido a que es un problema que se refleja día a día en nuestro contexto, fue un tema propicio para la intervención junto con un grupo de compañeros, como parte de la asignatura Asesoría y trabajo con grupos en el quinto semestre de la LIE, este taller consistió en la realización de actividades de activación física para motivarlos y hacerlos sentir que todavía son capaces de realizar diversas actividades.

Para ello fue importante hacer un diagnóstico de la situación en la comunidad de Chichimila, Valladolid, Yucatán; para verificar en qué grado o medida se debía tratar el problema.

Diagnostico

Para proponer cualquier alternativa de acción era importante realizar un diagnostico de lo que a simple vista se puede deducir, sin embargo para poder estar 100% seguros si la problemática se presenta fue importante su realización, por lo que nos enfocamos al plan de diagnostico que se maneja en la antología de Diseño curricular del tercer semestre de la LIE.

Plan de diagnóstico

Antes de empezar a realizar actividades al azar en nuestro que hacer de la investigación se propuso el plan, primero delimitamos lo que queremos saber de nuestro problema, pero no podemos involucrar a gente que no esté vinculada con la información que se requiere, por lo que se consideró más importante conocer el punto de vista de las personas involucradas en relación a la problemática de los jóvenes de la tercera edad, ¿dónde abordarlos para la observación? o entrevistarnos con ellos, esto no resulta tan complejo cuando tenemos definido que queremos saber, porque ir sin saber lo que en realidad necesitamos es ir sin bases fundamentadas para realizar el trabajo, pero no solo necesitamos saber ¿que hacer?, sino que, ¿como hacerlo? y ¿Cuándo?.

Después de haber implementado el plan de diagnostico, pudimos notar que efectivamente la problemática estaba latente en la comunidad de chichimila, para poder llegar a la conclusión de que realmente está presente en la comunidad utilizamos el modelo interpretativo.

Esta modalidad se desarrolla básicamente en Inglaterra y Estados Unidos y se conceptualiza como un proceso heurístico (creencia que estudia la actividad creadora) que intenta describir e interpretar de manera detallada, profunda y analítica las actividades creencias o procesos cotidianos desde la perspectiva de los miembros del grupo,

llevándose a cabo en el medio natural donde ocurren y buscando enmarcar los datos en un sistema cultural y social más amplio.

La problemática de los jóvenes de la tercera edad, es una cuestión que en la comunidad de chichimila no se atiende al menos de la forma en la que nosotros lo abordamos; muchas veces al llegar a la etapa de la vida denominada “vejez” la persona pierde su dignidad. Ya que como menciona Fernández “vive discriminado por la sociedad y muchas veces humillado por la familia; su delito único es haberse hecho viejo”⁶². Al no tener forma de participar en la sociedad, el adulto mayor termina encerrado en casa de los hijos, viviendo una vida solitaria y depresiva, ya que por la escasez de oportunidades hacia ellos, no se pueden sostener económicamente, esto no debería suceder, ya que un gran porcentaje de este sector mantiene su capacidad, sus facultades y su deseo de participar, no se encuentran limitados para desempeñar roles sociales productivos y creativos, debemos rescatar toda la experiencia de su vida y aprovechar la sabiduría que el tiempo les ha dejado y fortalecer así, la gran cadena generacional y responder con justicia a los esfuerzos que ellos han realizado en su vida para combatir la exclusión.

Existen programas en los que están incluidos que se ocupan de los asuntos socioeconómicos, que les proporcionan una ayuda económica cada determinado periodo. Pero no existe un solo programa destinado a atender el lado humano de las personas, que ayude a elevar su autoestima y que se enfoque a que realicen actividades físicas para pasar un rato agradable y sobre todo sanamente, que este encaminando a que ellos adquieran hábitos saludables, con lo cual mejoren sus condiciones básicas de vida.

A partir de la detección de esta necesidad, y como futuros interventores es importante desarrollar proyectos de una educación en pro de las personas de la tercera edad o adultos mayores para favorecer su desarrollo integral (físico, psíquico y social) para que este no se vea obstaculizado por las limitaciones que constantemente ponen las personas debido a sus ocupaciones laborales, sociales y familiares.⁶³ El papel del interventor conlleva a conocer las políticas existentes y los ámbitos de acción; así como

⁶² Fernández, (p.21).

⁶³ EL ADULTO MAYOR UN RETO PARA LA EDUCACION “ ADRIANA VIVEROS AQUINO”

promover la igualdad de trato y de derechos, pero dentro de esta no se toman en cuenta las necesidades de los adultos mayores por eso nos dimos a la tarea de diseñar un taller encaminado a subsanar la problemática.

Para ello realizamos el diseño de las cartas descriptivas con las cuales íbamos a trabajar las actividades de todo el taller, en el cual planteamos como objetivo principal: Estimular la participación de los adultos mayores en actividades recreativas que fomenten hábitos de vida saludable y mejoren sus condiciones básicas de vida; así como las actividades a realizar, los materiales a utilizar en cada actividad y los tiempos en los cuales se llevarían a cabo.

El Taller “edad dorada, vida y plenitud” tuvo una duración de dos horas y estuvo dividida en cuatro etapas la primera fue la socialización, el calentamiento, la rutina, la exploración de conocimientos y por último la reflexión. La actividad de socialización se llevo a cabo con el propósito de que la gente empezará a adquirir confianza con el grupo y con los coordinadores del taller, de igual forma para conocer los datos personales de los invitados (nombre, edad y gustos), para esto se utilizó una pelota, ya que este objeto es más práctico y fácil de manejar, así mismo despiertan la agilidad que han olvidado o han dejado de hacer; dicha actividad fue realizada al aire libre en una cancha de usos múltiples ya que es un lugar amplio en el cual pudieron desplazarse con facilidad.

El calentamiento del cuerpo fue iniciada con la relajación; en el cual empezamos con lo esencial; primeramente con la parte de arriba del cuerpo (cabeza, hombros) posterior a ello se fue bajando hasta llegar al movimiento de piernas y pies, dando ya un movimiento general al cuerpo, esto fue con el propósito de dar inicio a la activación física, pero todo con movimientos corporales, con lo cual se quitaban el estrés, cansancio, pensamientos negativos, y se enfocaban a lo que estaban realizando en ese instante. La música que se aplico para la iniciación de la activación fue adecuada ya que nos daban las pautas y la coordinación para realizar los movimientos corporales, y de igual forma se pensó en el ritmo ya que era pegajoso y daba la gran posibilidad para participar con mayor motivación o gusto, y que resalte su felicidad al momento de realizar dichas rutinas.

Como actividad final los invitados de la comunidad realizaron la demostración de su baile típico cultural, en el cual el propósito fue demostrar que aun después de todas las actividades que realizaron, podían seguir realizando otras.

Para poder elegir las actividades adecuadas consultamos primero con una enfermera que se llama Guadalupe Rivero Rosado, la cual trabaja con un grupo de personas de la tercera edad, quien nos recomendó trabajar con músicas movidas, pues esto eleva el autoestima de las personas, en cuanto a los movimientos ella también nos recomendó que nosotros debemos movernos con naturalidad, aunque ellos no lo imiten tal cual como lo hacemos, ellos tienen la sensación de que lo hacen tal y cual perciben que lo hacemos.

Marco teórico

A continuación mencionare alguno de los conceptos importante en la realización de este taller.

Concepto tercera edad

La definición más común cuando se habla de la Tercera edad en México corresponde a ser la población de 60 años o más de nuestro país; esta definición sin embargo, viene acompañada casi siempre de connotaciones negativas. Como mencionan Jacoby Y Oppenheim se encuentran los que describen a los ancianos como: dependientes, confundidos mentalmente, solitarios, de actitud rígida, pobres, deprimidos y pasivos o quejumbrosos, sin tomar en consideración que una gran parte de las personas de 60 años o más se encuentran tanto física como mentalmente capacitadas para llevar a cabo vidas independientes.

Otro concepto importante es el de Actividad Física se define como uno o más movimientos corporales producidos por la contracción esquelética que incrementa el gasto de energía por encima del nivel basal. Si bien no es la única concepción de lo que es, cabe añadir otras definiciones de distintos autores, como: "cualquier actividad que

involucre movimientos significativos del cuerpo o de los miembros” y “todos los movimientos de la vida diaria, incluyendo el trabajo, la recreación, el ejercicio, y diferentes actividades deportivas”. Considerando cada una de estas definiciones, puedo decir que la actividad física comprende diferentes dimensiones, formas y/o subcategorías.

64

Hábitos saludables

Alcanzar el desarrollo vital pleno de la persona podría decirse que pasa por establecer una serie de pautas en las que se equilibren nuestras costumbres diarias con una serie de hábitos que garanticen un estilo de vida saludable. Conocer nuestras posibilidades y nuestras limitaciones, interiorizar normas básicas de alimentación e higiene, fomentar el interés por la vida activa y la práctica de deportes, la importancia de una vida social activa, la autonomía personal, el cuidado de la autoestima, etc., todo ello forma parte de los ingredientes básicos para edificar, con cimientos sólidos, una vida sana y plena.

Actividades recreativas

Las actividades recreativas son técnicas que no están orientadas hacia una meta específica y que ejercen su efecto de un modo indefinido e indirecto. Entre dichas actividades se pueden mencionar la música, los juegos, las atracciones, etc., donde los grupos pueden elegir actuar con sus objetivos principales puestos en el campo de la recreación.

Al igual es importante señalar los conceptos abordados durante el curso de “Asesoría y trabajo con grupos” ya que fueron aspectos importantes a considerar en la realización del proyecto de intervención

Atmosfera grupal.

⁶⁴ Ariasca D. “*Actividad física y salud*”. PubliCE Standar, Grupo Sobre Entrenamiento. Pid: 1. 2006.

Según María José Aguilar (1992), la atmosfera grupal se trata de un fenómeno psico-sociológico muy complejo, que tiene que ver con la disposición de ánimo, tono o sentimiento que está difundido. Este temple o tonalidad emocional del conjunto, hace que la atmosfera de grupo sea amistosa u hostil, fría o cálida, rígida o cordial, armoniosa-equilibrada o irritada-agresiva.

Comunicación del grupo.

María José Aguilar mencionaba en la parte teórica, que para que pueda existir una buena relación en el grupo se necesita de un buen dialogo o una excelente comunicación entre el coordinador y grupo, con el propósito de mantener la buena armonía y buen funcionamiento en los mismos, sin el dialogo la comunicación no puede existir un grupo.

Tomamos muy en cuenta la comunicación ya que era fundamental para las gestiones que se fueran a realizar, siempre con cordialidad y respeto; las personas encargadas de la recepción establecieron una comunicación cordial, se inicio con el acto protocolario utilizando el español y la lengua maya considerando a las personas que no saben el español.

Roles grupales

Los roles para la tarea del grupo, se manifiesta en actitudes tales como: sugerir o proponer al grupo nuevas ideas o diferentes formas de ver el objetivo, solicitar orientación, información autorizada, opinión con el fin de aclarar los valores involucrados en una sugerencia; dar información; dar opiniones análisis, expresar sentimientos y deseos; orientar al grupo con respecto a sus objetivos, resumir lo ocurrido, señalar divergencias respecto de las metas; incitar al grupo a la acción. (MOLINARI, ANDREA (1999).

En el Taller realizado el grupo de personas que participo es un grupo constituido ya que forman parte del programa oportunidades, en su mayoría las personas ya se conocían y existen diferentes roles, el rol de líder, los tranquilos, los participativos, los solidarios, estos roles ayudaron a que se llegara al objetivo planteado.

Número de participantes.

El grupo en el cual realizamos el taller fueron 38 participantes en su mayoría mujeres incluyendo a tres hombres, según (AGUILAR; MARIA JOSE) es muy difícil lograr un dialogo en el que participen todos los miembros del grupo, si este está integrado por más de 12 personas; pero en realidad sentimos que esto no fue un obstáculo, al igual tiene mucho que ver el hecho de que hayamos sido 5 los coordinadores del taller, desde el inicio y durante todo el taller se pudo notar claramente la participación con gran entusiasmo para realizar todas las actividades que ya se les había mencionado.

Conclusión

Con la realización de este taller llegamos a la conclusión de que los jóvenes de la tercera edad, son personas que pueden hacer muchas cosas, aunque la mayoría de nosotros pensamos que a esa edad ya no pueden hacer nada, sin embargo estamos en un gran error, pueden hacer las cosas, lo único que pasa es que ya no las realizan con la misma energía como antes. Nos llamó la atención al ver que siendo personas de la tercera edad participan de manera positiva, para lo cual no pensamos que fuese así. Se sentían contentas por haber participado en dicho taller porque nunca realizaban este tipo de actividades.

En cuanto al papel de los participantes que fueron los beneficiados con este taller se busco en primera instancia que se dieran ciertas relaciones interpersonales con el fin de crear igualdad de condiciones favorables para trabajos en grupos. Los participantes se vieron involucrados en diversas actividades recreativas para propiciar hábitos saludables de vida. Al inicio del taller le demostramos a la gente nuestro entusiasmo para hacerles sentir que trabajaríamos junto con ellos, al momento de aplicar el taller no es solo estar sino querer estar y sentirse parte de él; para poder lograr una buena participación.

Los jóvenes de la tercera edad son tan importantes como lo son los niños, los adolescentes, los adultos, todos somos seres humanos y debemos ser respetados por igual, incluso podemos aprender más de ellos, hoy en día existen muchos jóvenes de la tercera edad, que realizan diversas actividades, las cuales les hacen sentir bien.

En los próximos años la población adulta mayor tendrá un crecimiento demográfico importante, existe un porcentaje elevado de personas que conforman la tercera edad pero lo más preocupante es que en muy poco tiempo el número de personas va a aumentar, es por ello necesario emprender acciones encaminadas a atender este sector importante de la población.

No obstante, muchos jóvenes de la tercera edad se encuentran refugiados y abandonados en los asilos, allí se sienten tristes y más aún cuando no los visitan por sus familiares, nos damos cuenta de que esta situación desfavorable se sigue presentando. Hacer sentir contentos a estas personas que pueden ser nuestros abuelitos aunque sea solo por un rato es de gran importancia para ellos, ya que sienten que son queridos, pueden hacer tantas actividades que los hagan sentir útiles e importantes, aunque no lo harán de la mejor manera, pero su esfuerzo es lo que importa y más ver la sonrisa que tienen en su rostro cuando se trabaja con ellos es algo maravilloso.

Centro de estimulación prenatal. *María Guadalupe Borrego Rivera.*

Planteamiento del problema.

La Estimulación Prenatal ha alcanzado muchos logros en lo afectivo madre– hijo y la estimulación de la maduración y desarrollo del sistema nervioso del feto. Mas sin embargo hoy en la actualidad a pesar de conocerse todos estos beneficios; la estimulación prenatal se encuentra limitada e inalcanzable para la gestante debido a la falta de difusión y a la falta de espacios creados para la práctica de esta.

La estimulación prenatal se puede definir como el conjunto de acciones que proporcionarán al niño las experiencias que éste necesita para potenciar las capacidades y habilidades infantiles, desde la fecundación, para desarrollar al máximo su potencial bio-psico-social. Está basada en el desarrollo y maduración del sistema nervioso central (centro del control de las vivencias del niño y del futuro adulto) y en particular del cerebro, el que está constituido por millones de células llamadas neuronas, las que se interrelacionan entre sí formando las sinapsis (unión de una neurona con otra), a nivel de las cuales actúan los neurotransmisores eléctricos.

Los bebés estimulados antes de nacer, tienden a exhibir un mayor desarrollo visual, auditivo y motor. Tienen también mayor capacidad de aprendizaje y superiores coeficientes de inteligencia. *Nunca es demasiado temprano para empezar a desarrollar los potenciales de una persona, en esto la educación prenatal es primordial. Es importante contar con un centro estimulación prenatal el cual funcionaria como una escuela para mujeres embarazadas que no solo se estimulara el desarrollo del feto si no que la madre contara con la información necesaria para el cuidado de su bebe al nacer.*

Objetivos:

Ofreceremos a la mujer durante la etapa de gestación y en el posparto, apoyo y orientación brindándole con mucha calidez, todos los servicios y productos que ella y su familia pudiesen requerir para afrontar la maternidad con seguridad.

- ◆ Fomentar el desarrollo de la estimulación prenatal.
- ◆ Impulsar la investigación, difusión y enseñanza en esta área,
- ◆ Agrupar a personas interesadas en cualquiera de los aspectos relacionados con esta disciplina.
- ◆ Brindar a la madre los conocimientos necesarios para el cuidado del párvulo.
- ◆ Brindar a la madre los consejos y cuidados necesarios para antes y después del parto
- ◆ Brindar bienestar a la madre y al feto
- ◆ Facilitar la comunicación y el aprendizaje del bebe por nacer.
- ◆ Facilitar el desarrollo y maduración del sistema nervioso central.

Justificación:

Según la ENADID 2009, en el periodo 2005-2010, 43.0% de las mujeres chihuahuenses de 15 a 49 años reportó al menos un embarazo.

Por eso nos surge la idea de abrir en la Cd. De Hgo. Del Parral, un centro de Estimulación Prenatal, donde se aplicarían las distintas técnicas que hay para la estimulación, un lugar donde las futuras madres aprenderán nuevos saberes del embarazo, para que esta maravillosa etapa sea de gran agrado para las madres y tengan una experiencia placentera.

En dicha localidad, no se tiene el conocimiento de algún centro con estas características, por lo que será una gran novedad para la sociedad, innovadora y de mucha importancia. Se atenderá a la población en general independientemente de la clase social a la que pertenezcan.

Fundamentos metodológicos:

Años atrás , cuando no existían investigaciones más cercanas sobre el desarrollo del feto se pensaba que el cerebro fetal era inmaduro, incapaz de pensar o tener memoria y que no era posible ningún proceso de aprendizaje que no fuese una respuesta refleja, mas sin embargo en la actualidad existen infinidad de investigaciones relacionadas con la estimulación prenatal y se afirma que el bebé antes de nacer, es capaz de obtener y procesar información de diversos estímulos y que existe una relación entre el desarrollo del cerebro y los órganos de los sentidos del bebé dentro del útero. La estimulación prenatal está basada en el desarrollo y maduración del sistema nervioso central y en particular del cerebro, el cual está constituido por millones de neuronas. Estas neuronas se interrelacionan y forman sinapsis la cual podrá recibir información del medio permitiendo integrar cada una de las neuronas aun sistema nervioso complejo que definirá el futuro del niño.

Investigaciones realizadas en estimulación prenatal: El Dr. Orlando Terré, en su libro "Técnicas para la estimulación sensorial de madres embarazadas y niños en edad temprana" cita numerosas investigaciones en relación a la estimulación prenatal. Estos estudios relacionados con ondas cerebrales de prematuros revelan que el cerebro del bebé puede responder a estímulos visuales, táctiles y sonoros alrededor del séptimo mes de embarazo, es decir puede percibir información y procesarla. Los bebés en el útero son capaces de realizar movimientos corporales, pueden patear, abrir y cerrar las manos, girar

el cuerpo, fruncir el ceño y pueden moverse al tratar de localizar la fuente de un estímulo sonoro o visual (un ruido, música o voz o ante una fuente luminosa como una lámpara). Se ha encontrado que las emociones maternas son capaces de aumentar la frecuencia cardíaca fetal; el aumento de la frecuencia cardíaca fetal se ha interpretado como un signo de interés y atención del ser intrauterino, por ejemplo se pudo comprobar que el corazón del bebé se acelera al escuchar y reconocer la canción de cuna cantada por su madre luego de hacerlo en varias oportunidades previas. El desarrollo de los sentidos del bebé evidencia la capacidad para obtener información de su entorno intra y extrauterino y de permitirle, a través de su sistema nervioso y muscular, aprender y responder a variados estímulos. El tacto, el cual está presente desde la semana 8-10, se desarrolla especialmente en el área genital, la boca, las palmas de las manos y las plantas de los pies. El ultrasonido de tiempo real revela la cantidad de presión que podemos aplicar sobre el útero grávido para provocar movimiento y "tocar" al bebé.

Diagnostico:

Los sujetos de investigación fueron 40 mujeres en estado de gestación que localizamos en diferentes aéreas de la ciudad y a 2 ginecólogos.

Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios y entrevistas, los cuestionarios para las madres gestantes y las entrevistas para los ginecólogos.

De acuerdo a la muestra hecha a 40 mujeres embarazadas de la ciudad, se les cuestiono acerca de si tenían un conocimiento de lo que era la estimulación prenatal y si les gustaría recibirla el 98% contesto que sí, que les gustaría que en la ciudad existiera un centro donde se ofreciera esta estimulación, que la idea les parece muy atractiva y buena ya que es para su bienestar y para el de su hijo. Y el otro 2% no sabían de qué se trataba la estimulación prenatal.

La entrevista de los doctores nos arrojo que sería bueno que existiera un lugar de estimulación prenatal, puesto que el feto tendría un mejor desarrollo cognitivo y se obtendría un mejor estado físico para las gestantes.

Propuesta:

Se pretende realizar un centro de estimulación prenatal en el DIF Municipal de Hidalgo del Parral Chihuahua, por lo que se recurrirá a las autoridades del municipio para plantear la propuesta y ver la manera en que apoyen el proyecto.

La idea es que nos proporcione un espacio en su infraestructura y ahí adecuarla con los materiales y espacios necesarios.

La infraestructura primordial con la que contaría el centro son:

- Área medicina materna
- Área de ginecología
- 2 salas de ejercicio
- Área relajación
- Recepción

Además el centro contara con diversos materiales que permitan a la madre ejercitarse así como para la estimulación del bebe.

Se ofrecerá educación materna por profesionales especialistas en nutrición, sexualidad, planificación familiar, cuidados del recién nacido, lactancia materna, complicaciones maternas, etcétera.

Las actividades que se contemplan para ofrecer a la madre son:

- Esferodinamia:
- Gimnasia para embarazadas:
- Psicoprofilaxis prenatal:
- Yoga para embarazadas:
- Las actividades que se contemplan para estimular al bebe son.
- Técnicas auditivas
- Técnicas táctiles
- Técnicas visuales
- Técnicas motoras

Al estimular prenatalmente al niño por nacer logramos que el futuro niño:

Sea explorador del mundo que lo rodea, sea curioso y amante de la investigación, aprenda que el mundo existe aunque no la vea, tenga un pensamiento flexible permitiendo nuevos modos de interrelación con el mundo a parte de la experiencia directa, aprenda a comparar y relacionar situaciones entre sí, mejor concentración, agudeza perceptiva etc. (antología desarrollo físico motor, la salud y la nutrición en la infancia temprana, pag.9)

La participación del lie se contempla como instructor del centro y además solo se cobraría una cuota mínima de 10 pesos esto con el fin de mantener en buenas condiciones la infraestructura y el material del lugar.

La estimulación está contemplada que se lleve a cabo dos veces a la semana con una duración de 1 hora aproximadamente.

Otra opción que se contempla es que en los centros de salud como el IMSS, ISSSTE, Centro Materno, se nos brinde el espacio para practicar ahí la estimulación prenatal. Provocando gran impacto puesto que estas instituciones brindan servicios a mujeres embarazadas, esto se convertiría en un plus en el servicio que brinda la institución.

La idea es que las mujeres asistan por lo mínimo una vez por semana para que realicen las actividades que se contemplan. No tendría un costo porque es beneficio para el derecho habiente de la institución.

El desarrollo de los sentidos del bebé evidencia la capacidad para obtener información de su entorno intra y extrauterino y le permite a través de su sistema nervioso y muscular, aprender y responder a variados estímulos. El tacto, el cual está presente desde la semana 8-10, se desarrolla especialmente en el área genital, la boca, las palmas de las manos y las plantas de los pies. El ultrasonido de tiempo real revela la cantidad de presión que podemos aplicar sobre el útero grávido para provocar movimiento y "tocar" al bebé. Con respecto a la visión, los estudios afirman que los bebés en el útero son capaces de reaccionar ante estímulos luminosos, pueden abrir o cerrar los ojos ante la voz de una persona o moverlos en dirección a la fuente sonora o a la luz de una linterna. Con respecto al gusto y el olfato, se sabe el feto puede deglutir el líquido amniótico y puede sentir los olores y sabores a través de la concentración de diferentes sustancias en el torrente

sanguíneo de la madre que por medio de la placenta llegan al torrente sanguíneo del bebé hasta los capilares sanguíneos de su mucosa nasal. El sentido del oído es probablemente el más desarrollado antes del nacimiento, existe numerosos experimentos que revelan una conexión poderosa entre los sonidos, la música, la memoria y el aprendizaje prenatal. Los bebés en útero, muestran un marcado interés y atención en la voz de la madre, esto se intensifica si ella estimula a su hijo aún no nacido con una canción de cuna, haciendo que aceleren su ritmo cardíaco y los movimientos; después de nacer, este mismo estímulo musical les tranquiliza y relaja, reducen su frecuencia de latidos del corazón y entran en un estado de alerta, evidenciando una memoria prenatal.

Técnicas Auditivas:

Puede iniciarse la estimulación en esta área a partir de la sexta semana de gestación (aproximadamente dos meses). Se debe hablar con el bebé, suave y claramente, cantarle, leerle cuentos, decirle que se le ama ponerle música suave. También se puede mover un sonajero o hacer funcionar una cajita de música cerca del vientre materno y balancear el cuerpo al compás de la música.

Técnicas Táctiles:

Mientras se estimula auditivamente al bebé también se le puede “acariciar” dando suaves masajes en el vientre materno. Estas caricias pueden ser suaves toquecitos con las manos en busca de estimularlo y lograr la comunicación con él. Puede iniciarse la estimulación de este tipo a partir de la quinta semana de gestación. Asimismo, se recomienda dejar que el agua tibia (sin mucha potencia) caiga sobre el abdomen cuando la madre se baña.

Técnicas Visuales:

A partir de la décima semana de gestación se hace más efectiva la estimulación visual, ya que el bebé puede percibir las variaciones de la luz a través del vientre materno. Por ejemplo, si se colocara una linterna prendida con la luz dirigida al vientre materno y se moviera suavemente por toda la superficie del abdomen, el feto la notará y se moverá. Se puede enriquecer dicha estimulación con la auditiva y táctil. Asimismo, se puede cambiar el color de la luz colocando plásticos transparentes de color delante del foco de luz. Esto es muy estimulante y placentero para el feto.

Técnicas Motoras:

Este tipo de técnicas se brinda cuando la madre hace ejercicios, aproximadamente a partir del quinto mes de embarazo, no antes porque puede ser perjudicial para el bebé, sobre todo si la madre está en el grupo de gestantes de alto riesgo.

Conclusión:

Un centro sería de gran importancia para la ciudad, puesto que además de ayudar al desarrollo del niño sería una empresa más, lo cual representa una fuente de trabajo.

La intención real de la estimulación es ayudar a formar un niño que sea capaz de afrontar la vida en el futuro, con sentido común, coherencia, inteligencia y buen humor. Para ello es fundamental el rol que día a día desempeñan los padres, estableciendo un vínculo sólido y duradero, en un ambiente agradable y tranquilo, donde pueda moverse y sentirse feliz.

El feto puede ver, oír, experimentar, degustar y, de manera primitiva, incluso, aprender en el útero. Lo más importante es que puede sentir, no con la complejidad de un adulto, si bien, de todos modos, siente.

Consecuencia de este descubrimiento es el hecho de que lo que un niño siente y percibe comienza a modelar sus actitudes y las expectativas que tiene con respecto a sí mismo. Si finalmente se ve a sí mismo y por ello, actúa como una persona feliz o triste, agresiva o dócil, segura o cargada de ansiedad, depende parcialmente de los mensajes que recibe acerca de sí mismo mientras está en el útero.

Bibliografía

- Antología desarrollo físico motor, la salud y la nutrición en la infancia temprana.
- <http://www.liderensalud.com/embarazo4.jpg>.
- www.wikipedia.org/educacion.com
- <http://apoyopedagogicomanzales.blogspot.com/2011/07/estimulacion-intrauterina.html>

Intervención psicoeducativa para estrés laboral y algunos marcadores psicofisiológicos de estrés en enfermeras de atención hospitalaria. Cecilia Colunga-Rodríguez, Patricia Lorelei Mendoza Roaf, Héctor Alfonso Gómez Rodríguez.

Introducción

El Organismo Europeo de Salud y Seguridad en el Trabajo (2000), define al estrés del trabajo como *“las reacciones emocionales y físicas perjudiciales que se producen en las interacciones entre el trabajador y su entorno de trabajo cuando las demandas del puesto superan las capacidades y recursos del trabajador”*. Encuestas realizadas sobre las condiciones de trabajo, por la Fundación Europea, entre el año 1996 y 2000 un 28% de los trabajadores encuestados durante ese periodo, afirmó tener problemas de estrés, una cifra superada únicamente por las afecciones músculo-esqueléticas (30 % y 33 % respectivamente), por lo tanto el estrés ocupa el segundo lugar en los reportes por enfermedades asociadas al trabajo; aunado a esto, estudios efectuados en países de la Unión Europea, sugieren que entre el 50 % y el 60 % del total de los días laborales perdidos están vinculado al estrés.

Las condiciones en las que se desempeña un trabajo son factores importantes en la salud del trabajador. La oportunidad de control, la adecuación entre las exigencias del puesto y las capacidades de la persona que lo desempeña les permite demostrar su competencia y autodeterminación (White, 1959; Deci, 1975); las relaciones interpersonales, el salario y la seguridad laboral son, entre otros, aspectos importantes que ejercen una gran influencia sobre el bienestar psicológico y la salud física.

Cuando una persona se encuentra sometida a estrés o percibe una situación en el trabajo como estresante, el cuerpo se prepara para una "respuesta de lucha o de huida", liberándose en el torrente sanguíneo sustancias como: catecolaminas, adrenalina, colesterol y glucosa, por mencionar las más referidas, por otro lado entre algunos de los sentimientos que comúnmente se asocian a esto se encuentran: crisis de ansiedad o

pánico, dolores de cabeza o migrañas, problemas estomacales, problemas de espalda, aceleración del ritmo cardiaco, mareos, sudor de manos y sequedad de boca. Para vivir y disfrutar de la vida se requiere cierto grado de tensión, sin embargo, cuando se somete a una presión constante y ésta es vivida por el sujeto como amenazante, se puede sufrir un desgaste emocional y corporal que conduce a problemas psicológicos y físicos, como la depresión o la hipertensión, o trastornos que incluyen patologías como el llamado síndrome metabólico, que actualmente se ha demostrado se asocia al estrés en el trabajo (Consejo Internacional de Enfermería, 2005).

En México no se tienen cifras exactas del número de personas que padecen estrés en el ambiente laboral. Hasta el momento el estrés no ha sido catalogado como una enfermedad, a pesar de ser precursor de diversos padecimientos crónico-degenerativos como la obesidad, hipertensión y diabetes, entre otros (Gutiérrez, 2006). Actualmente se acepta como válido un modelo trasaccional del estrés, lo cual implica que cada una de las personas es responsable en buena medida de mantener el estrés dentro de los límites aceptables, esto ha originado una serie de propuestas encaminadas a intervenciones enfocadas en las personas. Acorde a la anterior suposición, se postula que las personas son capaces de modificar sus cogniciones, sus emociones y con ello sus conductas, por lo cual el estrés es susceptible de ser disminuido a través de estrategias que ayuden al individuo a enfrentar las demandas laborales, disminuyendo la probabilidad de daños a la salud por motivos de estresores laborales percibidos y de su grado de exposición;

Además de lo anterior, se parte de la idea de que la alteración endócrina que sufre el trabajador debido al estrés laboral crónico, es factible de disminuirse y así retardar enfermedades crónicas como diabetes e hipertensión, patologías que en la actualidad rebasan las capacidades de atención de los sistemas de salud a nivel global y que causan cada día incapacidad, afectación de la calidad de vida y muerte prematura.

Objetivo general

Evaluar el efecto de un programa de intervención psicoeducativa con enfoque cognitivo-conductual, sobre la sintomatología de estrés, los estresores laborales percibidos y marcadores psicofisiológicos en personal de enfermería de una Unidad Medica de alta Especialidad del Instituto Mexicano del Seguro Social en la Ciudad de Guadalajara, Jalisco, México.

Metodología

Para lo anterior, se diseño y aplicó con el apoyo de 2 psicólogas con experiencia en intervenciones grupales y un auxiliar técnico previamente capacitado, un programa de 5 sesiones basado en principios cognitivo conductuales, con carga de 3 horas diarias de lunes a viernes en turno matutino, la intervención se realizó en salón aislado, fuera del área asistencial del hospital buscando las condiciones propicias para la intervención, se bloqueó el acceso y se cubrieron las ventanas para disminuir iluminación y ruido, a las enfermeras se les autorizó ausentarse de su trabajo cotidiano para éste fin; la intervención se enfocó en el desarrollo de habilidades personales para disminuir percepción y efecto de estresores laborales.

Dicha intervención pretendió modificar determinadas estructuras cognitivas y comportamentales y contribuiría al proceso de re-aprendizaje con la consiguiente modificación de respuestas (emotivas y/o conductuales) a los estresores laborales, así como la mejoría de algunos marcadores psicofisiológicos en los participantes. Entre el contenido de la intervención se encontraban inoculación de estrés, reestructuración cognitiva, estrategias de afrontamiento y manejo de contingencias entre otros; la evaluación de la intervención, consideró la opinión de las participantes respecto a su utilidad para mejorar su respuesta a estresores laborales propios de enfermería, así como su nivel de conocimientos en temas derivados de la forma de afrontar tales estresores.

Para comparar resultados, realizamos mediciones antes y después de la intervención, así como mediciones de seguimiento a los 3 meses; tomamos al grupo como su propio control. Previo a la intervención se realizó con muestra probabilística, una prueba de tamizaje para detectar en el hospital, enfermeras con síntomas de estrés, del

24% encontrado, se invitó a quienes cumplían con los criterios de estudio y tuvieran disponibilidad para asistir. Se logró incluir a 8 enfermeras especialistas, que no tuvieran en su expediente clínico, diagnóstico médico de alguna enfermedad crónica, ni tuvieran sospecha de tenerla o estuvieran en tratamiento con psicofármacos. Las participantes asistieron al 100 % de las sesiones programadas, para lo cual se confirmó sintomatología de estrés.

Diseñamos una cédula para recabar datos sociodemográficos y laborales y aplicamos la escala de Síntomas de Estrés de Seppo Aro de 18 reactivos que exploran síntomas asociados a estrés de naturaleza psicósomática, emocional y conativa, con un alfa de Cronbach de 0.83, así como la Nursing Stress Scale de 34 ítems, que describe situaciones laborales potencialmente estresoras en enfermería; en el laboratorio del propio hospital, se tomaron y analizaron bajo norma institucional y por personal especializado, muestras de sangre para determinar niveles de glucosa de ayuno, triglicéridos, colesterol y cortisol antes y después de la intervención, a los 3 meses se repitieron las mediciones, excepto cortisol.

El procesamiento y análisis de los datos fue realizado en el programa S.P.S.S versión 15.0; se aplicaron estadísticas descriptiva, de asociación y t de student. Nuestro estudio se clasifica como de riesgo mínimo por la Ley General de Salud mexicana. En todo momento se respetó la confidencialidad de las participantes, obteniendo el consentimiento informado por escrito de las enfermeras participantes y autorización de personal responsable de investigación y de medicina del trabajo, el estudio estuvo bajo la supervisión de una investigadora adscrita a la Unidad de Investigación del Hospital.

Resultados

Los resultados obtenidos arrojaron una edad promedio de 37 años; estado civil 4 casadas o con pareja, 3 solteras, 1 madre soltera; 100% de las enfermeras son especialistas de base, con 5 años promedio trabajando en el hospital. Con el programa de intervención aplicado se reportó disminución con significancia estadística de la sintomatología de estrés posevaluación inmediata $p= 0.01$ y a los 3 meses $p= 0.00$ (tabla 1); al igual que los

estresores laborales percibidos con un valor de $p= 0.03$ inmediato a la intervención y una $p= 0.05$ a los 3 meses postintervención (tabla 2). En cuanto a los marcadores psicofisiológicos, solo la glucosa y el cortisol mostraron una diferencia significativa $p=0.01$ y $p=0.04$ respectivamente, posterior a la intervención (tabla 3).

Tabla 1. Diferencias en las variables psicométricas estudiadas en el grupo de intervención

Variables	t	p
Sintomatología de estrés preevaluación/ Sintomatología de estrés postevaluación 1.	3.156	0.01
Sintomatología de estrés preevaluación/ Sintomatología de estrés postevaluación 2.	3.541	0.00
Estrés laboral preevaluación/ Estrés laboral postevaluación 1.	2.553	0.03
Estrés laboral preevaluación/ Estrés laboral postevaluación 2.	2.367	0.05

Fuente: Directa $p \leq 0.05$ N= 8

Tabla 2. Medias de los marcadores psico -fisiológicos en las tres evaluaciones realizadas

Marcadores psicofisiológicos	Preevaluación	Postevaluación 1	Postevaluación 2
	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
Glucosa	81	75.63	81
Triglicéridos	137.75	177.13	137.75
Colesterol de Alta Densidad (HDL)	43.50	43.88	43.50
Colesterol de Baja Densidad (LDL)	122.82	120.45	117.65
Colesterol de Muy Baja Densidad (VLDL)	27.55	35.42	27.32
Colesterol total	193.88	199.75	193.88
Cortisol	15.03	11.92	11.92

Fuente: Directa N= 8

Tabla 3. Significancias estadísticas en los marcadores psico –fisiológicos estudiados

Marcadores psicofisiológicos		t	p
Glucosa pre-intervención/ posintervención inmediata	Glucosa	3.476	0.01
Cortisol pre-intervención/ posintervención inmediata	Cortisol	2.46	0.04

Fuente: Directa N= 8

Conclusiones

Con base en los hallazgos, se concluye que el programa de intervención diseñado para enfermeras de tercer nivel de atención, fue efectivo en la disminución de sintomatología de estrés, estresores laborales percibidos, así como en la modificación de los marcadores

psicofisiológicos glucosa y cortisol, que de mantenerse normales, disminuyen el riesgo de enfermedades crónicas.

Por otra parte, para analizar con más profundidad los efectos de los estresores laborales percibidos de forma crónica y sus efectos potenciales sobre la salud, resultaría de interés analizar los parámetros psicofisiológicos relevantes aquí mencionados, junto con otros como podrían ser los relacionados con el sistema inmune (Pellicer, Salvador y Benet, 2002), con diseños longitudinales, para poder estudiar efectos acumulativos del estrés y su relación con diversas alteraciones físicas, además de realizar un abordaje cualitativo que explore la experiencia de los participantes y su efecto sobre el bienestar subjetivo.

Bibliografía

- Consejo Internacional de Enfermería, *Entorno de prácticas favorables: Atención de calidad de pacientes carpeta de herramientas de información y acción*. Ginebra, Suiza: Ed. TEA. 2005.
- Gutierrez, T.. Estrés laboral. (Citado el 2012, 5 de mayo) 2006 Recuperado en: http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_notas=142787&tabla=nacion.
- Gray T. H. y Anderson, J. Análisis factorial del cuestionario de Hostigamiento psicológico en el trabajo en profesionales de enfermería. *International journal of Clinical and Health Psychology*, 1981, 8. 1: 267- 283.
- Organización Internacional del Trabajo, "Condiciones de empleo, vida y trabajo del personal de enfermería, convenio 149 y recomendación 157 de la OIT" Bogotá D:C 2001
- White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 1959; 66: 297-333

La ludoteca: una experiencia educativa y recreativa –no formal- para crear oportunidades de aprendizaje, como forma de intervención en niños, jóvenes y adultos.

Ana María Bonilla Ramírez, Gabriel Aguilar Alatorre.

Introducción

El mapa curricular de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es realmente rico y estimulante, ya que contempla el ejercicio real y la puesta en práctica de las competencias desarrolladas a través de los cursos-talleres **optativos**. Estos ejercicios alternativos brindan una oportunidad seria y cabal para afrontar retos como la planeación, seguimiento y evaluación de un proyecto de intervención educativa.

El presente trabajo tiene como propósito primordial compartir lo aprendido, tanto en el sentido práctico como académico, respecto al diseño, instrumentación y práctica de una Ludoteca.

Consta de cuatro apartados, en el primero, la justificación del proyecto presenta algunos argumentos sustanciales del ¿Por qué? y ¿Cómo? se instrumentó dicho taller tratando de aclarar, sobre todo, sus bases en la currícula; en el segundo apartado se presentan algunas definiciones teóricas sustantivas sobre el juego y su importancia; en el tercer apartado, observaciones y experiencias registradas en cada área; en el cuarto apartado, se comparten algunas conclusiones sustanciales obtenidas; y, por último, la bibliografía base de la investigación teórica-conceptual que dio sustento a dicho proyecto.

Esta práctica **profesional real**, fue instrumentada para fortalecer y enriquecer las estrategias metodológicas de los estudiantes de la LIE, un ejercicio que requirió la capacidad de trabajar en equipo, toma de decisiones, ejercicio de liderazgo y capacidad para monitorear y evaluar cada uno de los momentos. Ahora se comparte con la finalidad de brindar un ejemplo de como la ludoteca es una estrategia didáctica recreativa –no formal- que permite crear oportunidades de aprendizaje, potenciando una forma de intervención en niños, jóvenes y adultos, y, además, ofrece un mundo de oportunidades y posibilidades pedagógico-profesionales.

Justificación

La Ludoteca una estrategia didáctica recreativa, es un curso-taller optativo dentro del currículo de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN., en donde los estudiantes tienen la oportunidad de hacer una práctica profesional real con las habilidades y competencias que hasta el momento han desarrollado.

En este curso-taller participaron estudiantes de tercer y quinto semestre de la LIE., teniendo la oportunidad de aplicar lo aprendido en otros cursos o talleres, como son: Creación de Ambientes de Aprendizaje, Planeación y Evaluación Institucional, Diagnóstico Psicopedagógico, Diseño curricular, Diseño y Evaluación de Proyectos Psicopedagógicos, etc.

Los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) diseñaron un contexto físico y emocional organizado, para promover en los niños una actitud abierta y creativa ante los objetos, materiales y pensamientos de las personas que le rodean; un lugar en el que pudieran enfrentarse con experiencias especiales y diferentes a las que le presenta de manera formal en su entorno escolar.

La orientación de las actividades de la ludoteca **J.I.C.A.M.A.** se sustenta en lo anterior. Este nombre se construyó con las iniciales de las siguientes palabras: **J.** Juego; **I.** Imaginación; **C.** Creatividad; **A.** Aprendizaje; **M.** Manualidades; **A.** Arte La ludoteca **J.I.C.A.M.A.** se montó en 4 aulas de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291, ubicada en la comunidad de Tlatempan, Tlaxcala.

La Ludoteca fue diseñada en **cuatro áreas:** Psicomotricidad, Juego Simbólico, Expresión Lingüística a través del Teatro y Expresión Artística a través de la Pintura y la Escultura.

Las actividades de la Ludoteca permitieron a los niños poner en juego su capacidad de expresión lingüística y artística, coordinación motora fina y gruesa y practicar valores, hábitos y buenas costumbres. Una de las bondades que destaca este espacio, es que resulta un apoyo invaluable para desarrollar en los niños: conocimientos, habilidades y

actitudes en un ambiente no formal y así poder liberar ansiedades, temores, represiones, angustias, carencias de afecto y de socialización.

Finalmente, también satisface algunas de las necesidades de docentes y padres de familia, ya que trabajar con sus alumnos o hijos, en escenarios diferentes, propicia la posibilidad de explorar y conocer otras facetas de su inteligencia y creatividad para generar el autoaprendizaje, añadiendo a ello, el que puedan acceder a la infraestructura y el material lúdico indispensable.

Fundamentación teórica

Esta ludoteca fue diseñada tomando como base los **enfoques clásico, cognitivo, psicológico y social**; el primero contempla diversas teorías las cuales surge a fines del siglo XIX principio del siglo XX; e ellas destacaba el significado biogenético del juego y describían el juego como: "...un mecanismo involuntario que promovía el desarrollo físico óptimo que reflejaba la historia evolutiva de la especie humana"⁶⁵; en cuanto al segundo, este lo define como: "*El juego es un elemento básico en el desarrollo cognoscitivo del niño: en la construcción del espacio, del tiempo y de la imagen propia*"⁶⁶; respecto al tercero, "*El jugar se convierte en la actividad más importante de un niño, el niño tiene categóricamente como ocupación jugar... Durante la niñez el juego cumple la función de interpretar y reorganizar los elementos que existen en el mundo real*"⁶⁷; y el por último el enfoque social asienta que "*La actividad lúdica es un proceso de educación inserto en la propia vida, completo e indispensable, que comporta al niño facilidad., libertad, entusiasmo y gratificaciones satisfactorias en la transición del pensamiento concreto al abstracto, del instinto a la autonomía creadora y a la moralidad*".⁶⁸

El interés del niño debe ser mantenido mediante la renovación constante de los objetos puestos a su disposición. El niño debe ser estimulado y envalentonado para que

⁶⁵ En: http://209.85.135.104/translate_c?hl=es&sl=http://en.wikipedia.org/wiki/G_Stanl... (consultado el 04 de abril del 2008).

⁶⁶ En: http://www.salacolibri.com/_piget_juego_simbolicocoarticulo_146_enesp.htm (consultado el 17 de octubre del 2008).

⁶⁷ En: <http://www.descartes.org.ar/modulo-infancia-técnica-htn> (consultado el 26 de octubre del 2008)

⁶⁸ En: Pedagogía de la escuela infantil, *El principio del juego*, Madrid, España; Ed. Santillana; 1999, p.73

inicie o finalice las actividades. La presencia del adulto le da una seguridad y permisibilidad que lo incita a la acción. Por lo tanto, el juego le permite igualmente desarrollar las competencias que le serán útiles para el aprendizaje escolar (observación, creatividad, perseverancia).

Observaciones y experiencias

La población a la que se atendió rebasó la expectativa de 5 escuelas, durante una semana (invitando una escuela por día). Diariamente asistió un promedio de 50 niños quienes participaran en las 4 diferentes áreas. La estancia de los niños en la ludoteca fue de 4 horas, estando en cada área una hora (12 a 14 niños por área).

En cuanto a docentes se recibió la visita aproximada de 450, ya que se pasaron la voz y solicitaron oportunidad para visitar y conocer los espacios, así como, sus objetivos y estrategias. Los niveles interesados fueron personales docentes de Ventros de Educación Inicial (CENDIS), Educación Especial, Primaria regular y Preescolar.

A continuación se enmarca cada una de las áreas que la integraron:

1. El área de la expresión artística a través del teatro: “El mundo de los títeres”.

- No todos los niños tuvieron la habilidad de expresar sus propias ideas.
- Los niños conocen los personajes principales del cuento, pero no saben el argumento de cada cuento.
- No tienen la habilidad de la escucha, sin embargo trataron de dar sus puntos de vista sobre cómo les gustaría que fuera el final del cuento.
- Se observó que el 80% de las niñas se inhiben para expresarse y los niños son más expresivos.

En cuanto al segundo momento, que consistió en elaborar su títere, se observó:

- Entusiasmo al elegir colores, texturas y el personaje.
- Los niños prefieren personajes contemporáneos como son: Batman, Dora la exploradora, Bob esponja, etc.
- La obra de teatro incita a los niños a realizar un personaje propio.
- Se descubre su agresividad e inseguridad en colores y personajes elegidos.
- Presentan inhabilidad en la actividad motora fina al recortar y pegar.

2. El área de el juego simbólico: “La casita”

- Deficiencia en la coordinación ojo-mano.
- Falta de ubicación espacial.
- Dificultad en la técnica del boleado.
- Falta de estimulación en el sentido del tacto.
- Su adaptación es variable, algunos niños se socializan fácilmente, mientras que otros presentan inseguridad.
- Agilidad y destrezas variadas, mientras algunos trabajan de forma rápida, otros lo hacen con lentitud.
- La mayoría de los niños están habituados a trabajar de forma mecánica por que al realizar los trabajos de boleado los niños esperaban instrucciones precisas y cuando no se les daba, los niños preguntaban ¿como lo hago?, ¿qué color le pongo?, ¿qué tamaño? Al darles la libertad de hacerlo como ellos quieren, se fijan como lo hacen sus compañeros para hacer algo similar.
- Les emociona entrar al área y ver algo diferente a lo habitual, por lo tanto reflejan ansiedad y curiosidad por descubrir nuevas experiencias.

3. El área de la expresión artística a través de la pintura y la escultura: “Crear”

- Los niños reflejaron con sus actitudes sentimientos que tanto en su casa, como en la escuela, son reprimidos y que al llegar aquí se sienten liberados.
- Hubo niños que les costó integrarse, además de que no supieron compartir con sus compañeros, algunos se aislaron y otros se cohíberon.

4. El área de psicomotricidad: “Mi cuerpo y mi mente”

- La mayoría de los niños pueden definir valores y algo inquietante es que al darles una explicación, algunos de ellos no los interpretaban y mucho menos los conceptualizaban.
- De igual forma algunos de ellos provenían de familias machistas, ya que al invitarlos a participar en las actividades, no mostraban ningún interés e incluso hacían gestos desagradables diciendo: “esto es para viejas”.
- En cuanto a las buenas costumbres se observó que no son fomentadas en la escuela y tampoco en su casa, porque al preguntarle sobre ellas no sabían que decir.

- En cuanto a los hábitos solo una minoría maneja lo de aseo personal; pero lo que respecta a los hábitos en la casa y en la escuela no mencionaron nada.
- A las niñas les preocupaba arreglar su aspecto físico, se preocupaban por la limpieza y el orden en la casita y algunas niñas no permitían que los niños se acercaran a jugar con ellas en la cocina.

Conclusiones

- A los niños de nivel preescolar y primaria les ayuda mucho este tipo de actividades y, así, realizar actividades lúdicas que proporcionen experiencias agradables y divertidas que fomenten en los niños la adquisición de hábitos, valores y buenas costumbres, a partir de la práctica de los mismos..
- Crear un área de juegos y mediante la representación simbólica de un hogar y de roles familiares en los cuales los niños puedan identificar y diferenciar hábitos, valores y buenas costumbres.
- A través de la pintura y el modelado se pudo constatar que algunos niños viven alguna inestabilidad emocional familiar y que estas actividades les permiten desahogar sus frustraciones y adaptarse de mejor manera al mundo real..
- En el área de psicomotricidad las actividades guiadas le permiten dar a conocer sus estructuras mentales, así como escuchar las de los demás, pues se trabajara en equipo, lo cual es sumamente importante para la adaptación y socialización.
- Las diferentes áreas impactaron a niños, padres y docentes, principalmente porque no tienen las posibilidades económicas para acceder a este tipo de infraestructura.
- Por lo tanto, la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) puede y debe brindar estos espacios no tan sólo para infantes, sino para todas las edades, y la **ludoteca** es una buena opción.

Bibliografía

- http://209.85.135.104/translate_c?hl=es&sl=http://en.wikipedia.org/wiki/G_Stanl... (consultado el 04 de abril del 2008).

- http://www.salacolibri.com/_piget_juego_simbolicocoarticulo_146_enesp.htm (consultado el 17 de octubre del 2008).
- <http://www.descartes.org.ar/modulo-infancia-técnica-htn> (consultado el 26 de octubre del 2008)
- Pedagogía de la escuela infantil, *El principio del juego*, Madrid, España; Ed. Santillana; 1999, p.73

Otras fuentes de consulta:

- Carretero Mario, Castillejo Brull,. 1989. “El principio del juego”. En Pedagogía de la escuela infantil. Ed. Santillana, Madrid, España. Pp. 73-75.
- E. Papalia, Diane, Wendkos Olds, Rally y Duskin Feldman, Ruth. 2005. “ La dimensión social del juego”. En Desarrollo Humano. Ed. Mc.Graw Hill. México. Pp. 309 y 310.
- Simas J. A. y Simas T. H. 1920. “ El niño y el juego”. Ed. Morata. Madrid, España. Pp. 37.
- Piaget J. La formación del símbolo en el niño. México, Fondo de cultura económica, 1971.

El autocuidado en pacientes adultos mayores con patología neurológica y sus cuidadores. Elemetry Eunique Espinoza Ramírez.

Introducción

Actualmente, México al igual que la mayoría de los países experimenta un acelerado envejecimiento demográfico, el Consejo Nacional de Población reporta que la esperanza de vida es de 75.7 años, y se espera que para el 2050 la esperanza de vida alcance los 81.5 años (Corona y Trujillo, 2012).

El envejecimiento poblacional representará un gran reto, considerando el aumento de enfermedades crónico degenerativas (como la diabetes y la hipertensión arterial) y enfermedades neurodegenerativas (como las demencias, principalmente), que con el paso

del tiempo originan dependencia en las Actividades Básicas e Instrumentales de la Vida Diaria. Ante tal panorama, surgió el interés académico de realizar un proyecto de desarrollo educativo en el ámbito de la salud, específicamente en la Clínica de Geriatria del Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía “Manuel Velasco Suárez”.

El INNyN atiende a pacientes con padecimientos neurológicos y psiquiátricos mayores de 15 años en las diferentes clínicas de atención, sin embargo, es notorio que la población de adultos mayores con patologías neurológicas ha incrementado notablemente, motivo por el cual se creó la Clínica de Geriatria.

La misión de la Clínica de Geriatria, es contribuir con el Instituto, el cual se distingue por su excelencia en la atención que ofrece a este tipo de población desde un enfoque integral, humanista y con sensibilidad social, para colaborar estrechamente en los distintos servicios, tanto en el ámbito asistencial, como en la investigación y docencia.

El servicio de atención médica es de alta calidad, en el ámbito hospitalario, sin embargo, son limitadas las intervenciones educativas dirigidas a los adultos mayores, con frecuencia están limitadas a los Grupos de Apoyo donde, únicamente, se proporciona información acerca de una enfermedad específica, sin considerar el nivel escolar y cultural, mucho menos, si padecen alguna otra enfermedad crónico degenerativa asociada. Tal situación, implica la necesidad de un enfoque educativo que permita tanto a los adultos mayores como a sus cuidadores, una mejor comprensión de las estrategias terapéuticas y sobre todo, del autocuidado como un medio para mantener la funcionalidad, en la medida de lo posible.

Existen esfuerzos en el ámbito federal para mejorar los aprendizajes del autocuidado y de los cuidados básicos, como el Plan Gerontológico Institucional (PGI) 2006-2025, diseñado por el Instituto Mexicano del Seguro Social. El PGI considera tres programas básico:

- Envejecimiento saludable
- Envejecimiento en casa
- Atención social a la salud. Este último incluye el Programa de Envejecimiento Activo (PREA), cuyo objetivo general es: “Propiciar el envejecimiento activo a través del fortalecimiento de las capacidades personales, familiares, profesionales

y de las redes sociales de apoyo, institucionales y comunitarias, con la finalidad de mejorar la calidad de vida con salud, independencia y dignidad, y la participación social organizadora de servicios de atención a personas mayores” (Camacho, e tal, 2010)

Con todo lo anterior, advertimos la importancia de educar en el autocuidado a los adultos mayores y de manera paralela a su cuidador (a), con ello, los adultos mayores que se beneficiarán serán quienes padezcan alguna enfermedad neurológica, también, alguna enfermedad crónico degenerativa; a su vez, los cuidadores (as) dispondrán de tiempo libre al disminuir el estrés y evitar colapsos por el extenuante cuidado, de esta manera, su salud se mantendrá en buenas condiciones.

Consideraciones teóricas

Llegar a la vejez con una buena calidad de vida, implica un ejercicio permanente y constante del autocuidado durante la juventud y hasta el final de la vida. El autocuidado es entendido como “una práctica de actividades que los individuos inician y realizan para el mantenimiento de su propia vida, salud y bienestar” (Orem, 1993, p. 131).

Orem (1993) en su teoría del autocuidado plantea cinco métodos de ayuda que las enfermeras utilizan para enseñar a otro (paciente o cuidador). A continuación se mencionan los métodos de ayuda:

1. Actuar por otra persona o hacer algo por ella
2. Guiar y dirigir
3. Proporcionar soporte físico o psicológico
4. Proporcionar y mantener un entorno que apoye el desarrollo personal
5. Enseñar a otro

El método de ayuda que se adecua a nuestro proyecto de desarrollo educativo es el **método de enseñar a otro**, el cual es válido para las personas que necesitan instrucción para desarrollar conocimientos y habilidades particulares (Orem, 1993). El empleo de la enseñanza es fundamental, considerando que el proceso de enseñanza-aprendizaje se gesta en todos los ámbitos de acción de la persona.

La Teoría constructivista del aprendizaje plantea que éste es un proceso activo en que los estudiantes (en este caso los pacientes adultos mayores y cuidadores) *construyen*, nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos actuales y pasados (Pimienta, 2008).

La tarea del facilitador o agente es presentar la información en un formato adecuado al estado y nivel de comportamiento del alumno. Orem (1993) utiliza la palabra *agente* para referirse a la persona que realmente proporciona los cuidados o realiza alguna acción específica, cuando los sujetos realizan su propio cuidado se les considera *agentes de autocuidado* y cuando el sujeto proporciona cuidados a otros para satisfacer sus necesidades de autocuidado se considera *agente de cuidado dependiente*.

Metodología

La metodología que se llevó a cabo se enuncia a continuación (López, 2009):

- A) Observación del contexto, sujetos y situaciones.
- B) Elaboración y aplicación de instrumentos de diagnóstico.
- C) Evaluación de los resultados para detectar el problema.
- D) Diseño de una propuesta de intervención.
- E) Aplicación y evaluación de la propuesta.
- F) Informe de resultados.

La población estuvo conformada por pacientes adultos mayores, así como su cuidador, adscritos a la Clínica de geriatría, el tamaño de la muestra para el diagnóstico fue inicialmente de 26 pacientes adultos mayores, cuya cita se programó en el mes de marzo. La muestra final se redujo a 17 cuidadores y 17 pacientes, debido a las condiciones de movilidad y posibilidad de los pacientes. El muestreo fue a conveniencia.

Con la intención de entrevistarlos, se elaboró el citatorio por parte de la doctora responsable de la Clínica de Geriatría, la recolección de la información se llevo a cabo del 28 de febrero al 5 de abril de 2012.

Con los resultados obtenidos se diseñó la propuesta de intervención educativa que consistió en un «Manual de autocuidado» el cual proporciona a los adultos mayores, con alguna enfermedad neurológica y alguna (s) enfermedad crónico-degenerativa asociada,

información y estrategias para el autocuidado, a través del cuidador quien funge como *agente de cuidado dependiente* y apoya al paciente en la realización de las actividades.

El Manual está conformado por cuatro módulos:

1. Envejecimiento
2. Vejez y enfermedades frecuentes
3. Vejez saludable
4. Salud sexual en la vejez

La propuesta de intervención educativa, a través del «Manual de autocuidado», ofrece, tanto a pacientes como cuidadores, una posibilidad para organizar y realizar las actividades de la vida diaria con una mejor calidad e impacto. El proceso de aplicación y evaluación se realizará del 23 de agosto al 13 de septiembre; a nivel institucional, el «Manual de autocuidado» será validado por:

- Un grupo de expertos del INNyN.
- Los pacientes y cuidadores de la muestra.

Fuentes de consulta

Camacho R., Gámez C., Flores A. y Guerrero G. (2010). Programa de Envejecimiento Activo. En Gutiérrez L. y Gutiérrez J. (Coords). Envejecimiento Humano. Una visión transdisciplinaria (pp. 394-402). México: Instituto de Geriatria.

Corona T. y Trujillo Z. (2012). Envejecimiento en México: El reto de las enfermedades neurodegenerativas. En García, M. A. (Coord.). Fortalezas y desafíos de los servicios públicos de salud de México en el siglo XXI (pp. 142-155). México: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Secretaria de Salud.

López Martínez, B. (2009). *Propuesta de adaptación curricular para mejorar la discapacidad intelectual en el 3º grado de educación primaria, un estudio de caso.* (Tesis para obtener el título de Licenciada en Intervención Educativa). Universidad Pedagógica Nacional, Tejupilco. Edo. Méx.

Orem D. (1993). Modelo de Orem. Conceptos de enfermería de la práctica. España: Ediciones Científicas y Técnicas, S.A.

Pimienta J. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson Educación.

Las emociones en el contexto del diagnóstico educativo en las alumnas de la escuela normal particular ateneo metropolitano. Irma Lucina Ibarra Ortega, Alma Delia Ríos Aranda, Felipe Alfredo Riaño Pérez.

Introducción

La complejidad de la vida moderna genera situaciones que provocan en los individuos diferentes emociones que pueden ser, como apunta Daniel Goleman (1996), tanto positivas como negativas. Los docentes no están alejados de estas manifestaciones, por lo tanto, como educador social es importante reconocer el impacto socioafectivo que se provoca en los alumnos al ser modelo de actuación y que éste trasciende de manera significativa en ellos.

Por este motivo, las alumnas que aspiren a participar en la formación de las nuevas generaciones, deberán sensibilizarse ante el compromiso educativo, reconociendo en ellas y en otros las emociones que manifiestan y las utilicen de manera positiva en su futura intervención docente.

Tal es el caso de las alumnas que cursan la licenciatura en educación preescolar en la Escuela Normal Particular Ateneo Metropolitano de Guadalajara, la cual es una institución que tiene como misión “Preparar personas que colaboren activa y efectivamente en la formación integral del ser humano, haciendo hincapié en la niñez; mediante el servicio, amor, justicia y libertad; armonizando los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales; para fomentar el adecuado crecimiento y desarrollo de mexicanos con buenos valores morales y alto sentido de productividad y servicio”. Por tanto, resulta fundamental que estas alumnas desarrollen estas competencias durante su período de preparación académica para que estas puedan ser aplicadas en el ejercicio de su práctica docente.

Objetivo

Que las alumnas de la escuela Normal Particular Ateneo Metropolitano identifiquen sus emociones a través de la participación en el proceso del Método de Aprendizaje Basado en Problemas, en donde potencialicen su capacidad de autorregulación emocional y empaticen con las emociones de sus iguales.

Metodología

Tomando en cuenta que para Kagan (2000), “las emociones aluden a relaciones entre estímulos externos, pensamiento y cambios de sentimientos internos”, es necesario contar con un método que nos permita describir de manera detallada las experiencias, actitudes, comportamientos, interacciones y expresiones de los sujetos, de una manera sistemática y rigurosa, por ello, el método Cualitativo se presenta como ideal para el logro de este objetivo.

Haciendo un ajuste al modelo propuesto por Martinic, 1997, el diagnóstico para este trabajo desarrolló los siguientes pasos:

1. Definición del problema dentro de las aulas al observar manifestaciones emocionales no verbales que dificultan el proceso de aprendizaje.
2. Diseño y aplicación de instrumentos para el diagnóstico. Aplicación del cuestionario con preguntas estructuradas y abiertas, que den cuenta de la concepción que las alumnas tienen sobre las emociones que ven en sí mismas y en los otros, y de cómo estas emociones las enmarcan en un contexto determinado, además del seguimiento a través de un diario de campo en el que se plasmen notas relevantes respecto al manejo y manifestación de las emociones dentro del aula.
3. Categorización. Una vez terminada la aplicación de los instrumentos, se procede a realizar la categorización de los resultados obtenidos dentro de los mismos, destacando la conceptualización de emociones y el método de aprendizaje basado en problemas.

4. Las estrategias que se proponen para el trabajo con las alumnas en el reconocimiento y manejo de las emociones es el método de aprendizaje basado en problemas.
5. Supuestos: a partir de la elaboración del diagnóstico se van a reconocer las emociones positivas y negativas que afectan de manera inmediata el proceso educativo.

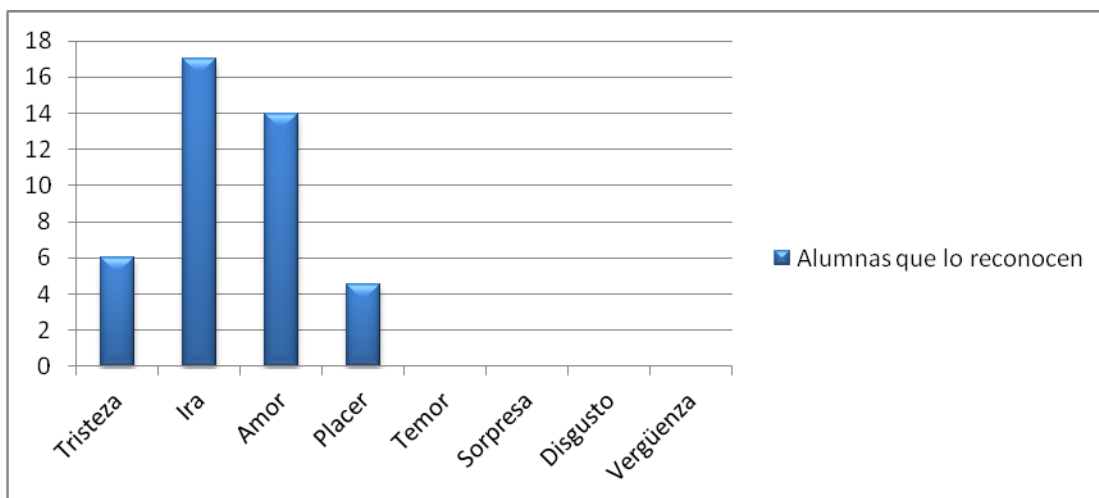
De lo anterior, se pretende con el proceso realizado anteriormente estructurar un diagnóstico que permita identificar como las alumnas de la normal hacen la autorregulación emocional y demuestran las emociones entre sus iguales.

Por otra parte, la situación económica que padecen algunas alumnas, los problemas de transporte y las pocas oportunidades, ya sean académicas o laborales, así como las situaciones familiares y de índole personal que se le agregan a su vida cotidiana, provocan que sus emociones cambien constantemente, repercutiendo en todos los ámbitos, sin ser la excepción, los salones de clase. Pero lo más importante, y que se ha observado durante los períodos de prácticas docentes, es que estas alumnas aspirantes a la docencia, evidencian con mayor fuerza o presencia estos estados emocionales cuando se encuentran frente a los alumnos de los preescolares asignados para dichas prácticas.

Al realizar la reflexión post-práctica, algunas alumnas han manifestado que durante este período se sienten inseguras, frustradas, enojadas, o estresadas mientras que otras refieren sentirse felices, satisfechas o simplemente tranquilas por el trabajo realizado, y que estos estados emocionales tuvieron repercusión en las actitudes mostradas por los alumnos del nivel preescolar en que apoyaron.

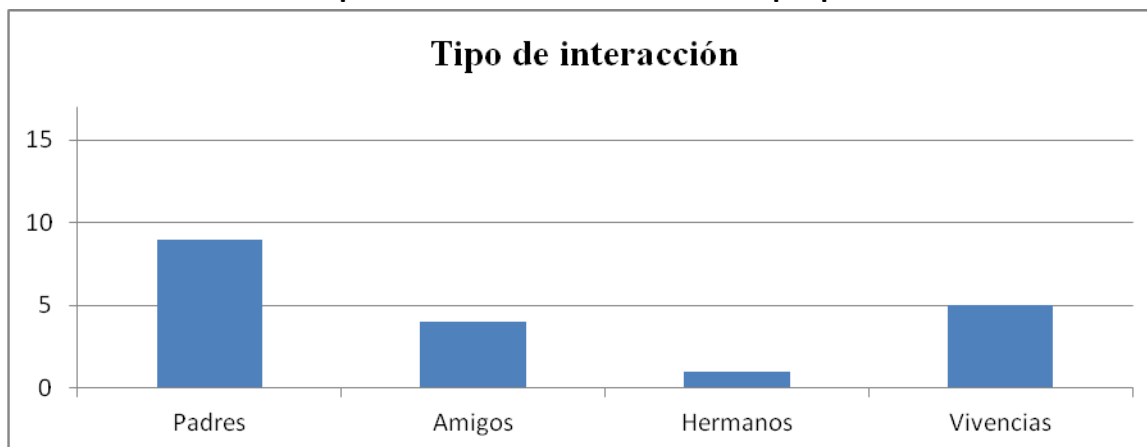
Por lo anterior, se aplica un cuestionario con preguntas estructuradas y abiertas dirigidas a las alumnas que cursan la licenciatura en educación preescolar de la escuela Normal Ateneo Metropolitano de Guadalajara, de las que se extraen los datos que se agrupan en lo que Goleman (2011), refiere como familias de emociones y que se clasifican dentro de la Tristeza, Ira, Placer, Temor, Sorpresa, Disgusto y Vergüenza. Atendiendo a tal clasificación, los resultados son los siguientes:

Gráfica 1. Identificación de las emociones en las alumnas



Dentro del análisis a la gráfica anterior cabe manifestar que las emociones se clasifican en positivas y negativas. Para el 85% de las encuestadas identificaron las emociones como positivas y el 65% las identificó como negativas (de acuerdo con la clasificación de Goleman).

Gráfica 2. Atributos del tipo de manifestación emocional que presentan las alumnas



Aprendizaje basado en problemas

Al detectar lo limitado de la conceptualización que tienen las alumnas de las emociones a manera personal y en los demás criterios, se hace necesario considerar Método de Aprendizaje Basado en Problemas como una herramienta viable para su reconocimiento y manejo de acuerdo con el siguiente referente:

El Método de Aprendizaje Basado en problemas (ABP) tiene sus primeras aplicaciones y desarrollo en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60's.

Esta metodología se desarrolló con el objetivo de mejorar la calidad de la educación médica cambiando la orientación de un currículum que se basaba en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución al problema. El ABP en la actualidad es utilizado en la educación superior en muy diversas áreas del conocimiento. (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 2012)

De lo anterior, se centra al alumno en su esencia a través de la integración interdisciplinaria y la libertad para explorar lo que todavía no conoce, centrándose en el proceso de aprendizaje en pequeños grupos que interactúan con el profesor.

Así mismo, se caracteriza por aprender “de”, y “con los demás”. Es por ello que se centra en evaluar a las alumnas de la normal ya que son responsables de su propio aprendizaje, es decir, tienen que trabajar en varios casos de manera autónoma, pero es importante que se propicie el trabajo en grupo. Ya que el trabajo en grupo, se constituye como una estrategia para compartir sus ideas, respetar las diferentes posiciones con respecto a los temas, corroborar sus conocimientos y confrontar sus supuestos al igual conocer algunos papeles en mencionado tipo de trabajo.

Estos papeles se definen de la siguiente manera: a) El tutor es el profesor; b) El tutor funciona más como un facilitador y no como un profesor tradicional según la traducción realizada por la Dra. Marín Campos al documento de Stephen M. Johnson, y Paul M. Finucane (2000, p.2)

Como trabajo con las estudiantes se realizó un ejercicio donde el coordinador de las discusiones que generalmente fue una estudiante distinta en cada reunión de trabajo. El secretario realizó una relatoría que contenía las actividades, procesos de avances en el tema y acuerdos del grupo. En cada sesión fue un estudiante distinto en cada reunión de trabajo

La Estructura del método ABP se constituye sobre la idea del aspecto interactivo del aprendizaje, ya que en el grupo se identifican las necesidades de aprendizaje, se localizan los recursos necesarios para dar respuesta al problema, se contrastan los argumentos, se informa de lo aprendido y se evalúa.

El ABP representa ganancias significativas en otras dimensiones del aprendizaje, como son la motivación para aprender, las habilidades para la comunicación o efectivamente para aprender a trabajar con otra persona en un ambiente de trabajo cooperativo que es gestionado por el profesor.

Se identificaron en el diagnóstico como exitosos los siguientes pasos para el manejo del método de aprendizaje basado en problemas

1. Presentación del problema
2. Identificación de necesidades de aprendizaje
3. Retroalimentación del conocimiento del aprendizaje de la información
4. Resolución del problema o se identifican nuevos y se repite el ciclo.

Conclusiones

Si el diagnóstico es elaborado a profundidad, entonces la investigación educativa tendrá mayor efectividad, se identificaron las emociones que les generan a reflexión post-práctica a través de la participación en el proceso del Método de Aprendizaje Basado en Problemas, en donde se potencializo su capacidad de autorregulación emocional y empatía con las emociones de sus iguales.

En este momento se hace un corte parcial del diagnóstico para evaluar los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados, para valorar si la información obtenida es suficiente o si es necesario realizar la aplicación de un nuevo instrumento que nos permita tener un mejor conocimiento del grupo al que se va a intervenir y diseñar una estrategia de intervención que permita el logro de los objetivos planteados.

Bibliografía

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Argentina: Javier Vergara, editor.

Goleman, D. (2011). *La inteligencia emocional*. México, D.F.: Zeta.

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. (23 de agosto de 2012).

[http:// www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf.doc/estrategias/](http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf.doc/estrategias/). Obtenido de

<http://cursos/s.sistema.itesm.mx/Home.nsf/>:

<http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>

Johnson, S. M. (2000). El surgimiento del ABP en la educación Médica. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 6,3, 281-291.

Kagan, J. (2000). El desenvolvimiento emocional. Las emociones. En E. Manteca Aguirre, *Socialización y Afectividad en el niño I* (págs. 93-115). México, D.F.: SEP.

El impacto de la gestión en la atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en secundaria. Margarita Gicela Vásquez De La Sota Riva.

Introducción.

Actualmente llegan a las escuelas secundarias diurnas, alumnos con diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE), que van desde a nivel orgánico, psicológico y/o social. Estos alumnos requieren de una atención adecuada a sus características, por lo que se hace indispensable que la gestión incida de manera positiva en la detección oportuna y el manejo adecuado, para una inclusión a su entorno escolar que redunde en beneficios a nivel emocional y en su aprendizaje. Aunado a esto un conocimiento y manejo de la normatividad y lineamientos que maneja la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Justificación.

Uno de los aspectos básicos de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), es la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), a la educación regular, lo que ha generado una serie de problemas al interior de las escuelas, entre otros, el desconocimiento de la normatividad y lineamientos sobre la inclusión que marca la RIEB, el descontento de parte de los docentes, al considerar que no cuentan con los elementos, técnicos, pedagógicos y estructurales para la atención de estos alumnos. Así como la frustración de alumnos y padres de familia al no considerarse entendidos en sus necesidades de atención.

Descripción de la problemática.

Dentro de la normatividad, los alumnos con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, tienen todo el derecho de ingresar a la educación regular, pero no se les da una verdadera atención inclusiva, que les proporcionen las competencias básicas para la

vida, además que su estancia genera inquietudes, inseguridades, conflictos y molestias a los docentes, especialmente a los que están frente a grupo, ya que hay un desconocimiento de la legislación y no se poseen las competencias docentes necesarias para la adecuada atención de estos alumnos, todo lo anterior tiene que ver con la desinformación y el tipo de gestión que se lleva a cabo en el centro escolar así como con la función del Departamento de Orientación Educativa, ya que es el encargado de la inclusión de estos alumnos que requieren de una atención adecuada a sus características, por lo que se hace indispensable que la gestión, y el conocimiento de la normatividad incidan de manera positiva en la detección oportuna y el manejo adecuado, para una inclusión real a su entorno escolar que redunde en beneficios a nivel emocional y en su aprendizaje.

Definición del problema.

Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales a su ingreso a la secundaria diurna no. 207, no son atendidos de manera inclusiva ya que no se establecen estrategias pertinentes para el manejo correcto, por el desconocimiento de la normatividad y lineamientos que marca la RIEB.

De tal manera que nuestro problema de investigación es el siguiente:

¿Existe la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Secundaria Diurna No. 207, Estado de Israel?

Objetivo.

Realizar una investigación cualitativa, de cómo se da la inclusión de alumnos con NEE, en las secundarias diurnas y analizar si se cumple con la normatividad y lineamientos que marca la RIEB.

Objetivos específicos.

- Revisar la normatividad y lineamientos que señala la RIEB, para la atención de alumnos con NEE, en la escuela regular.

- Analizar de que elementos de la gestión del centro escolar, influyen en la inclusión de alumnos con NEE, a la escuela regular.
- Elaborar una guía de atención para la inclusión de alumnos con NEE, a la educación regular.
- Determinar que elementos son prioritarios para la inclusión de alumnos con NEE, a las secundarias diurnas.

Marco normativo.

Necesidades Educativas Especiales.

El marco normativo que rige la atención de niños con NEE, es el siguiente:

Primeramente esta la *Ley General de Educación*, dónde en su Artículo No.41, que habla de la educación especial, señala lo siguiente:

- ➔ “La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Párrafo reformado DOF 12-06-2000, 17-04-2009, 28-01-2011

- ➔ Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Párrafo adicionado DOF 22-06-2009

- ➔ La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

Párrafo reformado DOF 22-06-2009” (Congreso de La Unión, 2011)

Después contamos con la *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidades*, que en su Capítulo III, habla sobre la Educación, señalando en el Artículo 12 lo siguiente:

→ “La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.” Para tales efectos, realizará entre otras, las siguientes acciones:

- I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad;
- II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;
- III. Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. Las niñas y niños con discapacidad no podrán ser condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar;
- VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;
- VIII. Establecer un programa nacional de becas educativas y becas de capacitación para personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional;

Artículo 15. La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.” (Congreso de la Unión, 2011)

Por último tenemos Los *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación...* que rigen el trabajo a realizar en las escuelas, estos apuntan lo siguiente sobre la **Educación Inclusiva**:

- ➔ La inclusión educativa de los alumnos con discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje o aptitudes sobresalientes, se sujetará a lo previsto en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, La ley General de las Personas con Discapacidad y en el Artículo 41 de la Ley General de Educación.
- ➔ El director y el personal docente, con el apoyo, orientación, acompañamiento y en corresponsabilidad con los profesionales de educación especial, pondrán atención para eliminar o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación, identificadas en los diferentes contextos escolares con el fin de mejorar la oferta educativa, abatir los índices de reprobación y deserción, mejorar el aprovechamiento escolar, la eficiencia terminal y elevar la calidad de los servicios de la escuela bajo su responsabilidad.
- ➔ El director y el personal docente pondrán especial cuidado en satisfacer los requerimientos de aprendizaje con apoyo del personal de la USAER o CAPEP de aquellos alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, con discapacidad, aptitudes sobresalientes, alumnos indígenas, migrantes y alumnos que por motivos de salud requieran ausentarse temporalmente de clase.

En el caso de los alumnos que para favorecer su desarrollo integral y sin menoscabo de su derecho a recibir educación requieran de la atención en instituciones especializadas los padres de familia deberán ser orientados para ello por el director de la escuela.

En el caso de alumnos que por problemas de conducta requieran de una atención especial, se solicitará apoyo a USAER para realizar una flexibilización curricular que permita atender al alumno adecuadamente.

- ➔ El director de la escuela, el docente de grupo y la USAER o CAPEP tomarán las medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación inclusiva, así como la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en condición de vulnerabilidad.

➔ **Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)**

La USAER es un servicio de apoyo que colabora con las escuelas en el marco de la educación inclusiva, impulsa la mejora y transformación de los contextos escolares, coadyuva en la eliminación o disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en la interacción de los contextos, para el logro educativo de todos los niños y jóvenes que cursan la educación básica, proporcionando apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales para el logro de los propósitos educativos.” (SEP, 2011-2012)

Como podemos ver en cuanto a reglamentación contamos con elementos adecuados, valiosos para el trabajo con los alumnos con NEE, sin embargo no todas las secundarias cuentan con los servicios de USAER, funcionan los Servicios de Asistencia Educativa (SAE), que incluyen el Departamento de Orientación, Trabajo Social, Médico Escolar y Prefectura. Los cuales generalmente están muy desvinculados, y los Orientadores que podrían ser los encargados de los alumnos con NEE, se contratan para cubrir dos horas a la semana por grupo, tomando en cuenta que los grupos sean de 35 alumnos, si por ejemplo contamos con dos o tres niños con NEE por grupo el tiempo para dedicar a estos niños es totalmente insuficiente. Todo esto sin tomar en cuenta la falta de conocimiento de los lineamientos y

normatividad, la resistencia de los docentes a trabajar con estos alumnos y la falta de recursos pedagógicos, estructurales y materiales para su adecuada atención.

Bibliografía.

- ***Acuerdo número 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.*** (2011) Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial, Viernes 19 de agosto de 2011.
- Arnáiz Sánchez, P. (2009) ***Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.*** Revista de Educación, 349. Mayo-Agosto 2009 PP. 203-223
- ***Caracterización del contexto de la escuela y de la comunidad. Modelo de estándares de gestión escolar para escuelas indígenas.*** Elaborado por Heurística Educativa.
- Fullan, Michael G. Stiegelbauer, Suzanne. (2009) ***El cambio educativo. Guía de planeación para maestros.*** Ed. Trillas, reimpresión.
- García-Córdoba, Fernando. García-Córdoba, Lucia Teresa. (2009) ***La Problematización.*** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Cuadernos ISCEEM. Cuarta edición.
- Hernández Sampieri, Roberto. (2010) Fernández Collado, Carlos. Baptista Lucio, Pilar. ***Metodología de la Investigación.*** Perú. Mc Graw Hill.
- Iglesias Cortizas, Ma. José. (2009) ***Diagnóstico Escolar.*** Teorías, ámbitos y técnicas. Ed. Pearson. Prentice Hall. Madrid, España.
- ***Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, especial y para Adultos en el Distrito Federal. Ciclo Escolar 2011-2012.*** (2011-2012) Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal, AFSEDF, SEP.
- ***Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad.*** (2011) Congreso de la Unión. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. México, D.F.

- **Ley General de Educación.** (2011) México, D.F. Congreso de la Unión. Centro de Documentación, Información y Análisis.
- **Módulo 1. Modelo de Gestión Educativa Estratégica.** (2010) Programa Escuelas de Calidad. Alianza por la calidad de la educación. SNTE-SEP.
- Otano Luis, E.R. (1988) **Autonomía y gestión de un centro escolar público.** En SEP, Antología de Gestión Educativa. (pags.76-77). España.

Páginas electrónicas.

- (<http://www.uv.es/lisis/instrumentosnew07.htm#indice>, 2012)
- (<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.ht>, 2012)

Recorrido activo en el Museo Regional de Querétaro. Julio César Rodríguez Reséndiz.

La educación es un proceso de suma importancia para las sociedades, pues en ella se transfieren conocimientos y saberes de diferentes características, estos pueden ir desde la ciencia hasta la cultura. En cada estructura social existen espacios educativos que cubren diversas labores. El museo regional es un espacio que pasa a formar parte de estos pues cumple diferentes labores como un espacio que intenta dar muestra del contenido cultural de la región de Querétaro, y a su vez hacer que las personas pertenecientes a esta entidad pasen a formar parte del legado cultural que el museo muestra.

Son diferentes los problemas y necesidades que tiene el Museo Regional de Querétaro, de la misma manera existen virtudes y fortalezas que permiten generar su desarrollo en ciertas áreas, lo cual implica una mayor facilidad y prioridad en la resolución de un problema o necesidad específica. Los recorridos guiados dentro del Museo Regional de Querétaro representan una fuerte interacción con la sociedad, pues en ellos se puede trasladar la visita a una experiencia más significativa al presentar información adicional a la mostrada además de darle un sentido y una estructuración a las piezas mostradas.

Una labor importante es para todo museo es lograr que el sujeto que lo visita construya su propio proceso de aprendizaje por medio de la interacción con el museo. Es ahí donde un asesor educativo puede desempeñarse por medio de un recorrido que reconozca al

individuo con un ser activo capaz de generar y construir su propio conocimiento, además de mirarlo como un ser individual que posee una forma única de analizar la vida y su entorno.

Es necesario analizar el problema de manera inicial desde la perspectiva del área donde nos encontramos ubicados en el Museo Regional; donde solo pueden realizarse proyectos y programas que no estén más allá de lo que compete al departamento de servicios educativos. Es por ello que me limitare a filtrar los problemas de orden educativo, dejando de lado los problemas que competen a disciplinas como la administración y la gestión.

Desde esta área es posible trabajar las últimas tres problemáticas: llevar el museo a otros espacios, la carencia de un público activo con niveles académicos más altos y dificultades durante los recorridos guiados.

El problema que considero como primordial dentro de los tres anteriormente mencionados, es el de “Dificultades de aprendizaje durante los recorridos guiados”, pues consideramos que antes de comenzar a atraer más público es preciso atender y mejorar las condiciones de interacción que se genera con el público más activo dentro del museo, esto conlleva una mejora en el servicio, que el departamento ofrece durante sus actividades.

Las personas que perfilan como el público más activo dentro del museo son los niños de educación preescolar y primaria, de distintas escuelas del estado de Querétaro y ello conlleva una de las formas más importantes de interacción del museo, al ser por el momento el público al que pueden generar un mayor impacto en su educación; es por ello que los recorridos guiados representan la mayor interacción del museo con los sujetos que actúan en su medio.

Los recorridos suelen estar cubiertos por muchas piezas que estimulan la parte visual en los visitantes, sin embargo se carece de explotar la estimulación hacia los otros sentidos, ya sea el tacto y/o el auditivo; sin embargo el museo cuenta con una sala que explota esta parte, la sala de “pueblos indígenas”. Durante los recorridos, en las demás salas, se pierde el sentido de didáctica que se podría dar con actividades antes y durante el recorrido, ya que solo se cuenta con actividades a manera de taller, después del recorrido; sin embargo

estos por la temporalidad que llevan aplicándose, ya deben ser corregidos o modificados, esta es de un aproximado de 15 años.

El tipo de piezas que muestra el museo y el lugar donde se encuentra ubicado esté, representan una dificultad, para generar espacios educativos que permitan generar una noción de un individuo activo, pues debido a su valor como patrimonio cultural de la nación, no es posible que existan actividades muy dinámicas dentro de las instalaciones.

Es posible incidir en esta problemática debido a que un LIE cuenta con competencias que permiten actuar como profesional de la educación. Crear ambientes de aprendizaje que permita incidir en la construcción del conocimiento de los individuos, por medio de modelos didáctico-pedagógicos, en las distintas áreas de oportunidad que posee en museo, pues no solo debe tomarse en cuenta el espacio de las salas, sino también en los espacios donde se puedan generar actividades dentro de la estructura del edificio.

Desarrollar la planeación de procesos, acciones y proyectos educativos de manera holística y estratégica, encaminados a atender las necesidades del museo, que responden a la problemática plantea. Tomando como guio primordial los objetivos que se pretende alcanzar con los recorridos y los métodos y enfoques que pueden ser aplicados al contexto descrito. Además de deber desarrollar procesos de educación permanentes y promoverla en los diferentes actores y espacios del museo, siempre teniendo como primicia la utilización de recursos científicos y tecnológicos para establecer un proceso coherente dirigido a innovar. Teniendo como base dichas competencias podremos incidir en la problemática planteada.

La problemática que se tiene dentro del Museo Regional de Querétaro se plasma en una pregunta rectora que es:

¿Cómo diseñar un proyecto de animación sociocultural en el Museo Regional de Querétaro, que mejore la didáctica de los asesores educativos, mediante acciones lúdico-didácticas, con la finalidad de generar un aprendizaje significativo en los usuarios, logrando un interés y motivación permanente en estos?

Desarrollo de la propuesta

Para llegar al punto de desarrollar una propuesta fue requerido un proceso de diagnóstico donde por un tiempo diferentes agentes, intervinieron para lograr realizarlo.

Este análisis se llevo como la idea de dar fundamento a la problemática, por medio de tres herramientas: encuesta, entrevista, guía de observación; cada una se aplicó a un punto determinante dentro de los recorridos guiados, estos fueron a los estudiantes maestros y por ultimo observar el recorrido.

Al final lo que el diagnóstico arrojó, fue la necesidad de buscar nuevas maneras sobre las cuales establecer los procesos de aprendizaje dentro del museo de maneras mas activas centradas en los estudiantes.

Dentro de la visión y misión del Museo Regional de Querétaro se encuentra la preservación de la cultura por medio de la conciencia sobre la importancia de la misma, se percibe que para los maestros le dan mayor preponderancia a la adquisición de conocimiento, lo cual vuelve un problema para el trabajo conjunto entre escuela u museo, pues mientras uno busca una educación dada por la conciencia, un acercamiento con la identidad cultural y la necesidad de encontrar una imagen de nuestro existir en un contexto determinado, el otro busca que solo se proporcione un conocimiento sistémico y mecánico.

Este proceso se puede mirar desde la perspectiva de la educación holista donde, se plantea educar a el individuo dentro de una postura que engloba no solo mirar a el individuo como un ser que se desarrolla físicamente sino también mentalmente, son perspectivas que han sido distanciadas, pero deben verse como una misma, es ahí donde entra la noción de crear esta conciencia, donde no debe verse al individuo como un ser aislado de toda posibilidad de crear algo por si mismo y de poseer una propia identidad.

Crear un proceso como este se vuelve complejo pues requiere diseñar un proceso educativo que englobe dichos aspectos, donde se pueda presentar el conocimiento pero a su vez usarlo para crear conciencia. Para ello surge la necesidad de ligar el proceso educativo a una serie de actividades que permitan enriquecer el recorrido.

El proceso educativo debe tener encuesta educar al individuo dentro de la cultura y no solo con la cultura, donde debe existir una experiencia individual, natural u directa de lo

sagrado (Gallegos, 2001). Entonces es ahí donde su labor trasciende más allá de lo aceres del museo, de esa visión de un lugar que muestra objetos con cierto valor cultural y/o científico, este es un espacio de educación no formal que envuelve al individuo en un gama de diversos estímulos para conseguir un proceso de educación. Ello trae consigo la idea de realizar un proyecto que pueda juntar el proceso educativo con los estímulos sensitivos, de tal manera que pueda explotar las piezas y la información cultural que estas traen consigo.

Un proyecto de animación sociocultural resulta ser el más idóneo pues este plantea la posibilidad de establecer espacios de educación no formal, que introduzcan al individuo hacia el proceso educativo por medio de la sensibilización y la acción, a través de procesos de formación e interacción con sus medio tomando como punto de partida la explotación de los sentidos en los individuos.

La educación holista oferta una posibilidad de educar al sujeto como un ser espiritual con una conciencia propia sobre su entorno y sus semejantes, en un sentido estricto es ello lo que debe importa si se trata de hacer consiente al individuo sobre la importancia de preservar esa cultura y poseer una identidad para poder adentrarse a nuevos territorios.

Acabar con el proceso educativo de un museo como un proceso lineal y sistemático donde solo se recibe información es lo que se busca, despertar una lo que Gallegos (2002) llama una conciencia cósmica, donde el individuo se sienta a el mundo parte de uno mismo, en este caso sentirse parte de el legado cultural de nuestra región y país.

Se pretende que para la propuesta que intenta ayudar a mejorar la situación, sea una guía de recorrido, dirigida hacia los asesores educativos, quienes se encargan de llevar el proceso educativo; esta será basada en un pensamiento dinámico, reflexivo y creativo, donde las personas jueguen con el conocimiento adquirido, por medio de actividades que fomenten un visualización creativa, la resolución de problemas estratégicos, pensar metáforas, improvisar con a partir de un conocimiento, etc.

En un cierto punto es posible plantear un adentramiento en la formación de un conocimiento que ayude a crear una visión de la cultura de la sabiduría, donde se permita relacionar la cultura, el arte, la historia, la ciencia, etc., pues estos son aspectos que

engloban el Museo Regional, de tal manera que se consiga forma una red de conocimiento equilibrado, en estos diferentes rubros.

El proyecto perfila además la inclusión de un trabajo equipos colaborativos donde cada individuo busque el bienestar propio y de su comunidad, por medio de acciones conjuntas que valoren a cada miembro como una parte única e importante dentro del equipo.

Formar un desarrollo espiritual tanto en los asesores educativos, como en los diferentes grupos que asisten, pues es necesario que los primeros transmitan el sentimiento de identidad que poseen con la cultura a los segundos, para conseguir un proceso educativo acorde a lo que el Museo Regional busca.

Bibliografía y referencias:

- Ander-Egg, E. (2000), Metodología y práctica de la animación sociocultural. Ed. CCS. Madrid, España.
- Alderoqui, S. (1996). Museo y escuela una sociedad posible. En: Museos y escuelas. socios para educar. Ed. Paidós.
- Barreiro, J. (1986). Educación popular y proceso de concientización. Ed. Siglo XXI. México.
- Cabrero García, M. (1986). [en línea] El museo y la comunidad: Museo Universitario de Antropología. Revista Anales de Antropología. 23 (1). Disponible: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia> [2011, 20 de octubre]
- Duarte, J. Ambientes de aprendizaje una aproximación conceptual, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Farreny Tereeadó, M., Román Sánchez, G. (1997). El descubrimiento de sí mismo, Actividades y juegos de motricidad. Ed. Graó. Barcelona, España.
- Gallegos, R. (2003). Educación holista. Ed. Fundación Internacional. Jalisco, México.

- Hernández Sampieri R., Fernández- Collado C. y Baptista Lucio P. (2006). *Metodología de la investigación* (cuarta edición). Ed. McGraw-Hill/Interamericana editores. D.F. México.
- Instituto Nacional de Antropología e Historia, www.inah.gob.mx, recuperado el 06 de Junio del 2011
- Instituto Nacional de Antropología e Historia, www.gobiernodigital.inah.gob.mx, recuperado el 06 de Junio del 2011
- Instituto Nacional de Antropología e Historia, www.normoteca.inah.gob.mx, recuperado el 06 de junio del 2011
- Martínez Montiel, L.(.). [en línea] La proyección del museo. Revista cultural de nuestra América. 16 (62). Disponible: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/archipielago/article/view/20091/19081> [2011, 1 de septiembre].
- Mauri, T., Onrubia, J., Coll, C. & Colomina, R. La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso. Revista de educación a distancia. España, Barcelona.
- Montes Ramírez, M. (). [en línea] Varios, museo regional de Querétaro 50 años. Revista Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas. 25 (58). Disponible: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/analesdelinstitutoesteticas> [2012, 8 de abril]
- Vieira da Cunha, M. y Graipel Junior, H. (2009). [en línea] El museólogo como profesional de la información en Santa Catarina, Brasil. Revista Investigación Bibliotecológica. 23 (47). Disponible: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/16963/16144> [2012, 6 de mayo]
- Vopel, K. (2009). *Cómo aprender a trabajar en equipo/2*. Ed. CCS. Madrid España.
- Las exhibiciones en museos interactivos (2011), [en línea], Revista Vinculando. Disponible en:

http://vinculando.org/educacion/exhibiciones_en_museos_interactivos_materiales_educativos.html [2011, 1 de diciembre]

La integración educativa para niños con discapacidad auditiva de segundo grado de primaria. *María De Guadalupe Morales Ramírez.*

Introducción

El trabajo cotidiano que los maestros realizan en el aula, lleva a descubrir en los niños fortalezas y dificultades en el proceso de aprendizaje e interacción con el grupo. Reconocer las necesidades educativas especiales da oportunidad de buscar estrategias que den respuesta a los principios de equidad social, por ello esta investigación tiene un enfoque socioeducativo.

En el aula bajo estudio se tenían dos alumnos con discapacidad auditiva, que necesitaban apoyo y la comprensión de la comunidad educativa para llevar a cabo esta integración.

Por medio de la observación en la escuela y del aula se detectó a los alumnos con problemas de audición y se reflexionó para intervenir en la práctica docente para ayudarlos.

El paradigma donde se inscribe la investigación es el cualitativo ya que se indagó sobre una problemática presente mediante los instrumentos que se aplicaron a la madre de familia y alumnos. Con lo anterior surgió la implementación de un proyecto de intervención socioeducativo cuyos objetivos fueron:

Objetivo general: Integrar a los alumnos de segundo grado con discapacidad auditiva a la escuela regular a la que asisten, proporcionándoles herramientas para enfrentarse a la vida escolar.

Objetivos particulares:

- Sensibilizar a los alumnos para que aprendan a vivir en la escuela como una microsociedad.
- Desarrollar habilidades, actitudes y valores para una adaptación en la escuela y posteriormente para su vida.

- Incorporar a los educandos con diversas discapacidades en la escuela regular.

La realidad de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La escuela como institución pública y prestadora de un servicio educativo atiende las necesidades cognoscitivas, especiales, sociales, culturales y afectivas de los alumnos mediante el apoyo con los padres de familia, a partir de ahí surge un vínculo entre colectivo docente, los alumnos, y los padres de familia.

El contexto donde se realizó la investigación fue una escuela primaria federalizada en el turno matutino, de la Colonia Oblatos, en Guadalajara, Jalisco México.

Evelia es una alumna hipocúsica y Dani un niño que oye poco debido a una malformación en los pabellones de la oreja, además de tener labio leporino y paladar hendido. Peleaban entre sí, eran agredidos por los compañeros del aula o de otros grupos. La comunidad educativa constantemente los rechazaban.

“Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que le corresponde por su edad”. (Jiménez, 2001, p. 170).

Proceso de Problematización

Cuando un alumno con capacidades diferentes es aceptado en alguna de ellas, constantemente sufre rechazo y discriminación por su apariencia física, por los problemas que tiene para comunicarse con los compañeros, y la dificultad auditiva además de mostrar un comportamiento violento, así como la incomprensión a sus necesidades cognitivas, afectivas y sociales por parte de los actores que integran la institución educativa (los alumnos; docentes y padres de familia).

Debido a ello, dentro del aula y especialmente a la hora del recreo muestran la poca integración de estos alumnos con necesidades auditivas en la escuela y la falta de sensibilización por parte de los actores que intervienen en ella.

Se elaboraron registros basándose en Bertely (2000) se identificó las frecuencias en que surgía un hecho y las clasifiqué en categorías. Fueron ocho registros que se realizaron en el aula, un cuestionario y una entrevista a la madre de la alumna hipoacúsica. Con base a

estos conceptos rescatados en los instrumentos aplicados se realizó una matriz de análisis. Gagneten (1990).

Tabla 1 Categorías y subcategorías del Problema de Intervención.

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍAS	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	C9	E10
AGRESIVIDAD	Influencia de los medios de comunicación.	*	*								
	Hiperactividad	*	*		*	*			*	*	
	Ansiedad	*									
	Peleas entre alumnos		*			*	*	*	*	*	*
	Rechazo						*	*		*	*
ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	Discapacidad intelectual y motora			*							
	Discapacidad auditiva			*	*	*	*	*	*	*	*
	Problemas de lenguaje				*	*		*	*	*	*

Concentrado de registros para determinar la problematización.

La primera categoría “agresividad” englobó las conductas de los alumnos.

La segunda categoría “necesidades educativas especiales” que presentaron los alumnos son: la discapacidad intelectual, auditiva y los problemas de lenguaje.

Una persona con discapacidad presenta una limitación física o mental que le impide desarrollar sus actividades en forma que se considera normal para un individuo. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000).

Se generó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo lograr la integración educativa de dos alumnos con discapacidad auditiva en el grupo de segundo grado de Educación Primaria?

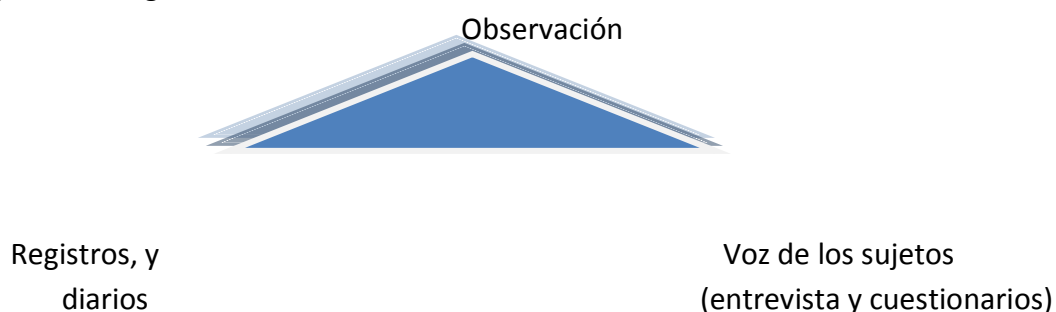
La “discapacidad auditiva, es la pérdida de la audición de un individuo que le supone problemas en sus intercambios comunicativos y que requiere una intervención médica o educativa dependiendo del tipo de pérdida y sus causas”. (SEP, 2000, p.7). Dentro de la

discapacidad auditiva se encuentra la hipoacusia donde la audición es deficiente (35 – 69 dB) son útiles los auxiliares auditivos, se apoya mediante el lenguaje de señas, lectura labial y gesticulación.

Proceso metodológico

El término investigación–acción reflexiona una situación social, con el propósito de cambiar de forma consciente a los actores involucrados. Elliott (1990). Se combinan las técnicas como la observación, la entrevista, el cuestionario, los registros y los diarios. Estos tres elementos están plasmados a continuación.

Figura 1 Triangulación de datos



Los principales elementos fueron la voz de los sujetos mediante la entrevista y los cuestionarios (madre de familia y alumnos) ya que sus comentarios, experiencias y aprendizajes obtenidos dieron cuenta de los logros obtenidos. Pérez (1994).

Al registrar las doce sesiones aparecieron las categorías del proyecto de intervención y que fueron las siguientes:

Tabla 2: Categorías y subcategorías finales del proyecto de intervención.

Categoría	Subcategorías	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12
Integración Educativa	Importancia del lenguaje de señas mexicano (LSM)	*		*	*	*	*		*	*	*		*
	Escuela para todos. (Respeto a las diferencias y desarrollo de la tolerancia).		*	*		*			*	*	*		
	Derecho de oportunidades	*											
	Necesidad de sensibilización	*			*		*		*			*	

Involucrar a los alumnos en el proceso.	Conocimiento de la realidad vivida y Valoración a la audición.	*	*	*		*			*		*	*	*
	Trabajo en equipo (colaborativo).							*	*			*	*
	Motivación e interés.	*		*	*	*	*	*	*			*	
	Conocimiento y valoración acerca de si mismo.		*	*				*		*	*		
	Transformar la visión de la escuela y los actores que intervienen en ella.		*					*				*	
Agresividad	Enojo, rechazo, impulsividad e intolerancia.			*	*	*	*						

Concentrado de registros aplicados en el proyecto de intervención

La evaluación del proyecto se basó en el modelo de Stake (1975) que la menciona como un servicio para los actores involucrados en el proceso y está centrado en el cliente; es decir en los alumnos con necesidades educativas especiales.

Proyecto de intervención sobre la integración educativa para niños con discapacidad auditiva de segundo grado de primaria.

Las estrategias estuvieron dirigidas al grupo de 2º “A” de Educación Primaria, 37 alumnos regulares y dos alumnos con discapacidad auditiva. Se llevó a cabo en doce sesiones de cuarenta a cincuenta minutos cada una, una vez a la semana durante tres meses.

Tabla No. 3 Calendario para aplicar el proyecto

SESIÓN	CONTENIDOS
1	Proceso de conocimiento de la realidad vivida. Tu escuela también es mi escuela.
2	¿Quién es?
3	Campaña para el taller de lenguaje de señas. ¡Vamos a aprender un lenguaje!
4	Conocimiento y práctica del alfabeto manual y números. “Así eres tu”.
5	Días de la semana, meses del año, estaciones del año, naturaleza, alimentos. “El árbol productor”.
6	Colores, ropa, familia, animales. “Venga la esperanza”.
	Proceso de sensibilización por parte de los alumnos en aula.
7	Los fanáticos”.
8	“Teatro en círculo”.
9	Retrato colectivo
10	Proceso de integración de los alumnos con discapacidad auditiva. Acróstico – integrador
11	Técnica del circuito integrado.
12	Presentación del villancico “Mi burrito sabanero” a toda la escuela”

Desarrollo y evaluación del proyecto

Los instrumentos utilizados en este proyecto fueron: la ficha de control individual, el registro, el cuestionario para los alumnos, el análisis de los trabajos, las actividades, las conversaciones, el cuaderno circulante, las escenificaciones y las fotografías que me permitieron conocer los avances logrados en cada alumno:

- Estrategias aplicadas: lluvia de ideas, videos, conocimiento y práctica del alfabeto manual, el cuadro sinóptico, dinámicas, juegos, el uso del diccionario. Uso de canciones, los cuentos, las lecturas alusivas al tema, la representación teatral con títeres, el cuestionario final y la presentación del villancico en lenguaje de señas mexicano a toda la institución.

Las escuelas en México son monolingües orales y esto obstaculiza el desarrollo lingüístico del alumno con problemas de audición. El uso del bilingüismo en las aulas propicia una educación de calidad que satisfagan las necesidades del alumno. Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2003).

En la penúltima sesión, se aplicó un cuestionario de evaluación individual a los alumnos, para conocer los avances logrados respecto al tema de la integración. Los resultados obtenidos en el cuestionario de ocho preguntas que se aplicó a 31 alumnos (excepto los dos alumnos con necesidades especiales y no asistieron seis) de los 39.

Los resultados de las preguntas fueron: El desarrollo de la tolerancia fue vital dentro del proceso de integración, se trabajó los valores del respeto y tolerancia en la escuela. Al trabajar la autoestima con los alumnos los ayudó a valorarse más, en este caso, ocho niños del salón se consideran con más derechos sobre todos sus demás compañeros especialmente de aquellos con necesidades. Los niños aprendieron a vivir juntos, compartir y trabajar en equipo como una microsociedad, dijeron que les gusta tener compañeros con necesidades y considero que esto fue una ventaja para lograr la

integración. Mediante el juego se logró la integración, el trabajo en equipo y la sensibilización mediante la convivencia.

Conclusiones

Al contrastar con el objetivo general, los alumnos con necesidades educativas especiales se integraron a la escuela regular que asisten, mediante el uso de herramientas para enfrentarse a la vida social. Con el conocimiento de la realidad y la convivencia disminuyó la discriminación de los alumnos hacia los compañeros con necesidades especiales, con ello se cumplieron los objetivos particulares.

Referente a los aspectos de los cuatro pilares de la educación de Delors (1996) se logró lo siguiente:

Aprender a ser: Los alumnos regulares y con necesidades auditivas aprendieron a conocerse a sí mismos y valorarse primero de forma individual y después grupal.

Aprender a conocer: Mediante las diversas estrategias aplicadas, los alumnos conocieron sobre la discapacidad auditiva, con la finalidad de que aprendieran sobre el tema para evitar la discriminación y apatía por desconocimiento.

Aprender a hacer: A lo largo de las sesiones los alumnos aprendieron a realizar diversos trabajos que fueron evidencia para esta investigación.

Aprender a vivir juntos: Se logró mediante las estrategias grupales donde participaron alumnos regulares y con necesidades especiales. Fue la parte más significativa porque se probó el logro de aceptación y respeto entre compañeros.

Se sugiere que para llevar a cabo este proyecto en aplicaciones posteriores con otros contextos, cada docente lo implemente con su grupo en toda la escuela para que la comunidad educativa logre los mismos avances, en especial la comunicación bilingüe y la implementación del taller de lenguaje de señas. Debe trabajarse durante todo el ciclo escolar para obtener mejores resultados, por cuestiones de tiempo este proyecto tuvo doce sesiones, pero se considera que es necesario realizar una sesión por semana durante todo el ciclo para lograr un mayor impacto.

Esta aportación es una propuesta para que se implemente en las aulas de las escuelas primarias donde se requiera y sea un apoyo para el maestro que se interese por el tema, pero especialmente significa una oportunidad para que los alumnos con necesidades especiales (en este caso la auditiva) sean integrados a la escuela y a la sociedad.

Bibliografía

- Bertely, Busquets María. (2000). Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México. Paidós.
- Comisión Nacional de los Derechos humanos. (2003). México.
- Delors, Jacques. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Capítulo I. Santillana.
- Elliott, John. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- Gagneten, Mercedes (1990): *Hacia una Metodología para la Sistematización de la Práctica*. Argentina. Humanitas.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.(2000). Extraído en Septiembre del 2008 de la World Wide Web: <http://www.inegi.org.mx/>
- Jiménez, Sánchez Elvira (2001). El significado oculto del término Necesidades Educativas Especiales. Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado. Diciembre No. 042. Universidad de Zaragoza. España.
- Pérez, Serrano Gloria (1994). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes II. Madrid. La muralla.
- SEP. (2000). Programa de actualización permanente. Curso Nacional de integración educativa. Lecturas. México.
- Stake, R. (1975). Program Evaluation, particularly responsible evaluation, Western. Michigan University.

Una especial aventura (Relato). *Martha Xolyanetzin Rodríguez Villarreal, Rosario Leticia Villarreal Arcega, Carlos Rodríguez.*

... Soy maestra de la Universidad Autónoma de Nayarit, tuve la fortuna de ser contratada (2 semestres) como docente en la Unidad 181 de la UPN en Tepic, en la Licenciatura en Intervención Educativa, fue una experiencia enriquecedora por los aprendizajes adquiridos.

De entrada, la Licenciatura rompe con los paradigmas tradicionales en cuanto a su diseño y construcción metodológica, considero que la transversalidad de sus programas por competencias, abre ventanas hacia el nuevo siglo en la formación de profesionales acorde a la realidad actual.

Fue difícil hacerles comprender a los estudiantes que esta Licenciatura no tiene solo como propósito la formación de profesionales de educación primaria, preescolar, etc., su campo accional, es definitivamente más amplio: un interventor, tiene como límite su creatividad y su capacidad para incursionar en cualquier problemática social y proponer soluciones.

Con esta visión integramos un equipo de estudiantes.

El contexto de nuestra intervención

Nayarit está posicionándose en el ámbito nacional e internacional como un destino turístico por excelencia, y Tepic, su capital es un paso estratégico para acceder a las playas de la Riviera Nayarit, además que se encuentra en el corredor comercial entre las ciudades de Guadalajara y Mazatlán. En este marco se conformó un equipo de 4 estudiantes (no pude convencer a más) y, partimos de una observación focalizada a un segmento específico poblacional (Los taxistas de la ciudad).

Encontramos que son muy necesarios sus servicios para el traslado de los viajeros en la ciudad, esto pareciera tan obvio e intrascendente que hubo reticencia para integrarse al proyecto.

Iniciamos, abordando a los conductores respecto a sus salarios y prestaciones. De las entrevistas realizadas obtuvimos los siguientes datos:

- Cada conductor debe entregar diariamente al dueño del vehículo \$300 y el tanque lleno de gasolina.
- El 20% son dueños de taxi
- El 80% son operadores
- Las tarifas establecidas son \$25 para el centro de la ciudad y \$30 para las colonias alejadas.
- No tienen taxímetro.
- Es responsabilidad del trabajador hacer las suficientes “dejadas” para obtener el ingreso para el sostenimiento familiar.
- Opinan que la cantidad de “permisos” para operar los taxis, que otorgó el gobierno saliente ha provocado desquiciamiento vial y una baja considerable en sus percepciones que en algunas ocasiones no alcanzan obtener la cuota para el “patrón”.

Segundo momento del proyecto

El segundo momento del proyecto, fué interrogar a los trabajadores del volante respecto a la “venta” a los turistas de recorridos por los centros de interés existentes dentro de la ciudad, como los museos “Casa Amado Nervo”, “Casa- Museo Juan Escutia”, “Museo de los 5 pueblos”, etc., y además por los lugares cercanos como la Hacienda de Bellavista con su histórica lucha pionera de la Revolución Mexicana encabezada por los hermanos Elías.

La hermosa laguna de Santa María del Oro y sus leyendas del dragón encantado y muchos otros sitios de extraordinaria belleza artística e histórica.

Las respuestas que obtuvimos a nuestra propuesta, fueron que desconocían la importancia de los lugares históricos y la manera cómo contarlas, pero les entusiasmó el aspecto económico que les redituarian dichos recorridos.

Ellos sugirieron un acercamiento con sus dirigentes sindicales y con los propietarios de los taxis.

Por supuesto que en nuestro proyecto ya estaba contemplado este aspecto y se llevó a cabo con toda propiedad a través de un oficio; la respuesta que obtuvimos fue

positiva. Acordamos llevar a cabo un taller en horas no laborables, en un horario para los patrones y otro para los trabajadores.

Llegamos al taller teniendo una asistencia de 20 invitados lo cual nos satisfizo. A continuación se anotan algunos datos que pueden resultar interesantes.

CUADRO N° 1. SUJETOS DE INTERVENCIÓN (TAXISTAS)

Edad	Sexo	Estado Civil	Máximo grado de estudios	Antigüedad en el trabajo
5 de 23 a 25	2 Femenino	10 casados	3 universitarios	2 años
8 de 26 a 39	18 Masculino	8 unión libre	5 preparatoria	4 años
7 de más de 40 años		2 solteros	7 secundaria	8 años
			5 primaria	6 años
Total				20 sujetos

Fuente: investigación equipo

Cuando se interrogó sobre sus conocimientos respecto al cadete Juan Escutia o a la obra poética de Amado Nervo, encontramos gran desconocimiento, hecho que nos desconcertó pero que a la vez permitió que surgiera un nuevo proyecto al interior de la Universidad que se denominó Los conocimientos sobre historia de México que tienen los estudiantes de la LIE. Los resultados obtenidos se encuentran en los anexos.

La segunda reunión versó sobre vida y obra de nuestros héroes, les llevamos trípticos, videos y obtuvimos un 60% de éxito.

La tercera sesión fue sobre las leyendas de nuestra Entidad, esto fue muy bien recibido y empezamos a contar las que a su vez escucharon de sus abuelos. La asistencia subió al igual que el interés, logramos hacer una compilación de leyendas que serán publicadas por el Sindicato de Trabajadores Transportistas.

El siguiente y último paso fué implementar 3 sesiones para aprender con el apoyo de CONACULTA cómo contar historias y leyendas.

Resumen teórico, legal, metodológico que sustenta al proyecto

La intervención se encuentra inmersa dentro del paradigma cualitativo, que al respecto Kemmis y Mc Tagart (1988:9) señalan “la indagación colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de

sus prácticas y de situaciones en que éstas tienen lugar”, por otra parte la intervención conlleva la funcionalidad del conocimiento adquirido por el sujeto para ser utilizado en distintas situaciones, permitiéndole, a la vez, comprender e intervenir en la realidad contextual en la que se desarrolla.

Nuestra propuesta de intervención, requirió de una formulación abierta y flexible en cuanto a sus propósitos y contenidos ya que desde una perspectiva constructivista, la adquisición de un determinado conocimiento (concepto, destreza, etc.) presenta diversas posibilidades de acercamiento o profundización en él; al respecto Muñoz López (2001:17) apunta que “en la investigación analítica para la resolución de problemas no hay recetas totalmente aplicables, no se puede tener un sustituto para la creatividad; será necesario correr mental y operacionalmente en todas las direcciones posibles”.

En este sentido, el oficio de narrador, es decir “contar historias” es parte de una competencia que debe tener el interventor educativo. En nuestro proyecto como se comentó anteriormente, los sujetos, son adultos, cuya imagen de la historia, leyendas y personajes ilustre nayaritas, no deben ser aprendidos en forma aburrida, por el contrario tendrá que pintarse a través de la palabra una historia viva y apasionante; dar a conocer las transformaciones sociopolíticas, los avances científicos y artísticos, en forma amena, con un lenguaje sencillo y comprensible, para despertar el entusiasmo por este campo del conocimiento.

Según Aguirre Rojas “la mayoría de las instituciones académicas forman y educan futuros historiadores poco serios, no creativos”.

La historia oral debe comprender el tránsito de los hombres en el tiempo y las huellas del pasado en documentos, ruinas, piezas, sitios, etc., haciendo que salgan de su condición estática y adquieran vigencia palpitante. Miguel León Portillo dice “hay que ir más allá del Tepalcate y del documento”, de ahí que la narración es un acto social que se construye desde el “yo” para enriquecerse en el colectivo, tal como sucedió en nuestro caso.

La Licenciatura en Intervención Educativa

Como bien es conocido el área de formación de la LIE está constituida por 7 cursos básicos, comunes para todos los estudiantes, busca garantizar la adquisición de competencias en el área del conocimiento social y en los diversos contextos culturales. Dichos programas se cursarán durante el primero y segundo semestre y tienen carácter obligatorio.

Dentro de la currícula se encuentra el programa denominado Desarrollo Regional y micro historia.

Se hicieron las adecuaciones curriculares correspondientes para el proyecto.

Soporte Jurídico

El soporte legal del proyecto lo encontramos en la Ley General Educativa en el artículo 2° párrafo reformado DOF17-04-2009

... “Es factor determinante para la adquisición de conocimientos en mujeres y hombres de manera que tengan sentido de solidaridad social...”

Artículo 7° fracción III... “Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país”

Fracción adicionada DOF 15-07-2008.

XIV BIS- Promover y fomentar la lectura, el libro y la narrativa.

A manera de epílogo

- La sociedad nayarita, en el segmento de intervención, consistente en una muestra de 20 taxistas, se encontró que los sujetos de mayor edad y menor escolaridad, tienen mejor conocimiento respecto a la historia regional.
- La historia regional y micro-historia se encuentran dentro de la currícula de la Licenciatura en Intervención Educativa en el 2° semestre, lo que nos permitió soportar el proyecto e impactar positivamente en los sujetos.
- La Unidad 181 de la UPN gana el respeto y reconocimiento de la sociedad nayarita a través de los estudiantes de la LIE por su profesionalismo y responsabilidad.

- Espero que los estudiantes que participaron en este proyecto hayan logrado sus metas y sigan construyendo nuevos caminos para el futuro.

Acervos consultados

COVARRUBIAS, Villa Francisco (2002) Los senderos de la razón. La dimensión tecno procedimental de la dialéctica crítica. Colección de textos Universidad Pedagógica Nacional. D.F. México.

GARIBAY, Gutiérrez Luis (1998) Temas esenciales de educación. Editorial Folia Universidad UAG. Jalisco, México.

HIDALGO, Guzmán Juan Luis (2004) Investigación educativa. Una estrategia constructivista. Editorial castellano. D.F. México.

PACHECO, Lourdes (2006) Metodología de la investigación. La elaboración del proyecto. Universidad Autónoma de Nayarit. Tepic, Nayarit, México.

RUVALCABA, Flores Herminia (2009) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje. D.F. México.

TORRES, Rosa María (1998) Qué y cómo aprender Editorial SEP. D.F. México.

VERGARA, Carrillo Rita (1999) El desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Una necesidad impostergable. D.F. México.

El contexto social, caleidoscopio de valores humanos y sociales, una mirada desde la intervención socioeducativa. *Martha Patricia Macías Morales, Francisco Paz Bravo.*

Introducción

La intervención socioeducativa impulsa la investigación que tenga como objeto de estudio los valores, principalmente por el interés de conocer las condiciones de realización y los niveles de eficacia de la formación humana; o en las posibilidades de avance que tiene el humanismo en los ámbitos sociales, como un campo poco abordado como eje transversal de diversas problemáticas de convivencia y relación social.

La comprensión paulatina del contexto social en el que se desenvuelve todo educador social, implica avanzar en la apropiación de elementos culturales, los cuales, a su vez, impregnan valores propios de cada individuo inmerso en un contexto social de vida y desarrollo.

A partir de ello, se desarrolla el trabajo, centrando la atención que debe caracterizar el inicio y seguimiento de los procesos de intervención socioeducativa, que se constituyen y se consolidan con acciones intencionadas, como vía de acceso a los contextos sociales, favoreciendo el contacto directo con los sujetos y sus mundos, sus significados, sus creencias, sus costumbres y los valores que los identifican y unifican.

De igual manera, se enfatiza en el papel del educador social, que habrá de aportar nuevos valores a situaciones en conflicto y disenso, de enriquecer y mejores relaciones y acuerdos para el desarrollo individual y socialmente responsable de los diferentes contextos en los que consolide proyectos de autogestión y desarrollo.

Formación Humana: convivencia y relación social

La práctica humana social, implica la consolidación paulatina de relaciones interpersonales a través de las cuales, se establecen intercambios de mensajes, valores, conocimientos. Este ejercicio cotidiano constituye la condición básica para la realización humana al interior de la vida social, en la que se aprende a ser, a convivir, a compartir, a consensar y principalmente, a conocer al otro y a sí mismo.

A partir de esta primera condición humana, se establece la sociedad misma, con sus propios grupos, con sus propios contextos históricos y culturales.

Lo anterior; sin duda; se convierte en la base para establecer líneas de acción en todos los ámbitos sociales, que se dirijan a formar y transformar a los sujetos y colectivos. De manera tal que se requiere inicialmente, partir de un conocimiento básico de todo grupo humano, en vías de facilitar procesos de mejora de calidad de vida y progreso social.

Este conocimiento del grupo, facilitará las condiciones de realización y los niveles de eficacia de la formación humana; o en las posibilidades de avance que tiene el humanismo

en los ámbitos sociales, como un campo poco abordado como eje transversal de diversas problemáticas de convivencia y relación social.

En ese sentido Vargas (2002) considera es necesario entender cómo se van conformando las representaciones de la propia sociedad actual, y de lo que somos como grupo humano en una nación, en un pueblo, en una localidad. Este conocimiento orientará mayormente hacia estrategias educativas pertinentes y mayormente convenientes para el momento histórico que se enfrenta. No es educativamente válido diseñar propuestas educativas sin establecer el rumbo que la misma sociedad requiere dar, y plantearse metas acordes y compatibles con un mayor conocimiento y desarrollo humano.

Al respecto, Sáez (1998), señala que “una educación crítica, es aquella capaz de forjar independencias y propiciar autodeterminaciones, dirigida a la clarificación global, a la comprensión dialéctica de lo que está sucediendo para poder resistir y vivir con respeto y dignidad” (en Vargas, 2002, p. 4). Y con ello, además, se contribuye a equilibrar el bienestar social.

Conocimiento social *in situ*

La comprensión paulatina del contexto social en el que se desenvuelve todo educador social, implica avanzar en la apropiación de elementos culturales, los cuales, a su vez, impregnan valores propios de cada grupo humano, inmerso en un contexto social de vida y desarrollo.

Lo anterior implica, establecer las características físicas y culturales del contexto de estudio: conocer los momentos históricos a través de los cuales se ha ido consolidando actualmente, conocer necesidades, intereses y condiciones de desarrollo social, identificar y apreciar los valores humanos y sociales que posee como grupo social.

La educación misma, se constituye como una actividad cultural intencionada, dirigida a la transmisión y apropiación de conocimientos, formación y desarrollo de habilidades. Y constituye, además, la vía de atención a las necesidades, intereses y demandas que todo contexto humano.

Y contribuye además, a que los contextos humanos se perpetúen a través de la operación e intercambio de los propios valores. La educación y todo proceso implicado en ella, conlleva la operatividad y desarrollo de valores humanos y sociales para lograr la cohesión social.

A partir de ello, la escuela constituye la instancia cultural que promueve valores humanos y sociales a favor de un mejor desarrollo nacional basado en una convivencia basada en valores. Específicamente se encamina en la formación de competencias valorarles, para favorecer la toma de decisiones sobre situaciones socioeducativas y orientar su desempeño profesional pertinente y situado.

Acciones de progreso y desarrollo desde el educador social

El educador social, habrá de aportar nuevos valores a situaciones en conflicto y disenso, que enriquezca y promueva mejores relaciones y acuerdos para el desarrollo individual y socialmente responsable de los diferentes contextos en los que consolide proyectos de autogestión y desarrollo.

El educador social, favorecerá el desarrollo organizado y sistemático de acciones socioeducativas que consoliden una formación humana integral basada en el conocimiento social y comunitario del contexto que estudie.

En su modelo formativo habrá de fomentar el desarrollo de habilidades y aprendizajes sociales desde un ambiente seguro, para fortalecer la autonomía y la autogestión de los individuos en familia y en comunidad. Este modelo se centrará en una educación que rescate los valores del contexto, apropiarlos y vincularlos a los contenidos programáticos que se aborden en las acciones socioeducativas.

Las acciones socioeducativas se centra en el desarrollo de los contenidos actitudinales, los cuales implican el conocimiento y apropiación de actitudes, valores y normas que consolidan a la sociedad en la que se encuentra la propia escuela.

Lo anterior se integra en los diversos temas transversales educativos, en los ámbitos de conocimiento que favorecen el acercamiento al contexto social inmediato, y centrados en los siguientes rubros formativos de la intervención socioeducativa: Educación Moral,

Educación para la Paz, Educación para la Salud, Educación para la Igualdad y Educación ambiental.

Por otra parte, cuando se comprende la educación como un proceso contextualizado, que sólo puede tener lugar en un sujeto en particular a partir de la internalización de los contenidos culturales en un sistema de actividad y comunicación determinado, este concepto se acerca más al plano psicológico sustentando la frase “educación en valores” que implica un carácter más activo tanto del estudiante como del profesor. (Delgado, 2007, p.2)

Se pretende y se espera que el ser humano en formación actúe en correspondencia con las situaciones a las que se enfrente, la valoración que realice de las mismas y en relación con su sistema de valores, tome una decisión fundamentada conscientemente que exalte su condición humana. (Delgado, 2007, p.4)

La formación y desarrollo de los valores tiene un carácter necesariamente compartido; la educación como proceso social no es privativa de la institución escolar de la misma forma que no existe un momento específico en el que se puedan centrar los esfuerzos para desarrollar valores. “El valor tiene lugar y se forma en lo cotidiano y sólo comprendiendo esta idea se puede lograr un acercamiento al proceso. (Delgado, 2007, p.7)

A partir de estas afirmaciones, consideramos fundamental el papel que adquieren los estudios de posgrado, en especial, el modelo de la MISE, ya que en este nivel, se profundiza en alguna de las áreas del saber, y nos permite, en este caso, crear espacios de discernimiento de valores, reconceptualizar los objetivos centrándose no sólo en el desarrollo de determinadas competencias cognitivas sino también en propiciar espacios para el discernimiento de los valores, su crítica, flexibilización y enriquecimiento de manera que la formación en valores también conduzca a la potenciación del pensamiento.(Delgado, 2007)

Para lograr estos objetivos en estudios de posgrado, se debe tener en cuenta para mi formación en valores, de acuerdo a Delgado (2008), se debe alcanzar lo siguiente:

- Comprender el carácter socialmente compartido de los valores de manera que se logre una integración armónica entre los valores compartidos por la universidad y los distintos grupos sociales en los que se inserta el sujeto, incluyendo a su vez la impronta subjetiva que aporta la persona al proceso de resignificación.
- Desarrollar los valores en la cotidianidad a través de la vivencia y la concientización de las acciones diarias.
- Potenciar procesos de autoconocimiento reflexivo y crítico en tanto la puesta en práctica del valor y su propio desarrollo son procesos decisionales.
- Propiciar la consolidación de valores a partir del balance entre el contenido afectivo-cognoscitivo-actitudinal-motivacional de manera que se construya una base suficientemente sólida para la expresión y enriquecimiento del valor.
(Delgado, 2007, p.9)

Finalmente, enfatizar que la intervención socioeducativa cumple con lo estipulado desde la UNESCO en el Informe Delors en 1996, que formula un ideal social de la educación para el futuro dónde se afirma con rotundidad que estaremos al servicio de la paz y de la comprensión mutuas entre los hombres si valoramos la educación como espíritu de concordia, surgido de la voluntad de vivir juntos como miembros activos de nuestra aldea global, que piensan y se organizan por el bien de las generaciones futuras, contribuyendo así a una cultura de la paz.

Referencias.

Castañedo Secadas Celedonio (1994) *La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado*. Revista Complutense de Educación. Vol 1 (5) Editorial Complutense. Madrid.

Delgado Suárez, Jennifer (2007) *La formación en valores: una reconceptualización imprescindible en la educación de postgrado* Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 42/5 – 25 de abril EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Valmaseda V. Jorge. (s/f). *La subjetividad individual en la formación de valores*. En Revelación Axiológica y Formación Humana. Universidad de la Habana, Cuba Consultado el día 26 de septiembre de 2012, en http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/valmaseda_valmaseda_jorge/la_subjetividad_individual.htm

Vargas C. Germán (2002) *La Educación como desarrollo: una visión estratégica y humanista*. *Diálogos*. Volumen 3/2002, nº 31-32. Barcelona, pp. 17-27. Consultado el día 27 de septiembre 2012. http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_11/FICH_UK_19.pdf

Parra O. José María. (2003). *La Educación en valores y su práctica en el aula*. *Tendencias Pedagógicas* 8,2003. 73.

Importancia del movimiento para la construcción de las relaciones socio-afectivas en niños ciegos de tres a cinco años. María de Lourdes García López.

En la actualidad se ha afirmado y no cuestionado que la discapacidad es un tema de derechos humanos, sin embargo desde hace tiempo, tiempo no muy lejano; las miradas partían de una concepción caritativa la cual estaba inmersa en una neblina que no consentía ver la complejidad social del fenómeno; dicho fenómeno no es el de la discapacidad, sino la poca o nula visión de lo que enreda la palabra; ello sin duda es la estela que ha dejado la historia llena de persecuciones, exclusión y menosprecio a la que las personas consideradas “diferentes” hasta el día de hoy han sido sometidas, situación a la que se han enfrentado desde hace cientos de años; pero debemos preguntarnos no es acaso que todos somos diferentes?

Se han desarrollado distintas concepciones y actitudes con relación a las diferencias individuales, cuyas principales son aquellas que son visibles como lo son la

discapacidad física, sensorial o intelectual. La actitud de las “personas normales⁶⁹” ha reflejado a lo largo de la historia una serie de acciones que van desde el asesinato hasta la divinidad.

Como destaca Aguado Díaz, (1995:26) desde la antigüedad y hasta nuestros días, han existido grandes contradicciones en el tratamiento de las personas consideradas discapacitadas; dichas contradicciones son una constante histórica, de las cuales no se escapa nuestro país y constituyen una manifestación de la tensión existente.

La discapacidad es un concepto complejo y multidimensional que supera ampliamente al aspecto médico (visión caritativa y paternalista). Si bien se le relaciona con una deficiencia física, mental o psíquica, esta condición no es más que un punto de partida; desde este enfoque la discapacidad es un problema individual y significa que la persona es minusválida⁷⁰, por lo tanto se busca la “curación dirigida”, o el ajuste y el cambio del comportamiento del individuo que conducirían a la curación eficaz.

El concepto de discapacidad no es unívoco: comprende diferentes aspectos, niveles, ámbitos (social, cultural, económico, normativo, político), realidades, actores (personas con discapacidad, familia, sociedad, instituciones, movimientos sociales), procesos y modelos teóricos. A la discapacidad también se le puede conceptualizar como: 1) una construcción social (y, como tal, cuestionable) y no como una tragedia personal. 2) Como proceso dinámico y no como un suceso estático y 3) Como un producto (y un problema) relacional, mas no como una situación individual.

Del otro lado del enfoque médico se ubica el enfoque social el cuál será la mirada con la que se ha trabajado en la presente propuesta; dicho enfoque considera la

⁶⁹ Vivimos en un mundo de normalidad, cada uno pretendemos ser normales o lo hacemos deliberadamente, situación que se ha justificado desde hace cientos de años desde una visión socio cultural. DAVIS, Lennard. J “Cómo se construye la normalidad” en Brogna, Patricia (2009) “Visiones y revisiones de la discapacidad” Editorial fondo de cultura económica p: 188

⁷⁰ *Minusvalía: “Es una situación de desventaja para un individuo determinado, de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desarrollo de un rol que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores culturales y sociales.”* En <http://www.upc.edu/ude/particulares/informacion/informacion-generica-sobre-discapacidad/el-concepto-de-minusvalia-segun-la-organizacion-mundial-de-la-salud>

“discapacidad” como un asunto social creado, y básicamente como cuestión de la integración completa de individuos en sociedad. En este modelo la discapacidad es el resultado de una compleja red de condiciones de las cuales son creadas por el ambiente social. Por lo tanto el tratamiento ya no de la discapacidad sino de la atención de una necesidad específica que requiere de la acción social y la responsabilidad colectiva de la comunidad.

Nos podemos dar cuenta de lo “inestable” que podemos ser como raza humana, desde os orígenes nuestros orígenes ya que se eliminaba al más débil, con el paso del tiempo hablando específicamente de la ceguera se les atribuyo desde ser seres demoniacos y con poderes sobrenaturales, hasta el don de la adivinación (Diderot, 2009:141).

Qué diferente sería si, en lugar de repropianos de las producciones de la discapacidad y en este caso de la ceguera para el trabajo de la luz, nos abandonáramos por una vez a las virtualidades de su más profunda oscuridad.

Una vez hecha una breve revisión del origen de la discapacidad y de la visión de la ceguera, es momento de pasar a la definición y entendimiento de lo que implica la importancia del diagnóstico adecuado en un estudio de caso, es así que el diagnóstico constituye la recopilación, procesamiento y análisis de datos, los cuales permitirán la detección de situaciones problemáticas.

El diagnóstico según María José Aguilar Idáñez es un proceso de elaboración de información que implica conocer y comprender los problemas y necesidades dentro de un contexto determinado, sus factores condicionantes y de riesgo y sus tendencias previsible; permitiendo una discriminación de los mismos según su importancia, de cara al establecimiento de prioridades y estrategias de intervención, de manera que pueda determinarse de antemano su grado de viabilidad y factibilidad, considerando tanto dos medios disponibles como las fuerzas a actores sociales involucrados en las mismas (Ander Egg; 2006:25).

Un diagnóstico no se hace sólo para saber qué pasa. Se elabora con dos propósitos bien definidos, orientados ambos para servir directamente para la acción: 1) Ofrecer una

información básica que sirva para programar acciones concretas: proyectos, programas, prestación de servicios, etc. y 2) Proporcionar un cuadro de situación que sirva para formular las estrategias de actuación.

Por otra parte el diagnóstico psicopedagógico se entiende como un proceso en el que se analizan las situaciones del alumno con dificultades en el marco de la escuela y del aula, a fin de proporcionar a los docentes orientación e instrumentos que permitan modificar al conflicto manifestado (Bassedas; 2000: 446), tal diagnóstico es considerado para guiar este trabajo debido a la naturaleza de la situación y los sujetos que en ella intervienen.

Para la realización del diagnóstico es necesario seguir una metodología, la cual nos va a permitir conocer para actuar, por otro lado toda metodología de investigación es la articulación o enlace entre la investigación y la programación en cuanto a momentos lógicos en los que se formula la “estructura básica de procedimientos” de los métodos de acción (Ander Egg; 2006:25).

Así en el presente trabajo se aplicaron una serie de métodos, instrumentos y técnicas, sin embargo debemos aclarar que nunca se empieza de cero, el investigador es el primer y principal elemento en el proceso de la investigación, el cual tendrá el primer acercamiento a la problemática; así este se dio en el Centro de Rehabilitación Integral Región Tulancingo (CRIH), es importante aclarar que se busco específicamente un caso de ceguera o baja visión debido a los requerimientos del diplomado “Atención a personas con ceguera o baja visión”, impartido en UPN-H⁷¹ sede Tulancingo, por lo cual se acudió a dicho centro el cual fungió como vínculo al caso de referencia. Posteriormente se dio el acercamiento con Dalila y su mamá la Sra. Dulce, mediante la entrega correspondiente de un oficio especificando el interés en Dalila, continuando se aplicaron entrevistas con la finalidad de recabar información concreta de los sujetos involucrados, al igual se realizaron una serie de observaciones las cuales nos permitieron acercarnos al problema que se estaba abordando utilizando como herramienta de registro un cuaderno de notas, una vez avanzados se aplicaron escalas valorativas para la sistematización de datos.

⁷¹ UPN-H Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo

Los datos recogidos, fueron elaborados y clasificados con arreglo a ciertos criterios de sistematización, para proceder y luego al recuento y clasificación conforme al sistema más adecuado y factible.

Previamente de enunciar los resultados es necesario puntualizar el tipo de enfoque que rigió esta labor; el mundo de los fenómenos sociales son tan complejos los cuales requieren de un métodos para investigar las relaciones dinámicas. El enfoque que rige este trabajo será el enfoque mixto, ya que el planteamiento del problema y las circunstancias son las que dictan el método a utilizar, dicho enfoque es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio o investigación, con la finalidad de responder al planteamiento del problema (Sampieri; 2006:755). Si bien el enfoque es relativamente nuevo, tiene su importancia en este estudio es el que ayuda a la triangulación de los datos recabados.

Una vez aclarado nuestro enfoque es momento de pasar a los resultados obtenidos durante el proceso de recogida de información, haciendo antes mención de algunos datos concretos de nuestro caso.

Dalila nació a los seis meses y medio, debido a que el parto se adelanto; el embarazo era de tipo gemelar. Dalila fue diagnosticada con Retinopatía congénita del recién nacido grado V a los 6 meses de edad, la madre solicito el diagnóstico debido a que observaba que le irritaba demasiado la luz; fue atendida por un especialista oftalmólogo en una clínica particular, posteriormente en el hospital para evitar la ceguera en la ciudad de México con especialistas en retina. Cabe mencionar que la retinopatía congénita tiene un alto grado de presencia en embarazos de tipo gemelar y siendo niños prematuros.

Las observaciones realizadas fueron en estancia infantil dependiente de SEDESOL a la que asistió Dalila desde el primer año de edad. El análisis de lo observado nos lleva a las siguientes conclusiones, las cuales estarán divididas en las categorías de: comunicación, iniciativa, relaciones sociales, exploración, y coordinación.

En comunicación Dalila se limita a la interacción con personas que conoce, es muy reservada con personas que acaba de conocer, en actividades o relaciones con otros sujetos o materiales que no conoce presenta poca iniciativa, en la relación con sus

compañeros, solo responde cuando ellos son los que inician la interacción, dentro de la estancia básicamente con quien juega únicamente es con su hermana, recibe el apoyo de sus compañeros observándose sobreprotección; en espacios abiertos no le gusta caminar, se acentúa el arrastre de los pies y después de un rato deja de caminar y se sienta, muestra interés por lugares desconocidos pero manifiesta temor de ir a ellos, en terrenos planos su marcha mejora, pero si el terreno es irregular, camina flexionando los pies y se observa muy tenso el caminar., se encorva demasiado y muestra inseguridad al caminar sin apoyo de una persona mayor. Por esto y otros aspectos que se llega a la conclusión de que Dalila básicamente presenta dificultades en su desarrollo social y afectivo, debido a que su movimiento y relación corporal con su entorno es limitado; por lo que es necesario brindarle elementos de orientación y movilidad para la mejora en su desarrollo psicomotor.

Para delimitar el problema debemos aclarar que el estudio de caso se llevo a cabo en el municipio de Agua Blanca de Iturbide, perteneciente al estado de Hidalgo, iniciando en la estancia infantil “Mi mundo pequeño” ubicado en la comunidad de Milpa Vieja y pasando posteriormente a trabajar en el preescolar “Carmen Cerdán” ubicado en la cabecera municipal. La situación de la que se parte en este estudio es la ceguera congénita y sus implicaciones socio-afectivas en niños de 3 a 6 años de edad. Debido a que la realidad es tan compleja o se puede trabajar con varios sujetos, por eso que en este proceso solo se trabajara con un estudio de caso específicamente.

En toda investigación científica la correcta formulación del problema es el que va a permitir avanzar sin prácticamente ninguna dificultad.

Para trazar el planteamiento del problema es necesario tener determinado previamente lo que se pretende investigar de acuerdo al ámbito y el sector o sujetos de intervención. Un correcto planteamiento del problema de investigación tiene que dar indicaciones relativas al avance epistemológico del estudio o investigación que se va a emprender (Sánchez Puentes; s/a: 2002)

Al iniciar un programa de instrucción formal, nos planteamos como objetivo esencial, conseguir una movilidad independiente, segura y eficaz, adaptada lógicamente a

las necesidades y habilidades del niño. Para alcanzar este objetivo es esencial que tenga adquirido una serie de aprendizajes básicos, por ejemplo, habilidades sensoriales tales como la identificación y/o localización de sonidos y formas, desarrollo de conceptos, destrezas de manipulación, etc. Debido a esto, el propósito que se plantea es: desarrollar en primera demanda actividades como prerrequisitos en el aspecto multisensorial, para posteriormente realizar actividades enfocadas a Orientación y Movilidad.

Todo estudio e investigación social comienza con la formulación del problema y se extiende por una serie de fases hasta encontrar la respuesta (que puede ser válida o no) al problema planteado.

¿Cómo lograr que Dalila de cuatro años, en su condición de ciega adquiera un desplazamiento eficiente para el desarrollo de la autonomía personal para la inserción en un espacio formal?

Para dar respuesta a esta pregunta es necesario hacer una revisión teórica metodológica, de tal forma que en el marco teórico se expresan las proposiciones teóricas generales, las teóricas específicas, los postulados y supuestos que sirven de marco de referencia al problema motivo de estudio en la investigación (Ander Egg; 2006: 62).

Entendiendo que el marco teórico nos orienta para encausar las definiciones de la problemática y las alternativas de solución, justamente por ello se abordó desde el desarrollo del niño según Piaget ; que es la discapacidad visual; al igual que el abordaje del desarrollo del niño ciego, en los que se aborda el desarrollo cognitivo, perceptivo, psicomotor, lenguaje y desarrollo social; de la misma forma se abordó el currículo de High Scope ya que nos permite abordar las categorías con las que se obtuvieron los resultados del diagnóstico; finalmente se abordan los referentes de orientación y movilidad en los cuales se puntualizan los elementos que se deben desarrollar en la edad preescolar, la cual Dalila está transitando, dichos referentes nos servirán posteriormente para la elaboración de las estrategias.

Debido a que el trabajo se desarrolló por más de un año, la intervención final del proyecto se está llevando a cabo en el preescolar "Carmen Serdán" en Agua Blanca de Iturbide, a donde acude actualmente.

La interacción entre iguales permite la interacción y reconstrucción del propio conocimiento, es así que el tipo de intervención que se plantea es de tipo psicopedagógico, ya que tiene que ver con las necesidades psicológicas y educativas de una persona, el cual en nuestro caso es el de Dalila.

Todo niño, cualquiera que sea su condición, disfruta jugando con sus compañeros, compartiendo actividades, contando experiencias, escuchando, realizando actividades físicas, haciendo cosas por sí mismo...(Fuentes, 1995:14). El niño ciego no es la excepción es antes que todo un niño como los demás, un niño con potencial intelectual y social; sin embargo la ceguera limita al niño a seguir el mismo proceso cognoscitivo que el resto, y lo limita no por ser ciegos, sino porque no se le dan las herramientas necesaria para que alcance su desarrollo como los demás niños.

Lo que aquí se propone, es una serie de actividades físicas las cuales están clasificadas en cuatro categorías cada una de ellas con aspectos a favorecer: Categoría I) Autosuficiencia básica, a) Reconocimiento de sí mismo y b) Percepción auditiva; categoría II) Habilidades motrices básicas, a) coordinación, b) equilibrio, c) fuerza y d) velocidad; categoría III) Control y dominio espacial, a) lateralidad y b) espacialidad y categoría IV) Socialización, a) cooperación entre pares.

Las actividades están configuradas por el número de la actividad, el ámbito que favorecer, el propósito, el sustento teórico de cada ámbito a favorecer, posteriormente se describe la actividad, para finalmente mencionar las necesidades de material que se requieran (los materiales son de orden común, o se pueden adecuar de forma sencilla) y las variantes si es que las hubiera, así como un apartado de evaluación de la estrategia.

En este momento del proyecto se están aplicando las estrategias elaboradas.

Bibliografía

- Aguado Díaz, A., (1995) *Historia de las deficiencias*, Escuela Libre Editorial, Colección Tesis y Praxis, Madrid,
- Ander, Egg Ezequiel "Como realizar una investigación y diagnostico PRELIMINAR" en Antología de Diagnóstico Socioeducativo (2006) LIE de la UPN-H

- Ander, Egg Ezequiel “Estudio-investigacion-diagnostico” EN Antología de Diagnóstico Socioeducativo (2006) LIE de la UPN-H
- Bassedas, Eulália. “Prologo”, “Marco de referencia teórico”, “El diagnóstico psicopedagógico”, “Devoluciones de la información del diagnóstico y seguimiento del proceso”, 11-16, 21-47, 49-74, 131-145. En: Intervención Educativa y Diagnóstico Psicopedagógico, Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México. En Antología de intervención educativa (2000) LIE de la UPN-H
- BrognA, Patricia (2009) “Visiones y revisiones de la discapacidad” Ed. Fondo de cultura económica
- Diderot, Denis. “El desencanto de la ceguera” en: Antología de Atención a personas con ceguera o baja visión. Modulo I, (2009) UPN-H
- Fuente, Hernández Julia (1995) “MÉODOALMEDA” . Maduración Lecto-Escritora para alumnos ciegos y deficientes visuales de tres a seis años. Ed. GRÁFICAS JUMA
- Sampieri, Hernández Roberto (2006) “Me” Ed. Metodología de la Investigación” Mc. Graw hill.
- Sánchez Puentes Ricardo “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación, en Antología de Elementos Básicos de Investigación Cualitativa (s/a) LIE UPN-H
- <http://www.upc.edu/ude/particulares/informacion/informacion-generica-sobre-discapacidad/el-concepto-de-minusvalia-segun-la-organizacion-mundial-de-la-salud>

Hidroponía: una alternativa amable con el medio ambiente y el desarrollo sustentable.
Pablo Prado Saldaña, Leonor López Arenas, Christian Cervantes Corona.

La agricultura es una actividad que se ha venido practicando desde antes de la época precolombina, en la cual, lo que más se cultivaba era el maíz, con técnicas rústicas -como las chinampas y el arado- y requería demasiado esfuerzo físico. En consecuencia, la productividad resultaba relativamente baja y de poca calidad. Con el transcurrir de los años, el proceso que conlleva la agricultura misma, ha sido largo y sumamente arduo,

todo esto, quizá por el sistema económico, que nos ha sido impuesto por las personas que ostentan el poder, en el cual los mejores posicionados son ellos mismos. En contraste, las personas que poseen y hacen producir la tierra, son las que peor remuneradas resultan, siendo orillados a vender sus productos al precio que les es impuesto, consecuentemente, las ganancias quedan en manos de los llamados “coyotes”.

En el presente trabajo, nos dirigiremos a nuestra región, que viene siendo el municipio de Escuinapa. Aquí, la agricultura es una de las mayores fuentes que producen distintas variedades de hortalizas y frutas, además de que genera bastantes empleos; es uno de los pilares que sostiene la economía escuinapense.

Asimismo, la aplicación de la tecnología -cuando hablamos de tecnología, nos referimos desde el uso de fertilizantes hasta el de un tractor- ocupa una parte importante para generar toda la productividad que el mercado exige, y que proviene de nuestros campos agrícolas. Pero, como en toda acción respecto con nuestra naturaleza, la tecnología tiene un efecto dual-por la aplicación de toda clase de fertilizantes y pesticidas, en proporciones excesivas-que en el mejor de los casos, afecta las estratificaciones de tierra fértil, y en el peor de los casos, perjudica a las familias que utilizan el agua de los mantos acuíferos que provienen de las zonas de cultivo, ya que termina por generar malformaciones sobre todo en la etapa de lactancia de los niños.

Es por ello, que se presenta una forma distinta de cultivar, en la cual será mínimo el efecto dual, que antes mencionamos. Nos referimos, al sistema de cultivo denominado Hidroponía. En mencionada técnica, se requiere una mínima cantidad de fertilizantes y pesticidas, además, no se demanda el uso de tierra. Las ventajas que ofrece dicha técnica son variadas, unas de ellas sería la alta productividad en un mínimo de espacio y el uso de agua es controlada. De esta manera, la implementación de la Hidroponía en nuestra región vendría a ser un enorme impulso a la economía local, al pleno desarrollo de nuestra sociedad y a la estabilidad saludable de la misma.

Justificación.

La hidroponía no es solo una técnica de cultivo de plantas, donde se reemplaza el suelo por un medio conocido como sustrato. Se trata de un mecanismo que permite la producción a pequeña, mediana y gran escala de plantas comestibles en zonas adecuadas y no adecuadas para ello.

También es una de las vías para encausar a los jóvenes, abriéndole las puertas al conocimiento y sobre todo al contacto de la naturaleza, además de forjar el sentido de responsabilidad. Este tipo de proyectos permiten una mejor sociedad en materia de sustentabilidad y medio ambiente porque se aprende a producir sin agredir a la naturaleza.

Indudablemente este método será el futuro de la agricultura y deberá sustituir a los suelos, que algún día serán infértiles, por los daños provocados por el hombre al suelo fértil, con la excesiva cantidad de cosechas al año y el uso de pesticidas tóxicos que dañan de manera irreversible nuestros suelos.

Objetivos.

- Explicar en qué consiste la hidroponía y dar a conocer sus tres técnicas aplicables.
- Fomentar la hidroponía como una alternativa totalmente sustentable en lugar de diferentes métodos de cultivo que implican mucho más riesgos y desventajas para el medio ambiente y para los seres humanos, en temas como salud, sustentabilidad, rentabilidad, etc.
- Informar que los cultivos en hidroponía, son menos vulnerables a los fenómenos meteorológicos, pues permiten producir cosechas fuera de temporada, y presentan ahorros considerables por la baja o nula utilización de fertilizantes y agroquímicos.
- Difundir los beneficios, y atenuar las desventajas de la hidroponía como remplazo a otras técnicas de cultivo, en especial a la de cultivo en tierra, porque ahora las plagas son más resistentes a nuevos plaguicidas y esto ha originado que se busquen otro tipo de técnicas de cultivo.

Impacto dual.

Consideramos que la implementación de esta técnica de cultivo tendría un impacto importante tanto en el desarrollo agrícola, como en el aspecto económico del que nuestra sociedad tanto carece. Ya que, los múltiples beneficios que nos ofrece dicha técnica son:

- Cultivos libres de parásitos, bacterias, hongos y contaminación.
- Reducción de costos de producción.
- Permite la producción de semilla certificada
- Independencia de los fenómenos meteorológicos.
- Permite producir cosechas fuera de temporada.
- Menos espacio y capital para una mayor producción.
- Ahorro de agua, que se puede reciclar.
- Ahorro de fertilizantes e insecticidas.
- Se evita la maquinaria agrícola (tractores, rastras, etcétera).
- Limpieza e higiene en el manejo del cultivo.
- Mayor precocidad de los cultivos.
- Alto porcentaje de automatización.

No obstante, es preciso aclarar que la Hidroponía, no es apta para todo tipo de cultivos y de igual manera tiene sus desventajas. Tales como:

- En el ámbito comercial el gasto inicial es relativamente alto.
- Se requiere cuidado con los detalles.
- Se necesita conocer y manejar la especie que se cultive en el sistema.
- Requiere de un abastecimiento continuo de agua.
- No existe una difusión amplia de lo que es la Hidroponía.

Al hablar de hidroponía, es necesario mencionar los tres tipos de técnicas de cultivo que se pueden utilizar dependiendo las condiciones y posibilidades de espacio y económicas de las personas que lo pretendan desarrollar.

De balsa o raiz flotante: Es esencialmente un sistema de cultivo hidropónico en el que la raíz de la planta se encuentra completamente sumergida en la solución nutritiva y la planta flota encima de la solución nutritiva ayudada por un sistema de soporte con alta flotabilidad.

Sustrato solido:

Este sistema consiste en unas mangas colocadas en forma vertical u horizontal. Dentro de esta manga hay una serie de insumos que pueden ser grava, arena fina y cascara de arroz, llamados sustratos. En el riego se utilizan los nutrientes A y B para complementar el desarrollo del producto

Tecnica nft (nutrient film technique). Consiste en la circulación constante de una lámina fina de solución nutritiva que pasa a través de las raíces del cultivo.

Proyecto de intervención.

El presente proyecto, refleja la necesidad de promover en nuestras instituciones educativas la educación ambiental enfocado en el desarrollo sustentable mediante la Hidroponía, la cual no solo nos permite alimentarnos sanamente si no crear círculos de responsabilidad y cuidado con el medio ambiente, los niños adquirirán ambas cosas sin ser aburridas para ellos, ya se manifestara a través del experimento y observación, si a esto le sumamos el trabajo colaborativo dentro del ámbito educativo, el alumno lograra adquirir valores intrínseco dentro de la sociedad permitiendo con ello un aprendizaje significativo.

“Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central”

Dar a cada persona las oportunidades para que adquiera los conocimientos, valores, actitudes, compromisos y habilidades necesarios para proteger y mejorar el ambiente y con ello alcanzar los objetivos del desarrollo sustentable.

Como estrategia económica las familias de bajos recursos pueden generar su alimentación de frutas y verduras de un modo sencillo y con pocos gastos, otra parte importante es que pueden comercializar el excedente.

Hidroponía como aspecto educativo en la educación inicial.

La técnica hidropónica puede ser una herramienta fundamental para la motivación y estimulación del conocimiento, ya que en los niños se fortalecerá la cultura y el deber de proteger y conservar un planeta sano y floreciente. Esta adquisición de conocimientos serviría como elemento motivador dentro de la educación inicial, puesto que se construiría el conocimiento a través de la observación y la práctica.

Asimismo, puede ser una alternativa en la formación y educación de los niños que requieren un espacio de paz y contacto con la naturaleza, estimulando la humanización en su relación con el entorno, además de que fomenta el trabajo en equipo evitando los individualismos, bullying, etc.

Conclusión.

La hidroponía en Sinaloa no ha tenido un alto impacto en la sociedad agrícola sobre todo en el valle de Escuinapa, porque apenas se está dando a conocer y, como siempre, el miedo a que este tipo de frutos tengan alguna bacteria que sea muy dañina para nuestra salud esta latente. Pero también existe el lado positivo que es: Viendo en qué situación nos encontramos en el planeta con estos cambios tan drásticos de clima que nos está afectando tanto a nosotros como a nuestros cultivos, y es específicamente en esta parte donde entra el cultivo hidropónico, pues consiste en cultivar sin tierra e introduciendo diversas vitaminas para que los cultivos logren su crecimiento y tengan los nutrientes que requiere un fruto en su desarrollo natural.

Es por esta razón y muchas más que es de suma importancia que los Escuinapenses logren conocer a fondo en todo lo que consiste los cultivos hidropónicos porque así podremos generar nuestros alimentos sin tener que dañar la tierra y sin el miedo de que llueva o no y arruine nuestros cultivos.

La Hidroponía será un cultivo del futuro en los campos agrícolas del valle de Escuinapa por la necesidad de ahorrar agua.

Queremos reiterar que nuestra sociedad clama la implementación de nuevas alternativas de cultivo, que fomenten el desarrollo sustentable y una cultura ambientalista, además, vendría a ser un detonante para la economía local y regional.

Hoy por hoy, estamos convencidos que al hablar de desarrollo sustentable, ambiental y económico, nos referimos a hidroponía.

Bibliografía

Samperio Ruiz Gloria. Introducción a la Hidroponia. Editorial, Diana-planeta.

Samperio Ruiz Gloria. Hidroponia fácil para jóvenes. Editorial, Diana-planeta.

Agradecemos al Sr. Antonio López Toledo por la asesoría brindada y por facilitarnos material para su difusión.

Mi experiencia del servicio social. *Marcela Velasco San Agustín.*

Introducción

La ponencia que presento da a conocer mi experiencia adquirida en el servicio social en una Asociación civil, lo cual me dejó muchos aprendizajes y conocimientos, lo que me llevo a entender todo lo que puede hacer un Licenciado en Intervención Educativa.

A través de mi participación en Visión Indígena A.C. pude entender lo que en teoría se me enseñó en la licenciatura, ya que durante mi estancia realice diagnósticos, diseños de estrategias, aplicación y evaluación de las mismas. Tuve un acercamiento con los problemas sociales contemporáneos que aquejan a la región otomí tepehua, pues a pesar de que yo pertenezco a ella el acercamiento que tuve fue desde otra índole una más profesional pero también real, pues conocí a los sujetos, es este caso mujeres indígenas implicadas en ella.

Visión Indígena A.C. me dio la oportunidad de desarrollar todas mis competencias, tanto las del saber referencial, las del saber hacer y sobre todo las del saber ser y convivir, y me dio además la oportunidad de percatarme de todo lo capaz que puedo ser como

Licenciada en Intervención Educativa. Presento así, todas las actividades que hice, desde hacer oficios hasta dirigir un foro desde su diseño hasta su evaluación.

Mi experiencia del servicio social

En la presente ponencia doy a conocer mi experiencia del servicio social el cual realice en una Asociación Civil llamada Visión Indígena. Mi interés por realizar el servicio social en Visión Indígena A.C fue por mi perfil, es decir, siendo futura Licenciada en Intervención Educativa considere tener los conocimientos necesarios para enfrentar una responsabilidad tan importante como lo era la participación en las comunidades indígenas a través de talleres de difusión con mujeres indígenas. Otra de las razones para elegir esta organización fue porque soy del medio indígena, hablante de la lengua otomí, conocedora del contexto y de las necesidades particulares de esta población.

Entonces mi deseo fue aportar los conocimientos que tenía para la difusión del respeto a los derechos de las mujeres indígenas que no pudieran expresarse en español apoyándolas como traductora. Siendo para mí un reto, me sujete a los lineamientos de dicha asociación y del servicio social, por lo que comparto a través de este informe mis experiencias de trabajo en dicha institución.

De esta manera, me planteé como objetivo personal de mi servicio social coadyuvar en acciones de fortalecimiento de la asociación como un espacio generador de actividades de promoción de respeto e igualdad en la población indígena.

Mi inserción a la asociación civil se da hasta las prácticas profesionales 3, involucrándome en distintas actividades como la realización de talleres de difusión en distintas comunidades. Para la realización del servicio social nuevamente solicite realizarlo en la Asociación lo cual fue posible. Así que, no se me hizo tan difícil volver a presentarme en las instalaciones que ocupa llevando la carta de presentación esto con la intención de ponerme a las órdenes del representante legal y realizar mi servicio social durante el octavo semestre. Fui aceptada de manera inmediata presentándome con todo el personal que trabajaba en dicha institución. Junto con el representante legal de la asociación hicimos un plan de trabajo de las actividades que estaría yo realizando dentro de la organización.

Realizar mi servicio social en Visión Indígena A.C. fue una experiencia agradable, ya que, me permitió desarrollar las competencias adquiridas en la LIE además de conocer varias comunidades en el Estado de Hidalgo e interactuar con otras organizaciones tales como: Red de Mujeres Para la Promoción de Equidad de Género A.C, Talleres para el Desarrollo Regional Indígena A.C, Asociación Comunitaria de la Sierra A.C, Unión indígena Otomí Tepehua A.C. y Movimiento Indigenista para la Democracia A.C. Éstas son algunas organizaciones de la sociedad civil vigentes en el municipio de san Bartolo Tutotepec.

Al realizar mis prácticas profesionales y el Servicio social en la misma institución logre desarrollar actividades que desconocía o más bien que solamente tenía el conocimiento mediante la teoría pero no la puesta en práctica.

Cabe aclarar que al ingresar a la Licenciatura en Intervención Educativa mi primera idea fue que al concluirla podría fungir como docente, lo cual no fue cierto, pues comprendí que aunque la licenciatura se refiera al ámbito educativo su función en si es la solución de alguna problemática.

En base a los conocimientos adquiridos como alumna de la Licenciatura en Intervención Educativa, logre desempeñarme en Visión Indígena A.C. como formadora de promotores indígenas sobre derechos y equidad con los cual pude ampliar las capacidades y habilidades que adquirí en mi proceso de formación. Las competencias determinadas en la carrera, permitieron desenvolverse profesionalmente en la práctica con los conocimientos teóricos adquiridos en la licenciatura, desarrollándolos dentro de la instancia en donde preste mi servicio social.

Considero que el servicio social es un espacio en donde como estudiantes de nivel universitario tenemos que cubrir siendo un requisito necesario para la puesta en marcha de nuestros conocimientos y que lo tenemos que hacer por ley “Constituye un espacio de formación práctica donde el estudiante se integra a las problemáticas sociales, a la vez que completa su aprendizaje, aporta nuevos enfoques a las prácticas usuales, contribuye con su trabajo al mejoramiento social o comunitario y lo tiene que realizar cuando haya cursado un 70% del mapa curricular o de los créditos establecidos1.

Durante el servicio social realice una serie de actividades en la asociación civil entre las cuales se encuentran: el Apoyo en la oficina, Visitas a las Comunidades para hacer las convocatorias a las reuniones y diversas actividades de la asociación, Realización de talleres en las comunidades, Talleres de difusión, Apoyo en la elaboración de proyectos sociales, Elaboración de material didáctico para la realización de los talleres, Comprobación de ministraciones, entre otras. Estas son descritas a continuación.

Las instalaciones de Visión Indígena se encuentran en San Bartolo Tutotepec colonia los Reyes en la Calle Argentina sin número, en ellas realice gran parte de las actividades desarrolladas en el servicio social. Es una organización indígena conformada mayoritariamente por mujeres que tienen como misión promover la participación activa de las y los indígenas, la defensa de sus derechos humanos, individuales o colectivos, el desarrollo de sus comunidades, así como de sus organizaciones e impulsar un desarrollo más equitativo, especialmente en las comunidades indígenas más marginadas tal como se desprende de la lectura de su objeto social contenida en la constitución de esta asociación y que a la letra dice:

Promover e impulsar la participación activa de las mujeres indígenas de sus comunidades y de sus organizaciones, así como de sus autoridades en la capacitación, diagnóstico, difusión, defensoría, gestión e investigación de sus derechos y prerrogativas sean individuales o colectivas, buscando la participación en la planeación, ejecución,

1 Universidad Pedagógica Nacional: Hidalgo. “Licenciatura en Intervención. Educativa. 2002” en: ESPINOZA Ramírez Griselda, Ma. del Socorro Islas León y Alejandra Jiménez Estrada (Comps.) Intervención Educativa Antología. Pachuca, Hgo. 2000 UPN. Pág. 173
seguimiento y evaluación de proyectos productivos que resulten en el beneficio de la población indígena en general.²

Una de las actividades que más realice fue la redacción de oficios dirigidos a autoridades municipales, promotores comunitarios y delegados auxiliares. Dicha actividad me mostro la importancia que tiene saber redactar un oficio porque es el inicio de cualquier proceso. Aspecto que no fue abarcado en la Licenciatura, es decir, si bien en algún momento los oficios son vistos como parte de la gestión no se llevaron a la práctica, no redactamos

oficios dentro de ninguna materia. Por lo tanto, fue el primer conocimiento adquirido en el servicio social.

Recalco la importancia de los talleres en las comunidades, que fue una más de las actividades relevantes que desarrolle en mi servicio social. Dentro de esta actividad logre conducir un taller a una gran cantidad de personas. Aunque al principio lo realice con temor e inseguridad por estar frente a ellas, el aprendizaje que adquirí fue de suma importancia pues tuve que mostrar seguridad y confianza a esas personas para que ellas empezaran a participar por si mismas. De igual forma aprendí que es necesario tener listo todo el material que se requería para el taller y sobre todo contar con los conocimientos del tema que se iba a plantear.

Ahora bien, los Talleres de difusión son eventos que se realizan en las comunidades, en los cuales las personas asisten a un lugar específico para recibir conocimientos sobre el tema que la organización haya preparado. El taller que lleve a cabo yo sola por indicación de la asociación fue sobre prevención de la violencia contra la mujer, el cual desarrolle en la comunidad de El Copal municipio de San Bartolo Tutotepec.

Otra de las actividades realizadas en el servicio social, es el apoyo al comité directivo de la asociación civil para la captura de los proyectos que elaboraban. Cabe aclarar que los proyectos son financiados por dependencias gubernamentales tales como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Secretaria de Desarrollo Social, que son quienes aportan los recursos económicos para trabajar con proyecto sociales.

Ya que haya sido dictaminado el proyecto empezaba a trabajar en el proyecto de acuerdo a las metas establecidas citando una reunión con la junta directiva y se hace una revisión al cronograma de actividades haciendo ajustes en los tiempos establecidos en inmediatamente cada integrante de Visión Indígena, inicia con una cierta actividad comentándome la mesa directiva de encargarme en la elaboración de trípticos, folletos y carteles en donde le daban posteriormente el visto bueno y enviarlos a una imprenta, estos eran distribuido en los distintos eventos que la asociación civil realizo.

Con la dictaminación del proyecto empezaba a realizar talleres de difusión en las comunidades del municipio de San Bartolo Tutotepec, entre las que se encuentran: San

Miguel, Piedra Ancha, Pueblo Nuevo, Rancho Nuevo, La Huahua, El Mavodo, Calintla, Santiago, San Juan de las Flores, Valle Verde, San Gregorio y las colonias del municipio como Los Reyes, La Laguna, La Industrial y La Magdalena, entre otras. Elabore además, material con la finalidad de mejorar el entendimiento en las personas.

Otra de las actividades que realice en mi prestación del servicio social es la elaboración de un manual con la finalidad de dar a conocer todos los pasos que se tienen que dar para la excarcelación de internos indígenas. Menciono algunos apartados tales como: procedimiento inicial, procedimiento de liberación, comparecencia, seguimiento en campo, procedimiento de autorización de disposición de recursos. Y anexos, los cuales están conformados por un cuestionario de los estudios socioeconómicos que realiza Visión Indígena.

En la elaboración del Manual apoye al representante legal con la experiencia que he tenido en la excarcelación de presos lo cual lleve a cabo al estar inmersa en Visión Indígena A.C. Mi experiencia en esas excarcelaciones consistió en que al llegar a los reclusorios me presentaba en el juzgado mixto de primera instancia, la mayoría de las ocasiones por contacto mediante una llamada telefónica con un familiar del interno. Platicando con el familiar del interno le solicitaba los siguientes datos: nombre completo del interno, domicilio, cuanto tiene que pagar de fianza, delito por el que esta culpado, si se sabe el número de causa, con esta información solicitaba al familiar que redactara una solicitud dirigida al consejo Directivo de Visión Indígena, en dicha solicitud debía indicar grupo étnico al que pertenecía y delito cometido. Número de causa si es que se lo sabía y además de una copia de identificación del interno.

Otras de las actividades realizadas en la asociación fue la realización de dos foros en donde mi función fue coordinar el evento y una tarea primordial que se me encargo era la de identificar dos mujeres víctimas de violencia que desearan exponer su caso, esto me pareció un poco complicado ya que aunque existen mujeres maltratadas o violentadas no se atreven a hablar por miedo. Mucho menos frente a una cámara y relatando su historia. Después de visitar algunas señoras que ya conocía, logre convencer a dos señoras las

cuales habían sido víctimas de violencia de parte de su pareja relatándome su historia y grabándolas mediante una cámara.

De igual manera para la realización del foro empecé a identificar a las dependencias que se encargan de estar en contacto con personas víctimas de violencia, realice una llamada telefónica para platicar de manera personal, presentándome como coordinadora del proyecto mencionado e invitándolos al foro. Entre algunas de las instituciones que logre estuvieran presentes en los foros se encuentran: Ministerio Público Adscrito al Juzgado Mixto de Primera Instancia de Distrito, Tenango de Doria Hidalgo, Hospital Regional Otomí-Tepehua. Coordinación Médica Municipal, Dirección de Seguridad, Ministerio Público, Investigador y Determinador, Tenango de Doria, Instancia de Justicia Alternativa, Presidencia Municipal, DIF Municipal, Instancia Municipal de las Mujeres. Academia Hidalguense de Derechos Humanos, entre otras.

En este foro se proyectó los dos videos que son mencionados anteriormente donde las mujeres describieron valientemente la problemática que afrontan. En estos dos foros realizados considero logre desenvolverme más dentro del área en que me encontraba ya que logre que al menos dos mujeres que siempre habían callado por temor a que sus ex parejas le siguieran haciendo daño hablaran aunque fuera por medio de un video.

En este trabajo realizado fui felicitada por parte de los representantes de las dependencias que apoya a mujeres víctimas de violencia pues me comentaron que era muy difícil que una mujer demande y menos que hablen frente a una cámara sabiendo que un video seria visto por mucha gente. Esa felicitación me causo gran satisfacción, sabiendo que con lo que realice logre poner un granito de arena para que las mujeres hablaran y que las dependencias que asistieron escuchara la voz de las mujeres.

Otra actividad realizada por mi fue la realización y aplicación de un cuestionario con 22 preguntas que aplique a más de 200 mujeres con la finalidad de conocer, prevenir, atender y socializar las causas generadoras de violencia social y de género mediante la creación de un observatorio en el Municipio de San Bartolo Tutotepec, Hidalgo. Hago mención de que la licenciatura en intervención Educativa nos enseñó a realizar y analizar instrumentos de evaluación Por lo que, el instrumento realizado lo analice por medio de

graficas, ya que, toda la información tendría que analizarse para su exposición y detectar la gravedad de la violencia en el municipio de San Bartolo Tutotepec y éstos ingresarlos a una página web.

Esto es, durante mi estancia en esta asociación civil prestando mi servicio social se me brindó la oportunidad de estar como coordinadora del proyecto Enlaces interinstitucionales para la creación de un observatorio de Violencia Social y de Género en el municipio de san Bartolo Tutotepec, Hgo.

En el tiempo que estuve en la Asociación Civil de igual forma se presentaron dos alumnos de la universidad Tecnológica de Tulancingo (UTEC) ubicada en Santa Úrsula presentándose como prestadores del servicio social y quedando bajo mi responsabilidad.

Todas las actividades que desarrolle dentro del servicio social ayudaron a lograr mis objetivos planteados al realizar la programación de mi estancia en el servicio social, los cuales en cada aspecto lograron favorecer mis conocimientos desde la teoría hacia la práctica y pude establecer una relación con las instituciones que están vinculadas con la Asociación Civil.

Mi línea terminal de educación de Personas Jóvenes y adultas fue vinculada en el desarrollo del Servicio Social, fortaleciendo mis conocimientos adquiridos en la carrera.

Bibliografía

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL_ HIDALGO. "Licenciatura en Intervención Educativa. 2002" en: ESPINOZA Ramírez Griselda, Ma. del Socorro Islas León y Alejandra Jiménez Estrada (Comps.) Intervención Educativa Antología. Pachuca, Hgo. 2000 UPN.

Ruiz Sernas, Bulmaro. Acta Constitutiva. Visión Indígena A.C. 2008

--- Proyecto: Excarcelación de Presos Indígenas Otomíes, Nahuas y Tepehuas y Prevención de la Reincidencia delictiva en Ceresos de Puebla e Hidalgo. San Bartolo Tutotepec. 2008

Sociedad civil "Guía básica para Constituir una Asociación civil. Qué es una asociación civil" (en línea) http://www.ciudadyderechos.org.ar/archivos/infutil/guia_asociacion_civil.pdf[3 de abril 2011, 17:56 hrs]

Favorecer un ambiente de aprendizaje en el aula potencializando la convivencia. *Elva Estela Gutiérrez Ruiz.*

Introducción.

Actualmente se hace imprescindible educar para la convivencia porque hay más comportamientos conflictivos en nuestro contexto, en cada grupo social que el alumno participa como la familia, en el barrio, los clubs y la escuela. La intervención en el aula prevé acciones encaminadas a recuperar interacciones positivas y de comunicación de los alumnos que posibilite canalizar las actitudes y emociones en el establecimiento de una buena convivencia.

El presente trabajo parte del análisis crítico de la situación contextual y escolar, del análisis de los lineamientos legales y curriculares de la RIEB que brindan oportunidades de acción, por lo cual el propósito consiste en lograr actividades colaborativas que posibiliten una buena convivencia de cada uno de los miembros padres, directivos, maestros, alumnos que inciden directamente e indirectamente en el aula que permiten una mejora al aprendizaje de los niños.

Se concibe el proyecto de intervención desde diferentes ámbitos y fases de aplicación de estrategias que permitan actuar a alumnos, maestros, padres y directivos en una meta común ante el abordaje de los conflictos en un forma intencional, sistemática y sistemática que permitan que todas las acciones lleven a anticipar una visión de futuro y la construcción de climas de buena convivencia desde el interior del aula hacia toda la comunidad escolar.

Diagnóstico

Actualmente en las escuelas se destacan situaciones en relación a la falta de relaciones cordiales y de cooperación entre compañeros, si bien es cierto que a través del tiempo siempre existieron problemas y conflictos entre los alumnos, hoy las condiciones son más incontrolables, los sucesos en la escuela que se presentan los caracteriza la falta del respeto mutuo, la tolerancia, y colaboración, valores esenciales de la convivencia. En la vida cotidiana escolar del grupo de segundo de la escuela primaria Juan Jacobo Rousseau

no escapa de las condiciones que invaden a muchas de las escuelas en las que se percibe la existencia de situaciones desfavorables y problemas de convivencia que impactan el desempeño escolar de los alumnos. Por lo tanto ante esta situación se hace necesario la elaboración de un proyecto de intervención que aspire potenciar la convivencia en el aula.

El presente Proyecto se lleva a cabo en la Escuela Primaria Estatal Juan Jacobo Rousseau, turno Matutino, Ubicada en la Cd Chihuahua en la colonia Dale perteneciente a la zona escolar 91 En escuela se ha participado con el grupo de segundo año que cuenta con 25 alumnos de cuya población de alumnos cuenta con una edad de siete y ocho años de ellos 12 son niñas y 13 niños.

En la institución se elaboró un diagnóstico psicopedagógico donde se participó abiertamente a la vida cotidiana del grupo escolar impartiendo clases. Debido a esta posibilidad de participación en el aula se optó para realizar el diagnóstico de una estrategia progresiva y secuencial que permitiera obtener información mediante diversos instrumentos.

Durante el trabajo cotidiano del aula para realizar la recolección de información se hizo uso, en una primera parte, del diario de grupo, del trabajo diario, se elaboraron fichas, al igual de la entrevista informal con alumnos, así como de las conversaciones que se tuvo con padres de familia. Después de considerar algunos elementos detonadores de la situación conflictiva, se elaboró una encuesta para padres, alumnos y maestros con la intención ir acotando de esta manera el tema de la problemática. Al realizar la categorización de la información obtenida, se determinaron cuatro aspectos que presentaban relación entre sí: la familia, la escuela, el docente y el alumno en las cuales se presentan las problemáticas siguientes:

De la categoría de alumnos se presentan comportamientos como Manipulación, amenazas, falta de empatía, nulos sentimientos de culpabilidad, Alumnos víctimas, alumnos victimarios prepotencia, dificultades temperamentales, conductas violentas y disrupción.

En los aspectos del docente se presenta: Castigos, intimidación, decisiones unilaterales y autoritarias y aplicación en proceso de la RIEB.

En la escuela se observan aspectos como: múltiples actividades, roles no claros del profesor y del alumno, así como falta de sensibilización del entorno.

En la familia se observa: ausencia de progenitores en el hogar, modelado violento, modelado autoritario, modelado permisivo y crítica excesiva hacia la escuela.

Como se puede observar se hace imprescindible educar para la convivencia porque hay más comportamientos conflictivos en nuestro contexto, en cada grupo social que el alumno participa como la familia, en el barrio, los clubs, la escuela y sobre todo el aula. La intervención en el aula prevé acciones encaminadas a recuperar interacciones positivas y de comunicación que posibilite canalizar las actitudes y emociones en el establecimiento de una buena convivencia.

Problematización

En la escuela, confluyen situaciones de la sociedad que a la vez proyecta estos aspectos específicos de una sociedad de la cual forma parte. Por tal motivo, lo que sucede en la escuela no es ajeno a la profunda crisis social económica y política que se vive, sino es que es producto de esta doble interacción. La escuela está a merced y padece los efectos producidos por la crisis social que la atraviesa, e impacta en la vida de cada uno de los actores. Ante estas condiciones, que se impone a nuestros alumnos, especialmente a aquellos con más limitaciones que posibilidades, con más malos desempeños que logros, es fundamental que el tiempo que transcurren en la escuela durante su niñez y adolescencia, sea considerado por ellos, como un tiempo y un espacio de crecimiento, de creatividad, que favorezca las posibilidades de vivir y convivir con los demás en espacios de armonía

La percepción de falta de armonía y de bajo desempeño en el salón de clase, nos da pauta para abordar la problemáticas con la intención de hacer del aula un ambiente de convivencia pacífica donde se atiendan necesidades individuales de los miembros como un

elemento de experiencia colectiva, en cual implica equilibrar el desarrollo personal con el quehacer educativo.

Estas condiciones contextuales y pedagógicas nos arrojan una perspectiva de la vida del aula en la cual se considera que existen ciertas barreras que impiden que el aprendizaje y la convivencia sean factores que se relacionen positivamente lo que implica plantearnos: ¿Cómo favorecer un ambiente de aprendizaje en el aula potencializando la convivencia?

En esta problemática hay aspectos importantes que la conforman y es necesario tener en cuenta porque determina la forma de encontrar respuestas:

Para aprender a convivir deben cumplirse un proceso constitutivo de toda convivencia pacífica durante la práctica cotidiana que demanda tiempo y creatividad.

La convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo, entre el impulso y la ley, entre el deseo y el deber, entre el aprender y el esparcimiento. Esto implica que la convivencia no se puede separar del conflicto lo importante es encauzarla y reducir sus impactos.

La mejora de convivencia en el aula, puede surgir como iniciativa de cualquier actor, pero la responsabilidad de instaurarlo en primera instancia, es del docente.

En una situación conflictiva los factores de riesgo (Vernieri, 2010; p. 92) “pueden ser diversos los cuales pueden aparecer simultáneamente o pueden acumularse”.

Justificación

En los últimos años el trato y las relaciones interpersonales de la escuela, así como las normas y reglas autoritarias de las escuelas comenzaron a discutirse, como injustas e inflexibles pues nos reconocían a los docentes como personas tendenciosas, a los alumnos como individuos con poco de derecho y llenos responsabilidad sobre todo a los más desprotegidos y vulnerables. Con los avances de comunicación y tecnología la información se daba con gran cantidad y velocidad nunca antes imaginable, en este sentido la comunicación permitió tener más acceso al conocimiento, lo cual tuvo una marcada influencia los cambios que se venían dando sobre todo en el ámbitos educativo, los organismos internacionales, nacionales y locales permitían tomar acuerdos y delinear acciones en beneficio de los derechos humanos y sobre todo de los derechos de los niños.

En esta situación la UNESCO promovió principios proclamados por la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1959) y posteriormente la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), en el que el niño y adolescente dejaron de ser considerados como un “objetos de cuidado y protección” para “ser sujetos de derecho y responsabilidad”, además al formular un Marco de acción donde se prevé seguir las leyes internacionales para cumplir con los objetivos del milenio.

Como consecuencia de ello, existe la necesidad de reformular la propuesta pedagógica, incluidos los aspectos relacionados con la convivencia escolar protagonizada por los actores: docentes, padres de familia y alumnos en la que se hace evidente que las problemáticas que durante mucho tiempo eran ajenas a la escuela o incidían indirectamente en la vida institucional, hoy, influyen directamente en la convivencia escolar y repercuten notablemente en el aprendizaje de los niños.

Por tal motivo nos urge mejorar nuestra acción docente diseñar alternativas distintas, acordes a la situación actual y que cubra con acuerdos establecidos acerca de los derechos del niño, en función de tener una educación de calidad para todos los alumnos.

Fundamentación Teórica

La Secretaría de Educación Pública realizó reformas curriculares del 2004 al 2011. Fueron tres cambios curriculares en los niveles de preescolar secundaria y primaria de los programas de estudio con la intención de lograr la adopción de un modelo educativo basado en competencias que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI: La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que “busca elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, que cuenten con medios para tener acceso a un bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (plan, 2009; p.11).

La educación para la convivencia tiene en la Reforma Integral de Educación Básica premisas significativas: a) El Currículo responde a un modelo educativo que privilegia el aprendizaje de los estudiantes orientado al desarrollo de competencias útiles para sus

vidas y para el futuro de México. b) Propicia el desarrollo de la autoestima, la autorregulación y la autonomía en los estudiantes, a la vez que confiere un espacio central al aprendizaje. c) El desarrollo de competencias permite la mejora continua. d) Los estándares equiparables con sistemas educativos internacionales caracteriza al modelo educativo como abierto al juicio público y a la rendición de cuentas. e) Los temas transversales responden a determinados problemas sociales y están presentes en las distintas áreas curriculares, Desde estos contenidos se permea el proceso de enseñanza- aprendizaje con las actitudes, valores y normas que el hombre actual requiere para humanizarse y humanizar a los que lo rodean en el trato diario de vida individual y social.

A partir de una perspectiva ecológica sistémica de Urie Bronfenbrenner es necesario establecer dos niveles de análisis para la convivencia en el aula; el de las relaciones interpersonales y el nivel de la actividad, la confluencia de ambos niveles como señala Ortega y colaboradores (1998) dan sentido a la convivencia humana con una significación cultural y social.

a. El nivel de las Relaciones Interpersonales. Se refiere a la interacción de los diferentes contextos de educación y desarrollo humano principalmente escuela y la familia donde se analizan los procesos de comunicación, emociones valores, así como los roles, estatus y poder en la interacción de los diferentes subsistemas, en el desarrollo de las habilidades sociales y de convivencia en el espacio escolar.

b. El nivel de la Actividad, es decir el análisis de las tareas que cada uno de los actores educativos realiza para cumplir con las intenciones del curriculum escolar. Estas tareas que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que no implican solo una actividad instructiva en el saber y el hacer de conocimientos científicos , sino también un aprender a vivir y convivir con otros seres humanos, tal como plantea Maldonado (2004).

Con base en las aportaciones de Ana María Arón y Neva Milicic se dará una revisión de las líneas teóricas que sustentan los temas y programas educativos que promueven el desarrollo social y afectivo de los alumnos y docentes, así como el desarrollo del clima escolar que promueve mejores desempeños.

Supuestos de Intervención

Para comprender los problemas existentes hoy en la convivencia escolar conviene tener en cuenta que las transformaciones en los diferentes ámbitos de la cultura provoca una serie de cambios complejos, contradictorios y paradójicos que obligan a la escuela a estar a la par de la situación actual para dar respuesta a las necesidades e intereses educativos de los alumnos.

La innovación y el diseño de estrategias en la formación socio afectiva de los alumnos, trae consigo numerosos beneficios. Ellos no sólo son relevantes en tanto reducen las problemáticas de convivencia en el aula, anteriormente expuestas, sino que además producen significativas mejoras en el desarrollo integral del alumnado, y en la calidad de los aprendizajes

Propósito

Diseño de una alternativa pedagógica que impulse las relaciones positivas en el aula para que los alumnos aprendan a vivir en armonía a la par que mejoren su desempeño académico.

Diseño de la Intervención

Para el diseño de la propuesta de intervención educativa, en primer lugar es importante trabajar en función de cuatro ámbitos o dimensiones. Así pues, en la estrategia didáctica, se contemplaron cuatro campos de acción: Con el ámbito escuela se pretende mejorar la aplicación de los enfoques, contenidos y programas de la RIEB con la finalidad de contrastarla con la práctica docente y los resultados de los alumnos. En la dimensión docente se busca mejorar el aprovechamiento y optimización de los recursos que se realiza a la vez que se impacta en la mejora del servicio educativo. En la familia se implementará acciones hacia la mejora de la comunicación para lograr la participación y su sensibilización de los padres a las tareas educativas. En la dimensión alumno se busca mejorar la formación socio-afectiva como punto de partida de las características individuales.

La alternativa de solución se contempla con la construcción de acuerdos para la convivencia por lo que se realizan cinco actividades las cuales fueron adecuadas al

contexto escolar ya que forman parte de estrategias propuestas por el equipo de valores UC.

- Actividad 1: “Las metas del curso” Registro de aprendizajes esperados
- Actividad 2: “Necesidades para convivir, aprender y pasarlo bien”. RELATO
- Actividad 3: “Acuerdos de convivencia, nuestro escudo”
- Actividad 4: “Consecuencias frente a la trasgresión” (juego de cartas y dramatización)
- Actividad 5: “Consecuencias frente a la trasgresión:” La carta

Además las actividades permiten desarrollar durante el año las habilidades necesarias para cumplir con los acuerdos definidos.

Conclusiones Preliminares

La alternativa que se propuso para aprender a convivir con los alumnos está a término y en proceso de evaluación sin embargo de forma parcial se pueden rescatar algunas reflexiones.

- Hay diversas manifestaciones en el salón de clase o comportamientos es que la mayoría no se pueden considerar como violencia pero sí están relacionados con problemas de convivencia en el aula.
- Cada familia y su entorno determina en gran parte la formación de los comportamientos del alumno, que al interactuar con los sus compañeros en el salón de clase asumen su diferencias y participan con la finalidad de tomar acuerdos.
- Los acuerdos de grupo tienen se consideran como símbolos los cuales tienen un significado de identidad para quien los asume.

Referencias

ORTEGA, R., MORA, J. Intimidación y maltrato entre iguales, Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar, Universidad de Sevilla, 1995.

Arón, A.M. & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Verniere M. (2010). Violencia escolar ¿Se puede hacer algo? Buenos Aires, Argentina

UNICEF, (2010). Progreso para la infancia. Lograr los objetivos del milenio con equidad. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Nueva York, USA

Plan de estudios 2009. Educación básica. Subsecretaría de educación Básica de la secretaría de educación Pública. México. D.F

<http://valoras.uc.cl/>Valoras UC, programa de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Florentino

La práctica docente desde la reflexión de sus principios culturales. *Silva Becerra.*

Introducción.

La práctica docente ha sido hasta nuestros días una práctica regulada por conocimientos, basados en la experiencia de los docentes con una tendencia al uso de metodologías, el presente trabajo está dividido en componentes que se integran un proyecto de intervención pedagógica, la primera integrada por la problematización de la práctica docente propia, para posibilitar y reconocer un punto, un aspecto o elemento del práctica, el proceso iniciará con la recuperación de la práctica mediante autorregistros, diarios de campo, narraciones que permitan tener como objeto para ubicar las acciones del proceso que producen ciertos resultados educativos, para convertirse en otra fase de este proyecto en un punto crucial para la transformación de la práctica docente propia.

Antecedentes

Proyectar conocer el conocimiento es quizá uno de los retos más afanosos que se puede conjeturar. La doble vertiente del ser humano: sujeto que conoce y como posible objeto de conocimiento plantea un conjunto de problemas filosóficos, científicos y metodológicos que están presentes en forma destacada en la trayectoria del pensamiento humano.

Como parte de esa movilización de saberes se señala a la diferenciación reciente de método, hoy el método queda como parte de la metodología, y esta se vuelve una disciplina que estudia, analiza y promueve y depura al método, el cual se multiplica y particulariza en cada rama científica.

En el campo de la educación y en forma más específica la pedagogía como su ciencia, no se ha limitado a la descripción empírica del fenómeno educativo, sino que ha intentado ofrecer una explicación sistemática y sistémica del mismo, utilizando el método científico y las leyes que pueden llegar a formular no deben ser interpretadas como deterministas, sino probabilísticas o estocásticas. La conducta docente, por su propia naturaleza, se da en un contexto de interacción social donde los actos que se realizan en la función llevan a contactos recíprocos entre el profesor y los alumno: la enseñanza no es otra cosa, precisamente que este mismo intercambio profesor alumno (Flanders, N. 1977:17).

El docente ha intentado de muchas maneras incorporar nuevos supuestos teóricos⁷² a su práctica⁷³ cotidiana, cada uno con cierto éxito, por lo que, ante los pensamientos innovadoras del proceso de construcción del conocimiento en el alumno, se propuso una nueva manera de aplicar la teoría sobre la enseñanza, como la de que el alumno construye su conocimiento mediado⁷⁴ por los ambientes que el profesor propone para tal fin, la enseñanza ya no es el único medio en cuanto a su concepción de transmisora, para propicia estos procesos.

Objetivos

- Analizar un corpus registros de la práctica docente para reconstruir la lógica propia del proceso, estableciendo categorías de análisis en patrones de organización social de la práctica docente e interacción de los alumnos.

⁷²La obra de Piaget difundida en el principio de la década de los setentas y posteriormente, la difusión de Vygotski que contemporáneo de la primera parte de los escritos de Piaget, es conocido en el ámbito educativo hasta hace pocos años, Bruner, Ausubel, Feuerstein, de Bono, etc, que revolucionan de cómo el alumno construye sus conocimientos como proceso educativo fundamental. Estas concepciones dejan de lado la tendencia a pensar en lo educativo como la trasmisión del contenido programático por parte del profesor y comprometen a la educación entre otras cosas, a dejar su papel de agente dominante y trasmisora reproduccionista en su proceso, ser activo ante el contenido cultural del que progresivamente se apropia.

⁷³ Para Muñoz Grijalbo et al., son fuentes de problemas de investigación la reflexión de su propia práctica.

⁷⁴ En la concepción filosófica del concepto mediación en educación, se incluyen tres conceptos: el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y el medio de ellos, los diversos acercamientos o si se prefiere mediaciones que realiza el sujeto con el objeto de conocer, estas constituyen propiamente la relación entre el sujeto y el objeto y que desde el punto de vista epistemológico se denomina conocer y su resultado es una imagen o representación mental del objeto en la mente del sujeto.

- Recuperar elementos producto del análisis de la práctica docente que permitan ir en busca de la teoría para comprensión de las acciones docentes.
- Establecer a partir de las categorías establecidas puntos de intervención pedagógica para generar una alternativa fundada en elementos teóricos de la práctica docente.

Justificación

El presente trabajo está dividido en componentes que se integran un proyecto de intervención pedagógica, la primera la problematización de la práctica docente propia, para posibilitar y reconocer un punto, un aspecto o elemento del práctica, el proceso iniciará con la recuperación de la práctica mediante autorregistros, diarios de campo, narraciones que permitan tener como objeto para ubicar las acciones del proceso que producen ciertos resultados educativos, para convertirse en otra fase de este proyecto en un punto crucial para la transformación de la práctica docente propia.

La práctica docente ha sido hasta nuestros días una práctica regulada por conocimientos, basados en la experiencia de los docentes con una tendencia al uso de metodologías, más por costumbre que como elección sistemática; regulada por la teoría en muy pocos casos, esta se aleja en la medida en que la experiencia se introduce como única fuente de justificación de las actitudes del propio docente transformando el hacer en rutinas que median el espacio áulico ¿Qué es lo que hace que la formación se congele y se busque un espacio de comodidad y confort?, ¿Dónde quedo la formación de las instituciones formadoras de docentes?, ¿Cómo impulsar la investigación del docente sobre su práctica docente? La cultura en los estudiantes se convierte en procesos de formación y también buscan la comodidad cómo pasar sin menos problemas validando siempre ese hecho que se transforma en un valor para el estudiante.

Pero entonces el estudio de ¿Cómo es que la práctica docente puede constituir un objeto de estudio?

Desde las visiones antropológicas y epistémicas se señala que la antropología que la práctica es inescrutable porque se basa en un cruce de caminos entre la cultura y las decisiones individuales lo cual hace prácticamente imposible el estudio de un objeto

que por principio , es sujeto , materia que en todo caso compete a la psicología., ero este es el reto de la antropología:

Estudiar la práctica y la propia práctica, no a la manera cotidiana, sino como objeto de estudio formal, tiene sus dificultades. El intento, sin embargo, ha dado lugar a la búsqueda de aplicaciones heterodoxas de ciertos avances de la reflexión filosófica y en las ciencias sociales.

A modo de ejemplo se cita a Paul Ricoeur en su teoría de la interpretación, este hace una separación entre sentido y acontecimiento. Cuando analiza el lenguaje como discurso encuentra una dialéctica entre acontecimiento y sentido. El acontecimiento es la realización temporal del discurso, en tanto que el sentido es el contenido proposicional del mismo discurso que permite identificarlo y predicarlo. Así, Ricoeur afirma “si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido (...). No es el acontecimiento, en la medida en que es transitorio, lo que queremos comprender, sino el sentido – el entrelazamiento del hombre y el verbo, como dice Platón siempre y cuando esté pendiente “(Ricoeur 1955:26-27).

Con respecto a la significación , el mismo autor advierte que “ significar la operación de dar y producir sentido , tiene dos interpretaciones : aquello a lo que el interlocutor se refiere (lo que intenta decir) y lo que la oración significa ; es decir lo que produce la unión entre la función de la identificación y la función de predicción “. Mas adelante en el mismo texto Ricoeur señala que “el sentido de lo expresado apunta de nuevo hacia el sentido del interlocutor gracias a la autorreferencia del discurso hacia si mismo como un acontecimiento”(Ricoeur 1955:26-27). Esta característica de autorreferencia del discurso permite tener acceso al sentido del interlocutor gracias a la autoreferencia permite tener accesos al sentido del interlocutor sin necesidad de introducirse en su acto mental. Estas ideas pueden , si se considera a la práctica como discurso (o como texto), ayudar a construir a la práctica , y en especial a la propia práctica , como objeto de estudio, pues si extrapolamos la idea de Ricoeur, el docente prácticamente hace una autorreferencia en la cual está el significado de lo que hace, no en cuanto am acontecimiento(función de identificación), sino en cuanto sentido (interlocución).

Por otra parte , ubicamos la intuición tal como es expuesta por Schütz al escudriñar si dos interlocutores pueden entenderse concluye que sí, pero no porque se expliquen el uno al otro , sino porque de frente a cadacual tienen la posibilidad de dialogar desde su mundo de vida , universo particular de significados , sin importar que se un mundo determinado por lo social

Expresado en términos de etnometodología, se recupera la intersubjetividad de este modo no mediante las normas sociales (que construyen el sentido) que pretendían explicar las conductas, sino porque las conductas se explican mediante los significados subjetivos.

Esta posibilidad inaugurada por Weber y explotada por Schütz, deja claro el lugar de cada sujeto social, pero no como una determinación a la forma materialista, pues acepta la posibilidad de cierta indeterminación dentro de la determinación por la historia y por los demás factores. Este ingrediente de indeterminación consiste en que el otro (desde su mundo) reconozca (le dé una ubicación y un referente propio) lo que uno esta haciendo. El camino de la intersubjetividad trazado por Schütz se centra en la constatación del silencio del otro., inescudriñable más allá de ciertos límites marcados por la subjetividad del que escucha. Así, la intersubjetividad establece la posibilidad de que el otro hable en un plano desde el cual se le pueda reconocer y pueda, a su vez, reconocer a su interlocutor desde su idea de mundo de vida construida con un inventario de significación común. En consecuencia, al construir la propia practica como interlocutor, si bien habrá silencios inescrutables, existirá la posibilidad del dialogo o entendimiento desde los significados comunes “. Esto, sin embargo se queda solo en el plano delas ideas pues se inserta en una corriente que el autor no planteo.

La investigación cuya finalidad es la práctica educativa, debido su índole crítico y autocrítica, ha venido generando la construcción de diversos métodos de trabajo. Barabtarlo y Zendansky, al caracterizar las nuevas posturas epistemológicas en el campo de la educación desde la sociología y en particular la investigación acción⁷⁵, esto confirma

⁷⁵La investigación cobra regular importancia en el proceso educativo para la construcción de una teoría del desarrollo de la conciencia que implica una concepción del cambio de valores. En este sentido, se plantea una concepción del mundo

el carácter abierto como parte del paradigma de la complejidad, dinámico, transformativo. De la investigación de la práctica educativa. La necesidad de una construcción metodológica y de hecho, el fuerte requerimiento de una actitud creativa por arte del investigador⁷⁶.

El objetivo consiste en mejorar la práctica educativa de un lugar determinado. Se reconoce la situación en su contexto espaciotemporal, intencionalmente unido al campo doxológico, el que la realidad de cada día se origina a través de la experiencia vivida como proceso natural de la docencia.

El método cualitativo del enfoque etnográfico permite estudiar la construcción de significados que, en el rol de las determinaciones sociales, institucionales y la actividad de los sujetos en la intención compartida en el salón de clases desarrollan; así como investigar las diversas determinaciones y los variados movimientos que caracterizan a estos significados.

Nuestra atención se fijará en los análisis de los aspectos cotidianos del aula universitaria, los cuales generalmente no son considerados por manifestarse como demasiado evidentes o triviales. En esta clase de investigación se requiere la presencia en el aula de un observador. Hacer etnografía es como tratar de leer (en sentido de interpretar un texto), es como tratar de leer la realidad (C. Geertz, 1987:30).

La práctica docente objeto de este trabajo sobre el cual el sujeto ejerce su acción, en el ámbito de lo social o natural encuentra sentido en la medida que es interiorizada, es decir quien la realiza participa de ella y solo en este momento permite al sujeto que la realiza generar transformaciones que le permitan ver a través de ellas.

Las rutinas en que se encuentra la práctica como el saludo, pasar lista, cuestionar, anotar participaciones, dejar tareas, ordenar a mi criterio las distintas formas de interactuar como parte de las rutinas accesorias de la práctica educativa, el manejo de los contenidos

que conjuga los principios de aprender descubriendo, aprender expresándose aprender interactuando socialmente de tal manera que haya una aplicación en la práctica y, a su vez una constante reflexión sobre praxis.

⁷⁶Woods, en la escuela por dentro comenta las posibles relaciones de la labor del maestro con el arte y con la ciencia, y retoma el extendido y venerable criterio según el cual el buen maestro tiene mucho de artista. Pero este autor no está muy seguro de que la relación entre arte y ciencia en la gestión educativa sea verdaderamente complementaria y colaboradora pp. 17,18).

mediante las exposiciones que en muchas ocasiones no tienen ninguna relación teórica y que podemos ubicar como tradicional, en razón de las diferentes formas en que el profesor llegó a la docencia.

Darle sentido a la práctica docente como objeto de estudio es situarla socialmente como un conjunto de saberes, experiencias que en base a los fines conscientes se incorporan a programas y permiten la participación personal para dar cauce a el desahogo de una clase dentro del aula que se expresa en actividades y tareas concretas, en un espacio determinado por una función social.

Los alumnos reciben una gran influencia de los medios de comunicación, poco les interesa la clase, o no les significativo los contenidos de aprendizaje, si la materia no tiene mucha relación con la actividad que realizarán como profesión la ven como relleno, esto permite una relación distanciada entre el aprendizaje y la enseñanza.

¿Cómo están organizados los acontecimientos de la práctica docente propia como parte de los patrones de organización social y principios culturalmente aprendidos en la conducción de las sesiones de clase?

¿Qué está sucediendo específicamente en la acción de la práctica docente que tiene lugar en el contexto particular?

¿Qué significan estas acciones para los actores que participan en ellas, en el momento en que tuvieron lugar?

- ¿Cuáles son las rutinas de la práctica docente?
- ¿Cuál es el interés de los alumnos en la clase?
- ¿Cómo es la participación de docente en la clase?

A continuación se presentan las siguientes hipótesis que recogen la descripción del contexto, la descripción de la mejora buscada y la explicación de la relación entre ambos elementos:

Los contenidos que el profesor desarrolla producto del programa académico, generan imposición en el aprendizaje de los alumnos y con ello una descontextualización que emerge como separación entre el docente y los alumnos vertiéndose la inseguridad y la incertidumbre sobre lo que se está aprendiendo.

Los elementos que caracterizan la práctica docente intervienen en ellos factores que permiten un espacio en que el aprendizaje y la enseñanza se presentan como elementos forzados y establecen una relación simulada entre los alumnos y el profesor.

El proceso de aprendizaje y la enseñanza existentes en la práctica docente es producto de la descontextualización entendida como una separación entre la experiencia docente y los aprendizajes previos de los alumnos.

El estudio se realizará en el grupo de metodología de la investigación II de la licenciatura en Recursos Humanos, del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara, será una muestra causal no probabilística.

Contexto teórico

La práctica docente es un espacio de interacción: alumnos y docentes persiguen fines determinados en el marco curricular, Marx señala que al utilizar la materia prima en una forma útil, para su propia vida, solo puede asimilarlas imprimiendo en ellas, la marca de sus fines (Sánchez Vázquez, Adolfo 1980:245).

Por lo tanto para este trabajo se entiende a la práctica docente como el acto o conjunto de actos en virtud los cuales un sujeto activo modifica una materia prima dada (Sánchez Vázquez, Adolfo 1980:245)

Pierre Bourdieu (1972) ha elaborado el concepto de *habitus*. Este concepto pretende explicar cómo la estructura social determina la praxis en un individuo o en un grupo. La define como la interiorización por el individuo de las condiciones objetivas, a la vez sociales y culturales, de su existencia en forma de esquemas (casi siempre inconscientes) de percepción, de concepción y de acción que son comunes a los miembros de una clase social o grupo social.

La praxis desde el marco de la filosofía como concepto central, la práctica cumple la función de correlato del conocimiento y de concepto fundamental de las epistemologías, como arte de disponer. La praxis del hombre no es una actividad opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad (Karel Kosik, 1983:236).

La práctica docente vista desde la óptica del análisis, enfocada para ser estudiada y convertirse en objeto de estudio permite generar en ella habitus perfectamente determinados para la investigación de la docencia, el hecho de que los fundamentos del pensamiento científico moderno ; esto es la objetividad , la distancia entre lo objetivo y lo subjetivo , la causalidad lineal, la neutralidad , la formulación de leyes generales , la especialización del conocimiento , estén seriamente cuestionados por la crisis que experimenta la modernidad: exigen pensar el mundo desde un nuevo paradigma , el de la complejidad (González Moena, Segio,1997:27). Indicando así que si queremos un mundo mejor debemos comenzar por pensar en el mundo como una realidad pluridimensional, y compleja paradójica, cambiante, con orden y desorden, con logros y frustraciones.

El proceso más rico de la sistematización de la práctica consiste en confrontar dialécticamente, en forma progresiva y acompañando a la misma práctica , las resultantes de los supuestos ideológicos y teóricos , así como la metodología empleada.

Bruner (1958), la actitud perceptiva supone un proceso de tratamiento de la información por referencia a unos esquemas y procede por categorización. El propósito establecido y vinculado con el marco teórico permite encontrar categorías a observar buscando una operación de selección y de estructuración de datos de modo que de red de significaciones, es decir la estructuración de datos, los datos recogidos, clasificados o categorizados o bien hechos⁷⁷ a partir de determinados objetivos, construcción de una red de relaciones entre los hechos. El mundo se interpreta a través de categorías y construcciones propias del sentido común cuyo origen es en gran parte social.

La vida cotidiana se mantiene porque se concreta en rutinas institucionalizadas y se reafirma continuamente mediante los procesos sociales. En este sentido la observación puede tener distintos sentidos fundamentados en: técnica de recogida de datos y como método de investigación (Slltiz et. al. 1976:225 citado por Besquerra ,1989: 134). Se convierte en una técnica científica en la medida en que: sirve a un objetivo, es planificada, es controlada y está sujeta a comprobación, es decir esta se convierte en un método de investigación. (Tamayo, 1985:99) hará referencia explícitamente a la

⁷⁷ Tienen diversos significados para distintas personas

percepción visual y se emplea para indicar todas las formas utilizadas para el registro de respuestas tal como se presentan en nuestros sentidos.

Se intenta superar la siguiente lógica de conocimiento tradicional:

Sujeto es el docente inmerso en el desarrollo de la práctica docente o educativa que realiza en contexto particular donde está inmersa la escuela; el objeto o sector a conocer y a cambiar o modificar, interviniendo mediante la aplicación de una teoría y de un método determinado.

En razón al objeto en cuestión se reflexiona desde la metodología de la investigación acción al operar la práctica educativa de los sujetos actuantes en el proceso.

Metodología

El proceso de investigación de la experiencia se sustenta en el modelo de la investigación-acción (Lewin, 1946; Kemmis y McTaggart, 1988) y en los principios del paradigma cualitativo comprensivo (Taylor y Bogdan, 1996). La espiral sigue cuatro momentos: planificación, actuación, observación y reflexión

Stenhouse (1998) y Elliott (1994) señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento Schön (1992).

La vida escolar facilita el perfeccionamiento de capacidades investigadoras para identificar problemas, observar, registrar, interpretar información, reflexionar, experimentar, planear, evaluar y escribir dadas las características connaturales de los escenarios escolares, el educador encuentra allí un espacio propicio para identificar temas y problemas inmediatos, comprenderlos, recrearlos y transformarlos.

Para este trabajo en el que la práctica docente es objeto de estudio que se adapta a las características de la investigación cualitativa (Muñoz, Quintero y Munévar, 2001, p. 32), ya que reúne ciertas condiciones: el investigador permanece en el aula para hacer observación participante, diarios de campo y registros de sus observaciones, interactúa con los alumnos que son la muestra en estudio y actúa en un contexto natural; en la

construcción del objeto de estudio, el investigador categoriza la información y da sentido a los lugares, los momentos y las acciones en el proceso mismo de la investigación.

La experiencia se llevó a cabo en el séptimo semestre de la licenciatura en recursos humanos del centro universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara, los participantes son alumnos de la licenciatura entre 20 y 21 años de ambos sexos, con grupos promedio de 25 estudiante El tiempo dedicado es asignado como labor académica, con un promedio de cuatro horas a la semana, la clase que se trabajo fue la de metodología de la investigación II

En 2010 se inició la experiencia, en el mismo momento en que se decidió mejorar la propia acción como profesor en un proceso inherente a la práctica docente.

Los instrumentos de investigación básicos son: el diario de campo para describir lo que va ocurriendo, escribir interpretaciones, reflexiones y formular puntos de intervención. También se utilizan registros de observación etnográficos.

Resultados Hallazgos y avances significativos en la práctica docente y los elementos que intervienen como factores de complejidad

Encontramos como regularidad en la práctica docente que realiza el maestro en su contexto que parte de una imagen marcada por la heterogeneidad sobre las realidades educativas con las cuales se encuentran: contenido, descontextualización, imposición, incertidumbre e Inseguridad.

Los acontecimientos programáticos manejados por el docente permiten acercarse al contexto que manejan los alumnos:

MO: Este, y enseguida, enseguida he... hicieron el comentario y enseguida vuelvo a poner otra cita, pero si esta cita es de este autor ¡sí! ¿Cómo le voy hacer? Vuelvo a repetir aquí otra vez: he... es este libro donde yo lo saque, si lo saque del mismo libro va la siguiente locución latina si lo saque del mismo libro.

Los alumnos presentan dudas que el docente no aclara y sigue adelante, por lo que hace que los alumnos se vayan a otro contexto y se simule el seguimiento del proceso que lleva el docente.

AO: ¿dos?

Mo: ¿cómo?

AO: ¿Por qué dos?

MO: La máquina, pongo el cursor aquí y le digo, he dice: insertar cita al pie o al final, al pie de página, ella automáticamente digo: trin me aviento el mouse trin y se va, y ya tienes dos, y ya el cursor me está esperando, y dice ponga el nombre del libro bien, pero si yo lo saque de aquí, no voy a estar repitiendo el mismo libro, ahí ustedes saben cómo ponerle aquí si lo saque del mismo libro y en la misma página; lo saque del mismo que el pide, significa que es el mismo libro, tiene la misma página y del mismo autor exacto.

Los contenidos permiten integrar la identidad de los alumnos que se identifican con ellos, pero se descontextualizan al ser abordados por el docente.

MO: ¡Sí!, quiere decir que lo saque de la misma página pero no, mi comentario no, este; no es cierto, si es cierto; nada más pongo lo mío, lo critico, lo demás lo abalo, etc.; pero luego viene otra cita, ya apunte aquí lo mío y viene otra cita.

El manejo de los contenidos en forma unilateral permite que el docente saque del contexto de los alumnos el sentido del aprendizaje:

MO: ¡Sí! Otra cita este... y pongo la misma cita, está la saque del mismo libro pero de diferente página, en diferente página entonces anoten una locución latina que se llama: ya es la 20 y luego otra vez 5 ¡sí! entonces tiene

Las explicaciones dadas por el docente inducido bajo el marco de su experiencia permiten generar una separación del verdadero sentido de los contenidos.

MO: ¡Sí! Tiene para ir lo poniendo, ¡sí! tiene su significación para irlo anotando, esto es el citado técnicamente alrededor del trabajo que voy hacer, es decir, yo no puedo decir: en un pedazo de la tierra en casi en forma así y no más cortaron las páginas hasta aquí en su ausencia, ¡no!

Ustedes tienen que hacer un trabajo en su equipo ¡sí! Entonces es ir hacia donde vamos tratando de llegar. Va otra vez: siempre en este tipo se pondrá.

Las explicaciones del docente permiten generar dudas al significado de los contenidos, ya que la forma de abordar los contenidos es desde el punto de vista del docente.

MO: ¡Sí! La técnica así: PALETA al revés, a través de la conjunción latina qué significa pues ídem, ídem significa idéntico, igual que el otro que al primero MO: ¡Sí! idéntico al primero y el siguiente tiene que ir en el mismo libro, mismo autor pero en diferente página.

El contexto de los contenidos informativos logra establecer procesos significativos en los saberes de los alumnos.

MO: si vuelves a repetir la cita la siguiente que escribo no lleva comillas ni va al pie, va intertexto, adentro del texto ¡sí! He... no hay necesidad ya de poner la página porque ya estuvo ahí, ¡sí! Si se sigue repitiendo... si se sigue repitiendo, ocupa más o menos igual... adentro es esto, nada más con esto, con esto que yo veo aquí y me voy a la línea de aquí haya, no hay necesidad de poner si se están repitiendo las páginas este es un citado muy especial.

Los alumnos observan pero no entiende las posiciones del maestro porque no es significativo para ellos y manifiestan sus dudas:

AO: Locución Latina

MO: ¿Cómo se llama?

AO: Locución Latina

AO: Locución Latina

MO: De Locución Latina, ¡sí! ¿Cuánto más o menos va haya? Pero hasta ahí, ¿cuánto más o menos? Este es de locución latina y éste ¿cómo se llama?

Cecilia.

El significado que los alumnos le dan a las sesiones de clase da sentido a su formación profesional:

MO: Un citado de orden latino ¡sí! Y otro APA de la Asociación de Psicología Americana que son distintos y que hoy tienen que usar, y yo no puedo escribir un texto sin que especifique quien, qué pena que yo me robe las ideas, no es nada más de que yo agarre y diga: éste es mi trabajo y cualquiera puede decir: sabes que esto yo lo vi para tratar... o sea no, se detecta como en el internet, se meten y los que salen de color rojo estas son ideas irregulares y en tu correo está registrado

Los ejemplos que desde su perspectiva inscribe el docente quedan fuera del alcance de sus alumnos al no generar un espacio de comprensión desde la carrera que ellos estudian:

Descontextualización:

MO: ¡Sí! Entonces es decir: siempre en los dos trabajos irá la bibliografía... todos los trabajos al final tendrán que llevar de que los libros de donde los saque, todos; este es PALETA... este, ya saben cómo es PALETA.

El profesor al no partir de los aprendizajes previos de los alumnos sigue su camino generando una relación impuesta que los alumnos aceptan y transitan con ella:

MO: De la asociación de Psicología Americana, aquí en un encuentro regional que se hace en septiembre dice: citado le dan las características del trabajo, mande los citados APA, además de letra arial 12, interlineado 1.5, este viene el citado APA tiene que saber que el citado APA es este, es este; si no el citado de locución latina que es el más antigüito que aquel.

Los saberes previos de los alumnos no se incluyen en el proceso y esto genera dudas e inseguridad sobre lo que se está trabajando:

MO: En el mismo libro, en el mismo autor pero en diferente página, aquí tendría la página y es el mismo libro; bien y acá en este tipo de citado ¡sí! Si pongo la misma cita dice aquí la primera es la de la tierra, no lleva comillas ¡sí! Tiene su texto y dice: anótense frente al texto citado y se cita de la siguiente manera: No lleva mayúsculas.

La apertura de las sesiones de clase parten desde la perspectiva del manejo de contenidos por lo que se generan procesos de inseguridad en lo que se está trabajando:

MO: ¡Sí! entonces tiene ¡sí! Tiene para ir lo poniendo, ¡sí! tiene su significación para irlo anotando, esto es el citado técnicamente alrededor del trabajo que voy hacer, es decir, yo no puedo decir: en un pedazo de la tierra en casi en forma así y no más cortaron las páginas hasta aquí en su ausencia, ¡no! Ustedes tienen que hacer un trabajo en su equipo.

La participación que presentan los alumnos se limita a procesos de aclaración de los contenidos:

MO: Entonces elegí PALETA por lo entendible ¿sí? Pero ¿Qué significa PALETA Güera? En términos...

El aprendizaje de los alumnos permite generar una incertidumbre en la seguridad de lo que están aprendiendo:

MO: ¡Sí! Entonces es decir: siempre en los dos trabajos irá la bibliografía... todos los trabajos al final tendrán que llevar de que los libros de donde los saque, todos; este es PALETA... este, ya saben cómo es PALETA ¡sí! pero este no es paleta, este es distinto este dice: he, González Francisco, 1999 ¡sí! Punto, la tierra, punto, dice México, dos puntos y es del editorial Charol, le voy a poner... es distinto a este que está más o menos aquí que es el PALETA y las dos tiene formas distintas, son las más usuales, a mí me interesa identificar y ver cosas de los que tienen ahorita la rivalidad en el manejo de la cita es el PALETA y el primero es el de la potencia que se tienen que dominar en el trabajo para hacerlo.

Los alumnos se sienten conducidos sin saber a dónde, se dejan llevar bajo el marco de obediencia en la espera de la calificación:

MO: En términos estar

AO: Son la información del libro, donde se hizo...

MO: Toda la información del libro, todos los datos del libro, cuáles son los datos del libro, haya en la esquina, ¿cuáles son los datos del libro?

Los alumnos tienen poca seguridad de lo que están aprendiendo y no les es significativo lo que están trabajando:

MO: ¡Sí! Bien entonces son dos citados distintos un citado ¡sí! Un citado de orden latino ¡sí! Y otro APA de la Asociación de Psicología Americana que son distintos y que hoy tienen que usar, y yo no puedo escribir un texto sin que especifique quien, qué pena que yo me robe las ideas, no es nada más de que yo agarre y diga: éste es mi trabajo y cualquiera puede decir: sabes que esto yo lo vi para tratar... o sea no, se detecta como en el internet, se meten y los que salen de color rojo estas son ideas irregulares y en tu correo está registrado.

Algunas conclusiones

Los contenidos programáticos que se manejan en la práctica docente representan el eje vertebrador donde el maestro va tejiendo la práctica docente, ya que representan el qué (objetivo) de la asignatura o materia que el maneja, es decir, qué enseñar y aprender en el proceso educativo, y una de las mayores preocupaciones y necesidades de la educación, es realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje que trascienda la repetición de ellos (Mora, 1996; Peters, 2001; Posada, 2004; Quesada et al., 2001; Ruiz, 2001; Tünnerman, 1999; UNESCO, 1998).

Los contenidos forman parte del contexto en que se desarrolla la práctica y en ellos se encuentra inmiscuido el docente quien es el que les da vida Coll et al. (1992, p. 12) definen los contenidos como "...una selección de normas o saberes culturales...", agregan además que la asimilación y apropiación de ellos por parte de los estudiantes, se considera esencial para el desarrollo y socialización que como personas deben lograr.

El contexto de la práctica docente permite generar los ambientes propicios para el desarrollo del conocimiento a través de los aprendizajes que incorporan los alumnos, en tal sentido el contexto de la práctica docente que se realiza en este trabajo, se persiste en un contexto que separa a el docente de los alumnos mediante el manejo de los conocimientos del docente, generando un contexto en el que la imposición de la información separa un espacio entre el maestro y los alumnos ya que cada quien sigue su proceso el maestro manejando una información que no contextualiza a los alumnos y estos a su vez siguiendo mediante la simulación y no manifestando que no están dentro

del proceso de aprendizaje, generando incertidumbre sobre los conocimientos que se están recibiendo.

La práctica docente es también es pues una tarea compleja ya que en el pensamiento complejo no hay una verdad absoluta. Edgar Morin ofrece una primera aproximación a la complejidad: "A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en su conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple."

Referencias

Audirac Camarena Carlos Augusto (2011).Sistematización de la práctica docente. México: Trillas.

Arceo y Sañudo Guerra de Grande, Lya (1997). Entorno a la intervención de la práctica educativa. Gobierno de Jalisco: Guadalajara.

Barabtarlo y Zendansky, Anita (1995). Investigación acción. Una didáctica para la formación de profesores. México: CISE-UNAM.

Bourdieu, Pierre (2007). El sentido práctico. México: Siglo XXI.

Bazdresch Parada Miguel (2000). Vivir la educación. Transformar la practica. Guadalajara: Secretaria de Educación Jalisco.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

Cazden, C. (1984). El discurso del aula. En M. Wittrock (1990).La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Coll, C.; Pozo, J.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992). Los contenidos de la Reforma.Madrid: Editorial Santillana.

Fierro Cecilia, Fortoul Bertha, Rosas Lesvia (2011).Trasformando la práctica docente. Barcelona: Paidós.

Flanders, N (1977). Análisis de la interacción didáctica. Salamanca: Anaya

Fred N. Kerlinger. (1989).Investigación del comportamiento. México: Mac Graw Hill.

Gagneten Mercedes (2001).Hacia un método de sistematización de la práctica. México: Humanitas.

Gómez, Luis Felipe (2009). Prácticas educativas innovadoras. México: ITESO

- Guilles Ferry, (1990). El trayecto de la formación, los enseñantes en la teoría y la práctica. México: Paidós educador, UNAM ENEP.
- Hameline, D., et, al, (1988). El sujeto de la educación. Buenos Aires: Guadalupe.
- J.P. Goetz y M.D. Lecompte (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Morata, Madrid 1988.
- Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto (1983) Grijalbo, México.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Laertes. Barcelona
- Marcel Postic. (1993). El papel de la observación en la formación. Madrid: Narcea.
- Merlin C. Wittrock. (1989). La investigación de la enseñanza. México: Paidós.
- Mora, A. (1996). Relación entre los contenidos programáticos de dos planes de estudio de la Universidad de Costa Rica (Contaduría Pública y Sociología) y las necesidades de formación para el desempeño profesional. Tesis de grado para Magíster Scientiae. San José: Sistema de Estudio de Posgrado, Universidad de Costa Rica.
- Morin, Edgar (1994). Introducción al pensamiento complejo. España. Madrid: Ed. Gedisa. 1ª edición en castellano. Traducción de Marcelo Pakman.
- Muñoz, J. F., Quintero, J., Munévar, R. A. (2001). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Posada, J. (1993). Jerome Bruner y la educación de adultos. En Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. (Nº 32, pp. 4954).
- Perales Ponce C. Ruth (2009). La significación de la práctica docente. México. Paidós educador.
- Peters, O. (2002). La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ruiz, L. Enrique (1997). Aproximación a la integración superior del saber en pensamiento complejo. Bogotá: Magisterio.
- S: J: Taylor y R. Bogdan (1990). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Paidós
- Stenhouse, L. (1998). La investigación y el desarrollo del currículum (4ª. Ed.). Madrid: Morata.

- Schultz, Alfred (2000). La Sociología de la vida cotidiana (Artículo publicado en: estudios sociológicos, Vol. XVIII, núm. 54, 547-554, México: El Colegio de México, México.
- Selltiz, C. (1998). Métodos de Investigación de Ciencias sociales. Madrid: Rialp
- Sierra Bravo, R. (1993). Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo.
- Schön, D. A. (1994). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tünnermann, C. (1999). Desafíos del docente universitario en la educación del siglo XXI. San Ramón: Universidad de Costa Rica.
- Woods, Meter (1993). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Intervención en escuela básica: cómo los docentes se forman y aprenden sobre la enseñanza y la RIEB entre colegas. J. Simón Sánchez Hernández, Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, Neftalí Secundino Sánchez.

Introducción

Como elemento decisivo en la mejora y cambio educativo se destaca la formación y actualización permanente de los docentes. En tal sentido muchas de las evaluaciones y estudios sobre las reformas a los currícula, sobre financiamiento y gestión escolar tienden a enfocarse en las escuelas y aulas de clase para que ver qué está pasando. En las últimas dos décadas, tanto en México como a nivel mundial, vienen realizándose estudios con una visión sistémica sobre la gestión escolar, la participación social en las escuelas y la práctica pedagógica. Su propósito ha sido ver cómo operan las escuelas y qué es lo que permite que las que funcionan bien lo hagan y qué es lo que hacen los docentes que tiene buenos resultados (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez (2006, 2007; Stigler y Hierbert, 2002). Las recomendaciones que derivan de estos estudios sugieren prioritariamente que los profesores dispongan de mecanismos efectivos para mejorar continuamente su docencia.

Marcan que la mejora y cambio no radica en gastar en infraestructura, equipamiento o programas de educación especial, sino en crear condiciones y mecanismos de formación continua en colectivos. Se pone como ejemplo a Japón que cuenta con un sistema escolar que contempla instrumentos para que los profesores puedan mejorar su docencia mediante un continuo intercambio de experiencia y resultados, así como un permanente trabajo de aprendizaje en colectivo (Stigler y Hierbert, 2002).

La docencia es una actividad cultural que se aprende observando y participando en *comunidades de práctica* (Wenger, 2001). Se aprende a enseñar haciéndolo durante largo tiempo dentro de la cultura escolar como si fuera un *libreto* (Stigler y Hierbart, 2002)

En la formación de los docentes se han usado las videoclases como medio de aprendizaje. Se afirma que constituyen recursos de aprendizaje que ofrecen referentes a los docentes y una fuente de nuevas ideas acerca de cómo enseñar. Las videograbaciones de clase muestran repertorios de cómo enseñar debido a que son ejemplos concretos y tienen un potencial práctico inmediato en la enseñanza (Marx y cols (1998). Del mismo modo a partir de videoclases se han propuesto videoclubes como espacios que ofrecen la oportunidad para observar y comentar dinámicas, interacciones, didácticas y contenidos de las clases en las aulas. Físicamente constituye un espacio para la reflexión más que para la acción. El videoclub básicamente se refiere a reuniones en las cuales un colectivo de docentes observan, discuten y reflexionan sobre la secuencia o sobre segmentos de videos de sus propias clases (Shering y Han, 2004; Sánchez H. S. y Ortega S.M.C., 2009; Shering, M. G. ,2009). Sherin y Han (2004), reportan que los docentes aprenden de lo que ellos ven en los salones, de los estudiantes y nuevas formas de enseñanza. Reportan que las discusiones producen cambios en los participantes que van de poner atención en su enseñanza a centrarse en el aprendizaje de los alumnos.

En este contexto el presente trabajo reporta los resultados de en una intervención mediante un videoclub con un colectivo de docentes de una escuela primaria del DF. En tal sentido, se describen los temas de conversación del colectivo en las sesiones, así como los cambios que desde la perspectiva de los docentes participantes se dieron en cuanto al aprendizaje sobre la enseñanza y el análisis de la evolución del caso de una participante.

La pregunta central fue: ¿Qué conversan, cómo evolucionan sus ideas y qué cambios se producen en la forma de ver la enseñanza en un colectivo docente en un videoclub?

Método

Participaron dieciséis docentes de una escuela primaria de la Ciudad de México. Se realizaron seis videoclubes, de noviembre de 2009 a junio de 2011. Cada sesión se videograbó y transcribió con el propósito de analizar los temas de discusión, así como los comentarios y reflexiones del colectivo en torno a las clases. Se entrevistó a los participantes grabados para autoevaluar su clase y para conocer qué les significó el videoclub.

Las sesiones de videoclub se desarrollaron como parte de la agenda del Consejo Técnico Escolar que se realiza mensualmente para planear, revisar y evaluar el desarrollo de su proyecto educativo escolar y cuestiones técnico pedagógicas respectivas.

Procedimiento

- Se invita al colectivo a participar mediante la presentación de un ejercicio donde se muestra en qué consiste el videoclub, objetivos y procedimiento. El colectivo discute y acuerda participar de forma voluntaria.
- Una vez acordada la participación, se programan las videograbaciones de los docentes que aceptaron videograbar una clase.
- Se graba y edita la clase antes de la sesión con un máximo de 20 minutos. Previamente el coordinador y la docente se reúnen para ver la clase editada, se realiza una entrevista centrada en la autoevaluación de la clase y sobre los motivos de participación en el videoclub.
- En la sesión de videoclub el coordinador marca el objetivo y describen el procedimiento de intervención para conversar en la sesión. Se distribuye un texto transcrito con los comentarios y temas tratados en la sesión previa de videoclub y pregunta a los asistentes si hay algún comentario.
- Se pasa a ver la videograbación, al concluir el docente del video expone al colectivo su plan, explica, justifica las actividades que realizó y da contexto a su enseñanza. El

coordinador(a) anima la participación indicando que habrá tres momentos de la conversación. Exposición, réplicas y aclaraciones.

- El coordinador anima la conversación con preguntas relativas a qué se les hizo relevante o significativo de la clase, qué reflexión les genera. Para concluir la sesión el coordinador(a) vuelve a preguntar qué les oporto a la reflexión sobre su práctica. Toda la sesión del videoclub se graba para su transcripción y análisis posterior.

Resultados

De las conversaciones colectivas: vinculación y transversalidad de las asignaturas en RIEB

En el cuadro 1 a continuación se describe síntesis de las conversaciones desarrolladas a lo largo de los 6 videoestudio del colectivo con los comentarios más sobresalientes en cada sesión.

Cuadro 1. Temas de Conversación colectiva en cada videoclub

No. De Videoclub	Lección	Temas conversación destacados
1er Videoclub.	“Cuento Indiscreción”	<p>Vinculación de asignaturas expresa experiencia y desarrollo profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se muestra la experiencia de muchos años y la innovación que se realiza de forma exitosa. Se nota una preparación previa de la clase que responde a la demanda de la reforma de vincular las asignaturas, la experiencia no es suficiente. Si bien cuesta trabajo llevarlo a cabo, se está dando una preparación con ese propósito. - Se realiza muchas cosas para vincular, cuesta trabajo, dedicación y tiempo de planeación para pensar cómo vincular las materias. No es una práctica diaria, pero hay que hacerla.
2º Videoclub	“Decimales”	<p>Clase por materias antes de RIEB, Planeación importante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es una clase más normal, parece que no le avisaron a la maestra. Se ve lo que hace más cotidianamente, así se debe grabar para hacerlo más creíble. Es una clase de 2007, aún no estaba la reforma curricular por eso no hay integración. De 2007 a 2010 son dos cosas diferentes - La maestra se dio a entender y eso es lo importante, aunque el material haya sido pobre. Hay que rescatar lo positivo de la clase, se logró que los niños participaran e integraran en equipo - Los cambio nos piden que vinculemos, no se mostró en la clase.
3er Videoclub		<p>Integrar asignaturas difícil sin proyecto claro, videoclub ayuda</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumno es central. Hay que apoyarse en ellos, preguntarles qué temas les interesan para relacionar las materias. En el desarrollo de clase eso les motiva. - La grabación de la clase favorece la reflexión personal, ayuda a mejorar a pesar de que inicialmente no se está de acuerdo. Permite observar participación de alumnos en clase, pensar por qué no leen, por qué no

	"Conquista de América"	<p>tienen el gusto por la lectura, darse cuenta que necesitan estrategias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planeación de las clases como lo propone la RIEB integrando asignaturas. Para iniciar una clase el eje central es la materia de Cívica. De ahí se continúa con la transversalidad. Cada profesor tiene su forma de comenzar. Algunos empiezan por la materia de español. - Los asesores de RIEB no precisan qué es un proyecto, es un problema llevarlo a la práctica. Es necesario que los profesores que asisten a cursos comenten sobre este videoclub. Sería bueno ver una clase modelo ya que solo les dan información pero no lo ven en la práctica. Estas sesiones si dejan mucho aprendizaje
4º Videoclub	" Historia de México" con Geografía	<p>Vincular flexiblemente, es un reto la reforma</p> <ul style="list-style-type: none"> - fue un intento de no partir de la materia Cívica y Ética como les marca la nueva Reforma. Planeo idea original con Geografía, teniendo los recursos y si se planea si se puede comenzar con otra materia y no con la materia central Cívica y Ética como se observó en los resultados de la clase. - si vinculó todas las asignaturas, se logró lo que se planteó partiendo desde Geografía. Se logró la transversalidad más que la vinculación, y que lo que se pretende con este proyecto es que el niño sea más activo y que se apoyen entre iguales. - Es bueno que el profesor tenga la libertad de hacer otra cosa, como en este caso empezar con otra materia y no como dice la Nueva Reforma - Para los docentes este proyecto es un gran reto, por medio de las videograbaciones se tiene un crecimiento al ver el trabajo que desarrollan, que se vean todas las video-grabaciones ya hechas, porque todas aprendemos de todas, se sacan cosas positivas y negativas. - Cada quien tiene fortaleza en alguna materia, es una opción empezar por ahí y no solamente como lo marca la Nueva Reforma. Que se tenga libertad de crear.
5º Videoclub	"Cuidados y responsabilidad", Dibufabula, "Miembro más en la familia"	<p>Transversalidad y vinculación entre materias</p> <ul style="list-style-type: none"> - se comentó que los docentes observados han llegado a la vinculación pero que tienen que continuar el proceso de formación para cumplir el objetivo que es llegar a la transversalidad, se ha avanzado mucho. - fue una buena clase porque cumplió con el objetivo de la transversalidad. Se partió de historia, se llegó a la vinculación de varias, en realidad fue un cruce por todas las materias. No fue clase modelo, así se trabaja, no se prepara a los niños para ser grabados. - los docentes observados promueven que si se puede hacer, que se puede cambiar y adaptarse a las nuevas reformas pero necesitan ser flexibles también los programas.
6º Videoclub	"Línea del tiempo" Diagramas de Veen, mapas mentales como organizadores	<p>Estrategias como organizadores del trabajo de alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> - empezar con la línea del tiempo y este si se me hizo muy interesante de cómo lo fue vinculando con ciencias naturales, con historia, con geografía, pues si como dicen siempre aprendemos, - Se compartió la idea las técnicas como los mapas mentales, los diagramas o la línea del tiempo vistos como organizadores que le facilitan el aprendizaje y recordar a los niños. - . La línea del tiempo no solo se puede trabajar con historia sino con ciencias como lo hizo la profesora. Se aprenden otras maneras de enseñar. "..." - Fue una clase muy enriquecedora, sencilla que muestra que no se necesitan muchos material didáctico para enseñar, ni de Internet."... me pareció como una clase muy enriquecedora no necesito como material didáctico.

Significado de la conversación conjunta

En el análisis de los temas que se muestran en el cuadro 5, se observa como eje de la conversación de la mayoría de las sesiones, en primer lugar la vinculación y transversalidad entre las asignaturas. Aparecen asimismo cuestiones relativas a la planificación, la importancia de la elaboración y manejo de material didáctico con énfasis en la necesidad de hacerlo en los primeros grados. El reconocimiento de formas y métodos didácticos de trabajo docente diversos como rasgo de la pedagogía del colectivo y que no pretende imponer un único método de trabajo en el aula porque las características de la materia y los niños así lo pide. Hay un interés muy marcado por las necesidades de los niños y en la importancia de que en función de ello se realice la enseñanza buscando vincular las materias, así como el uso de diversas estrategias para organizar la actividad de los alumnos. Finalmente la importancia del videoclub como medio de aprendizaje entre pares, tiene un valor mayor pues les permitió observar modelos de cómo vincular las asignaturas en la práctica por parte de colegas, elementos que los cursos de actualización sobre la implantación de la reforma no les ofrecieron.

Se puede observar a lo largo del videoclub cómo evoluciona la discusión del colectivo que va adquiriendo mayor precisión en torno a las demandas y compromiso que el colectivo docente asumió con relación a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Hay que señalar que esta escuela formaba parte de las escuelas donde se estaba pilotando la RIEB. La evolución que se muestra durante el desarrollo de los 6 videoclubes expresa tal compromiso y reto que represento al colectivo la vinculación y transversalidad entre las asignaturas como orientación central de la reforma. Claramente se evidencia en la temática de la vinculación de las asignaturas como tema central que desde el primer videoclub aparece.

Es interesante asimismo no sólo observar el compromiso con la problemática de la transversalidad sino cómo ésta va sufriendo la reinterpretación del colectivo y las adecuaciones que le van imponiendo, como lo muestra el hecho de que se puede realizar de manera flexible. No sólo a partir de la materia de civismo, sino de geografía, historia o

español como se muestran en las clases durante las sesiones de videoclub. Tal reto asimismo es enfrentado de manera crítica hacia el proceso de formación y actualización que al respecto reciben como por la falta de un proyecto claro. Se expresan así críticas hacia el proceso de actualización que experimentan en los cursos por las limitaciones que muestran estos al no informarles y darles orientaciones más prácticas. Esto hace que el videoclub se torne en el espacio que llena la brecha y los vacíos de la actualización con relación a la puesta en práctica de la RIEB. Donde destacan la importancia de ver el trabajo de vinculación de sus compañeras, el esfuerzo y empeño en vincular las materias, aunque a su manera, de forma flexible y conforme a lo que la experiencia les va dictando.

Al final se muestra el valor de la conversación en el desarrollo de una comprensión de las demandas de la reforma, cómo enfrentarlas asumiendo un compromiso profesional.

Qué aportó el Videoclub a los docentes participantes

El análisis de las respuestas del cuestionario sobre qué les aportó el videoclub, los docentes que expusieron su clase a la crítica colectiva comentaron que les ayudó a aprender y recibir aportes de sus compañeros. Observarse desde fuera cómo dan su clase y reconocer que hay diferentes formas de impartir la enseñanza. Por su parte los docentes que no presentaron su clase al colectivo, comentan que el videoclub fue oportunidad de aprender de los compañeros, mejorar la práctica y reconocer los distintos estilos de enseñar. Además marcan que les permitió ver cómo trabajan con los niños en clase y compartir experiencia sobre el trabajo docente.

El cuadro 2 siguiente muestra algunas de las respuestas y opiniones que dieron acerca de la experiencia los participantes en el videoestudio.

Cuadro 2. Aportes del videoestudio a los participantes

Docentes que presentaron su clase al colectivo en el videoclub	Docentes que NO presentaron su clase al colectivo en el videoclub
<p>“Aportaciones que pueden proporcionar las compañeras...”, “...Ver los errores que en clase no percibo...” Julia</p> <p>“Diferentes formas de impartir la enseñanza, adecuando las propias”, “... son diferentes las formas de trabajar, pero aportan actitudes positivas para ser mejores...” Leti</p>	<p>“.., cómo trabajamos con los niños..”, “ Si para saber cómo nos desempeñamos dentro del aula..”, Ricardo</p> <p>“Que estoy aprendiendo prácticamente de mis compañeras..”, “porqué se ha tratado de trabajar de acuerdo a la RIEB y a veces no es tan fácil aplicar lo nuevo” Lupita</p>

<p>“Observar desde fuera cómo damos las clases” , “.., me ayuda a detectar las cosas que tengo que modificar” Alicia</p> <p>“..., si nos permite darnos cuenta como profesores cómo son nuestras clases, qué nos hace falta, te hace ver en el salón de clase. No es lo mismo que ver detalles de lo que hiciste, te permite observar como actúas como hablas, a lo mejor no como actúas porque la actuación ya frente a una cámara se me hace diferente, pero si tu lenguaje, como preparan los temas los niños, sirve para analizarlo en lo grabado” Verónica</p>	<p>“El desarrollo de una clase y la reflexión personal..”, “..., debo cambiar algunas estrategias en el desarrollo de las clases, en el proceso de enseñanza aprendizaje de mis alumnos” Martha</p> <p>“El poder conocer diferentes estilos y planteamientos de clase de los profesores...”, “Si, porque es enriquecedor observar, analizar y reflexionar sobre las clases por proyectos y los cambios de la reforma educativa” Gabi</p>
---	--

En el cuadro 2 se observan las respuestas y opiniones de participantes acerca de lo que el videoestudio les dio como experiencia formativa. En estos ejemplos se muestran el sentido que tuvo para las docentes observar las clases y el intercambio en las sesiones, cómo una manera de apoyarles, de aprender y de modificar su práctica. Ver los errores que normalmente no se ven del desempeño en clase. Observar desde afuera cómo dan sus clases. Cómo se aprendió de las compañeras al verlas en la práctica trabajar como demanda la RIEB. Analizar y reflexionar sobre la demanda de trabajar por proyectos las clases de acuerdo con la reforma. Y la necesidad de cambiar algunas estrategias.

Destaca en todo ello el comentario que se hace en torno a las formas distintas de impartir las clases, lo cual rompe con la idea de prácticas homogéneas y la aceptación de la diversidad de métodos en el desarrollo de las clases en el aula. La dificultad de trabajar por proyectos y la vinculación entre asignatura y no obstante el esfuerzo por llevarlo a acabo.

Con respecto a los docentes que no presentaron su clase al colectivo en el videoclub, se ejemplifican algunos de los comentarios al respecto. Estos comentarios asimismo muestran el reconocimiento del aporte y aprendizaje que brindó el haber visto las clases de compañeras, lo cual ayudó a entender cómo trabajar conforme a la reforma de la educación básica. Asimismo, centrar su atención en los niños y en cómo trabajar en relación a su desempeño en clase.

En una entrevista la directora del centro escolar valoró la experiencia del videoclub. Al respecto dijo

“..., este proyecto es una excelente estrategia para ver la formación del docente (...) porque le hace reflexionar de alguna manera sobre su práctica pedagógica. Nos cuesta mucho trabajo aceptar las críticas, que nos observen, pero creo que afortunadamente a los maestros no les ha importado eso, al contrario como que para ellos es mejor que les digan en que están bien, en qué pueden mejorar y van a entender si están haciendo bien su trabajo o no. Fue una actividad que los maestros aceptaron y que fue funcional”

Con respecto a los beneficios que la estrategia ofreció a sus docentes respondió:

“..., en el cambio que ellos tienen en su planeación y en su nueva manera de cómo trabajar en este caso los de la reforma..., al ser escuela piloto los maestros ya tienen que estar más metidos en la integración, en esa vinculación, de ese desarrollo... y eso está permitiendo que al saber que van a ser grabados, que van a ser evaluados en una de sus clases, se tienen que preparar más. Como que hay el reto, la competencia de que quiero hacerlo bien y no quiero demostrar que no puedo.”

Asimismo, destaca que lo más significativo

“Lo más significativo fue dar el paso, aceptar y que los docentes están innovando, viendo otro tipo de panorama de cómo se puede dar una mejor educación. (...) Se ve en los resultados en los ejercicios de ENLACE. En que los maestros de alguna manera al innovar se tienen que actualizar, lo que significa que están más comprometidos en cuanto que salgan cursos, en carrera magisterial, si quieren participar. Antes se daba pero no estaban tan convencidos, lo hacían por ganar un poquito más. Pero la situación de tener que conocer más, de tener que actualizarse, les interesa más para no rezagarnos. En las aulas se ve muy obvio en la vinculación y transversalidad..., lo practican en algo muy sencillo al no dividir las asignaturas, sino todo conjuntado. Y algo interesante, es que lo están haciendo por proyectos. Ya casi no lo manejan como español, historia...”

“Gracias a los videoclubes, a que ellos mismos observan las clases de sus propios compañeros, se dan cuenta que si se puede lograr esa vinculación, esa transversalidad. Que lleva tiempo y es trabajo sí, pero ellos solitos empiezan a forjarse ese reto de lograrlo y se permiten hacerlo por proyectos.”

De lo expresado por docentes y directora de la escuela, se puede decir que el videoestudio ha sido provechoso. Para los docentes observados y criticados fue una experiencia autoevalaudora que les permitió identificar errores y reconocer la diversidad de formas de trabajo en las aulas. Cada clase observada mostró estrategias diferentes y formas de tratar la vinculación entre las asignaturas.

Para los docentes que no fueron observados, lo que vieron de sus compañeros los llevó a reflexionar y a ver cómo se puede trabajar la vinculación de asignaturas. Para ellos también fue revelador el haberse encontrado con distintos métodos de trabajo en el aula. La directora fue más allá al hablar de los beneficios y de lo que significó la experiencia de videoestudio. Les permitió a los docentes innovar en el sentido de que al innovar se comprometieron a actualizarse. Representó un mayor compromiso para tomar cursos de actualización para no rezagarse, más allá de la conveniencia económica que provoca la carrera magisterial. La innovación se expresó en el aula al trabajar vinculando asignaturas y por proyectos, lo cual muestra en esta experiencia el potencial que tuvo la estrategia del videoestudio en la formación de los docentes.

Caso: Revalorización y autoestima profesional de una docente experimentada

La maestra cuenta con 43 años en el servicio y 27 de antigüedad en la escuela. Su formación la tiene en Normal básica. Cuenta que ha trabajado en escuelas rurales, despobladas y en ranchos, donde los niños antes de llegar a la escuela, tenían que cumplir con actividades familiares del hogar. Desde 1972 trabaja en escuelas federales en del Estado de Jalisco.

Su capacitación ha consistido en participar en los programas asociados con las reformas curriculares. Pone como ejemplo el actual proyecto en el que la escuela participa como escuela piloto. Expuso que tuvo tres capacitaciones en el Método Mijares. Ha trabajado hasta cuarto año, pero más se ha dedicado a los primeros años, con niños pequeños. Al respecto indica que sus resultados han sido buenos en el proyecto de lectura que están trabajando en la escuela, donde se está tomando lectura por minuto. Refiere que esto que ahora les piden, ya antes lo realizó cuando inició como maestra y por ello cree que se está

tomando lo antiguo, las propuestas didácticas de tiempos pasados. Con relación a la forma en que les dicen que practiquen la lectura, expresa que su porcentaje es bueno y aunque tiene niños que no leen bien, ya leen entre 80, 115 y 124. Destaca que en segundo año les piden que los niños lean 60 palabras. Finalmente explica cómo le hace para contar y para eso es el método MIJARES pues les enseña a no deletrear sino a ver todo el enunciado, es global. Da a entender que ya le cambiaron de nombre a ese método. Piensa que la lectura es muy importante para que puedan los niños razonar, para que se puedan desenvolver y ser prácticos.

En la sesión de presentación fue reconocida por la labor realizada, por desarrollar una lección muy bien organizada orientada por la idea de la vinculación como se propone en la RIEB. Empleó muchos recursos que expresaban, según los comentarios del colectivo, un gran trabajo previo de planeación que, particularmente, ilustraba la intención de atender las demandas de la reforma curricular relativas a la integración y vinculación entre las materias.

Esta docente al hablar de su situación y evaluación de su clase señaló:

“Yo me autoevaluó, ahorita traigo la autoestima alta, no este, mire, mi clase lleva un orden, lleva mis estrategias que yo tomé como las iba a dar, y este, yo digo así modestamente que estuvo bien, que lo que yo me propuse lo realicé, que tal vez tuve fallas pero esas ni en cuenta, porque motivé a los niños, este les traje pues con lo que tienen que trabajar, con material, entonces, este, no sé que me faltaría para que estuviera excelente, pero yo pienso que estuvo bien, que me volví a graduar de maestra”

Sobre sus preocupaciones expone:

“Y yo a pesar de venir trabajando mi trayectoria desde ranchos, que no lo quería decir, este, pues, hasta llegar a la ciudad quiere decir que traigo muchas experiencias porque no es los mismo los niños de un rancho, a la ciudad, a un pueblo, y a el mero Distrito Federal no es igual, entonces, son muchos años de servicio que si me he comprometido con mi profesión, considero yo.”

Con respecto a su clase observada sus compañeras expusieron comentarios como el siguiente:

“Bueno, yo quisiera felicitar a la maestra, porque, como dicen, eso de tener tantos años no es fundamental. Yo creo que a lo mejor habemos o hay personas que tienen muchos años laborando y no tienen innovación y no logran este éxito, (...) creo que si hay bastante éxito en tu clase, se nota que la preparaste, verdad. De hecho vemos ahí que tiene una preparación previa y aparte la que hizo para su clase, y pues si logró lo que en un momento dado ahora pide la reforma, vincular este, las asignaturas, verdad. Yo creo que si fue una muy buena clase, la felicito maestra.”

Otro comentario también fue:

“La clase, excelente, maestra MV, a mí lo que me..., lo que tengo duda es ¿Por qué teniendo tanta capacidad, no lo reflejas en el colegiado?, siempre eres muy retraída, siempre como que te guardas las cosas y tienes el miedo a no hacer las cosas como los demás lo deseamos. Siento que tienes toda la capacidad para hacerlo, lo estas demostrando, yo si te haría una invitación a que fueras un poco más, que compartieras toda esa experiencia, todo ese desarrollo de habilidades, porque tienes muchas y que desafortunadamente, después de tantos años de conocerte, hasta ahora la tengo que ver en una pantalla”

Tanto los comentarios de la maestra como de las compañeras muestran el reconocimiento a su labor, experiencia y compromiso docente. Incluso con críticas por no compartir su conocimiento que sólo ha sido posible conocer a través de las imágenes de su clase. No obstante la maestra responde a estos comentarios de la siguiente manera:

“Yo no era así, pero, este, tuve unas experiencias muy feas que me fueron reprimiendo, me fueron haciendo así y, en serio que ahora me da miedo hablar, hacer mis cosas. El maestro me anduvo rogando que pasara el video, y no maestro, no maestro. Pues gracias a Dios si me han servido las experiencias que he tenido. Tengo mucha habilidad para hacer las cosas porque eso lo pensé como en dos noches, y ya empecé a preparar mi material. Cuando nos llamaron pues yo estaba así, porque a mí no me había tocado la rifa

(refiriéndose al sorteo de quienes se grababan y cuándo), entonces a mi era a la que mandaban al ruedo. Yo pienso que lo justo debería haber sido a las que les tocaba la rifa van primero, pero dije al mal paso darle prisa, yo me voy aventar y pues yo voy hacer las cosas a ver qué. Entonces no es que no lo dé a demostrar, pero también soy media honesta, no es que sea envidiosa, pero yo he tenido varias experiencias...”

En esta respuesta a sus compañeras, expone cómo la experiencia y trato con compañeras la han llevado a no compartir. Al respecto critica el hecho de que ya había quienes presentarían antes que ella y no obstante no se cumplió. No obstante muestra su decisión de participar en el videoclub y ser grabada a pesar de que no le correspondía. Por otra parte, entre irónica y subestimándose, describe de dónde viene su experiencia y cómo se percibe como docente.

“...porque, le decía al maestro, que empecé a trabajar en el medio rural. Trabajé en colegios, trabajé en el estado, y ya me casé. Y me vine para acá, entonces este yo tengo muchas experiencias de niños que están peor que los niños que están aquí, pero lo que destaca en mi es que yo tengo mucha entrega. Yo me observo, entonces creo que es lo que me ha servido, soy media tenaz, soy que no me sale una cosa, medio torpe ahorita en la computación tengo problemas, pero ahí voy, le doy hasta que me sale y hasta que quiero las cosas así. Lo que trabajo mucho así con los niños es la letra y bien hechecita, y órale y tu puedes y yo no te enseñé así, soy medio exigente, me caigo medio mal, pero pues compañeros es lo único que les puedo..., porque ustedes están más preparados que yo y han ido a no sé qué tantas cosas,..”

Después de otros dos comentarios de docentes reconociéndole su capacidad y dedicación la maestra interviene:

“Gracias porque... (Aplausos, llora). Yo también quiero pasar el video, si también quiero pasar, pero les agradezco sus palabras porque a veces si lo necesita uno y gracias” (Llora la maestra)

Después otras docentes intervienen:

“Honor a quien honor merece”; “Yo ya no voy a pasar oiga”; “Hay hijole muchos años después, pero lo estamos reconociendo”

En el análisis de este caso se observa los cambios que se van dando conforme avanzan las sesiones del videoclub en esta docente. No obstante ser una de las experimentadas y con mayor antigüedad en la escuela, fue percibida como retraída y poco comunicativa por sus colegas. Ella por su parte tomó la iniciativa de ser la primera en pasar su clase ante el grupo. No obstante tuvo que ser animada por la directora, pues al final se estaba negando a hacerlo. La directora le comentó que vio su clase y que le había parecido excelente por lo que la invitaba a presentarla al colectivo. Que ayudaría mucho a sus compañeras el que la vieran dando su clase.

Desde su primera expresión al evaluar su clase, la docente expresó que tenía la estima muy alta. Respecto a la secuencia de su clase, valoró que llevó un orden, motivó a los niños, y llevó material adecuado, “modestamente que estuvo bien, me volví a graduar de maestra” comentó.

Los pasajes del diálogo entre los docentes muestran el reconocimiento del colectivo a la colega que se subestimaba. Muestra que como colectivo docente reconoce su valor y entrega a su labor de forma pública, aunque sea después de muchos años. “Más vale tarde que nunca” expresó una ellas. La propia maestra manifiesta la necesidad de reconocimiento a su labor profesional. La docente después de esta sesión sus intervenciones posteriores fueron más protagónicas, activas y más seguras en los comentarios.

En el recuento que hace de su labor docente, desde sus clases en los ranchos hasta la ciudad, exaltando su gran experiencia con diversos niños tanto en pueblos como en el DF.

La docente se reconoce a sí misma por su experiencia y compromiso con su profesión. Hay evidentemente una necesidad de afirmación y reconocimiento de su experiencia profesional que al final le fue dado también por sus colegas.

Conclusiones

Se observa cómo evoluciona la discusión del colectivo, cómo van adquiriendo mayor claridad en torno a las demandas de la RIEB y compromiso que el colectivo asume al respecto. Hay que señalar que esta escuela formaba parte de los centros donde se estaba pilotando la RIEB. La evolución que se muestra durante el desarrollo de los 6 videoclubes expresa tal compromiso, el reto que representó al colectivo la vinculación y transversalidad entre las asignaturas como orientación central de la reforma. La temática de la vinculación de las asignaturas desde el primer videoclub aparece.

Es interesante no sólo observar el compromiso con la problemática de la transversalidad sino cómo ésta va sufriendo la reinterpretación del colectivo y las adecuaciones que le van imponiendo, como lo muestra el hecho de que no se parte de la materia de civismo, sino de español, geografía o historia como se observa en las clases durante las sesiones de videoclub. También es enfrentado de manera crítica el proceso de formación y actualización que al respecto reciben por la falta de claridad del proyecto. Hacen críticas al proceso de actualización que experimentan en los cursos por no informarles y darles suficientes orientaciones prácticas. El videoclub se constituye así en el espacio que llena la brecha y los vacíos de la actualización de cómo poner en práctica la RIEB. Destaca por ello la importancia de ver el trabajo de sus compañeras, el esfuerzo y empeño en vincular las materias, aunque de manera crítica, de forma flexible y conforme a lo que la experiencia les va dictando.

Referencias

Loera A, Hernández R, Rangel A y Sánchez S. (2007) **Cambios en la práctica pedagógica**. México, Universidad Pedagógica Nacional

Marx, R., Blumenfeld, P. y Krajcik, J. (1998) New technologies for teacher professional development. *Teacher and teaching education*. 14 (1), 33-52

Sánchez H. S. y Ortega S.M.C., (2009) Videoclub como medio de formación continua y reflexión sobre la práctica pedagógica en una escuela primaria. En Comité Regional Norte de Cooperación con Unesco. **Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa. REDIEN 07**. México. UNESCO

Sherin, M. G., y Han S. (2004) Teacher learning in the context of a video club. **Teaching and teacher education**. 20, 163-183

Stigler, J, W y Hiebert, J, (2002) La brecha en la enseñanza. En **The Teaching gap: Best ideas from the world's teacher for improving education en classroom**. New York. Free Pres. De la Traducción capítulos 1-7 **Estudios Públicos**, 86. 2002.

Wenger, E.(2001) **Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad**. Barcelona. Paidós.

Estudiantes de la preparatoria del municipio de Chalco. El sueño truncado. Karina Paola Pérez González.

Antecedentes

Este proyecto comienza de manera reducida, pues solo era para personal del municipio que laboraba en el año de 2007. La encargada de dirigir dicha propuesta fue la cuarta regidora, Sra. Micaela Hernández Muñoz representante de la comisión de educación; dentro del H. Ayuntamiento, trienio de 2007- 2009 en el municipio de Chalco Estado de México, gobernado por el entonces Presidente Municipal Vicente Onofre Vázquez de extracción izquierdista.

Se buscaba mejorar el nivel educativo de muchos trabajadores del municipio, pero cuando el proyecto comenzó a funcionar solo contaba con 15 personas que tomaban “asesorías” por la tarde después de terminar la jornada laboral, así se dan las primeras semanas de trabajo y surge como primer acercamiento materias relativamente fáciles de

digerir, pues el conocimiento en su mayoría fue autodidacta, dado esto, se exceden las expectativas de funcionamiento y se ve rebasado el número de integrantes para un pequeño salón que se utilizaba de usos múltiples, es entonces cuando se toma la decisión de hacer una convocatoria a nivel municipal por la demanda que este proyecto genere. Con un nuevo lugar de desarrollo, la dependencia del organismo descentralizado de agua potable y alcantarillado sanitario ODAPAS que es un organismo dependiente del municipio. Este contaba con una serie de espacios libres que se podían utilizar como salones para dar las asesorías, se contaba con cuatro maestros que impartían las materias de Matemáticas, Historia, Inglés, Biología y Química. El inmueble contaba un mayor espacio y se incrementa el número de estudiantes; las características de estos eran variadas desde jóvenes que quedan fuera de un sistema Educativo formal, trabajadores entre estos taxistas, obreros, comerciantes así como amas de casa desde muy jóvenes y hasta una mujer de la tercera edad de aproximadamente 64 años. Teniendo en un lapso aproximado de dos años una matrícula de casi 600 personas todas con una sola idea cambiar su nivel académico, dejar de ser agentes secundarios de los estratos sociales y su cosmovisión del entorno en donde conviven; de una estructura social poco favorecedora para estos estudiantes de preparatoria.

Un proyecto innovador.

Cuando la preparatoria entra en funciones todavía no contaba con un nombre específico, este se le da cuando se reúnen los requisitos para fungir como un centro autorizado para dar asesorías. Esto sucede después de que se lanza la convocatoria a nivel municipal en donde se especifica que cualquier persona que este interesada en realizar los estudios de preparatoria en la modalidad "abierta". Término utilizado para estudiar el bachillerato de forma no escolarizada con deseos de iniciar, concluir y terminar este ciclo de formación

La sociología estudia el curso de la vida es decir, el paso por las distintas edades va cambiando la valoración y atribuciones sociales de las personas (Guerrero, 2000). Aquí la edad no es un determinante pues esta opción Educativa se acoplo perfectamente a las necesidades de muchos de los individuos que no tenían posibilidades, el tiempo o las

características requeridas para ingresar a un sistema escolarizado. Este fue para la administración de esta época un proyecto innovador, puesto que en la historia actual del municipio nunca antes se había impulsado una estrategia educativa de esta índole y aunque se cuenta con la educación básica (prescolar, primaria, y secundaria) solo tres preparatorias oficiales insuficientes para la demanda académica del municipio y sin una universidad que acogiera a los pocos estudiantes que terminaban su educación media superior.

Dado este panorama la opción de la preparatoria del municipio fue ideal para muchas personas, ya que el acercamiento que se da y las facilidades de contar con asesores calificados es decir un trabajo colaborativo de docentes, autoridades municipales y ciudadanos Chalquenses comienza en forma la preparatoria del municipio de Chalco .

Funcionamiento de la preparatoria en “odapas”.

Con el proyecto visto ya como una realidad palpable por el incremento en la matrícula de alumnos de preparatoria aunque en este momento solo contaban con 70 alumnos inscritos de forma regular y otros 35 mas de forma intermitente se comienza a trabajar seis días de la semana de 8:00 am a 6:00 pm y los días sábados para afinar detalles de presentaciones de examen pues estos se aplicaban los días sábados y domingos cada 15 días en la Esc. Sec. Emiliano Zapata, cede de aplicación para exámenes de preparatoria abierta.

Es aquí donde comienza una cultura colaborativa que constituye una estrategia de romper el aislamiento del profesor porque aquí se dan relaciones sociales persona a persona y es así como se crea un clima de desarrollo que facilito la relación cognoscitiva entre profesores y alumnos.

De la mano con estas relaciones sociales encaminadas comienzan los frutos de la convivencia entre el personal de la preparatoria y los alumnos. La colaboración en la escuela significo.

- apoyo moral entre los miembros de la escuela ante la incertidumbre del cambio;
- aumento en la eficiencia, a partir de la coordinación de las actividades;
- mejora la eficiencia al elevar la calidad de la enseñanza de los docentes;

- mejora la capacidad de respuesta de la organización al utilizar mejor la potencialidad de todos sus miembros;
- reducción del exceso de trabajo, al permitir compartir las cargas y responsabilidades;
- espacio para la sincronización de las perspectivas y expectativas temporales de los distintos actores institucionales (LOPEZ J).

Se incrementa poco a poco la matrícula al grado de que como en un principio se sufre por el espacio pues llegó a ser insuficiente, además, de ya ser una molestia para los trabajadores de la institución mencionada (ODAPAS).

Traslado a un mejor lugar una posibilidad mas para muchos jóvenes y adultos.

Después de pasar por una situación parecida a la primera donde por falta de espacio, el entonces Presidente municipal Vicente Onofre Vázquez somete a aprobación del cabildo la donación de un inmueble localizado en Barrio de Santa Cruz, fraccionamiento de Santa Cruz, Chalco Estado de México pues este se encontraba en condiciones para ser la nueva sede de la preparatoria. "PREPARATORIA DEL MUNICIPIO DE CHALCO".

Es así como este grupo social se identifican entre si y mantienen relaciones educativas y establecen las pautas de conducta, que basaron en objetivos académicos.

El inmueble tenía las especificaciones de una pequeña escuela porque solo contaba con 6 reducidos salones donde se podían tomar las asesorías necesarias para presentar los exámenes, la dinámica de integración a la preparatoria era relativamente simple.

Primero se tomaba una platica que duraba aproximadamente dos horas en donde se daba una explicación detallada del procedimiento de integración a la misma, los tiempos en los que se podían terminar en donde se acentuaba que debían cursar 33 materias 17 de tronco común es decir que era obligatorio cursarlas y 16 mas en tres diferentes especialidades Físico-Matemático, Económico-Administrativas y por ultimo Ciencias y Humanidades en donde te hacían hincapié que de preferencia tomases con las que sintieras mayor inclinación pues esto determinaría el siguiente paso; La Universidad y aunque muchos fueron escépticos de tal aclaración en efecto para algunos ese sueño se cumplió que se detalla mas adelante, como las condiciones estaban dadas de manera

formal se trabajaba de forma organizada y estructurada. “En sus investigaciones partió siempre del supuesto de que la conducta de un individuo se caracteriza más por el contexto en que desarrolla su vida, que por los aspectos estrictamente individuales. (Ander-egg, 2003).

La intervención de las autoridades, cambio de poder.

Cuando la Preparatoria trabajaba de forma organizada en los últimos meses de gobierno de Vicente Onofre y a la entrega de la escuela en Santa Cruz, esta se apegó a la *normatividad de la ley orgánica de los municipios en el estado de México, donde dice que los municipios son libres de disponer de sus bienes muebles e inmuebles de acuerdo a las necesidades sociales de la comunidad.* Entonces ya con un lugar específico para trabajar y sin temor de una nueva movilidad, todo marchaba conforme al reglamento establecido.

El primero de agosto de 2009 termina el gobierno de Vicente Onofre y toma posesión como presidente municipal Juan Manuel Carbajal Hernández (de extracción Priista) con el cambio de gobierno a la par el nuevo director de educación y cultura, Javier Barajas Díaz y no pasaron más de 15 días cuando estos dos individuos pensaron que el proyecto era una pérdida de tiempo y que ellos no estaban dispuestos a mantenerlos al contrario vieron aquí una forma de explotar a todos los integrantes que asistían a las asesorías pues en un primer acercamiento impusieron cuotas que la gran mayoría no podía pagar, cambiaron a los profesores e impusieron personal que no tenía la menor idea del manejo de la preparatoria, personal que solo estaba ahí porque ganó un lugar en la repartición de plazas municipales, todo esto con un solo objetivo el de cerrar la preparatoria.

Al actual presidente con sus pensamientos absurdos y alienados no le convenía que una mayoría de personas se educaran pues esto lo veía como algo en su contra. Ya que económica y políticamente esto era una molestia pues él abogaba por los preceptos de su partido “el pueblo entre más ignorante más fácil de dominar”.

A los alumnos se les empezaron a poner todo tipo de trabas, se dejó de dar asesorías, los profesores fueron obligados a renunciar bajo amenazas, se empezaron a extraviar muchos documentos.

Solo recuerdos, el sueño truncado.

Al mismo tiempo un conjunto de personas liderados por la esposa del entonces director de educación empezaron a movilizar gente para quitar a la Preparatoria alegando querer el inmueble para una Escuela primaria no considerando que en un radio de 1km de distancia se encontraban ubicadas cuatro escuelas que perfectamente satisfacían las necesidades de la zona según las normas de equipamiento de la SEDESOL.

Esta situación se torna complicada y desalentadora para una gran mayoría, con los acontecimientos de los últimos días y con la noticia de la próxima desaparición de la preparatoria los alumnos junto con familiares apoyándolos se organiza una marcha hacia el palacio municipal con pancartas pidiendo se reconsidere la decisión tomada por el presidente municipal. Frente a la explanada y con un poco mas de 600 personas pidiendo se atendiera a una comisión para entablar un dialogo, solo se logra hablar con el director de educación y con una persona que no quiso decir su cargo, ellos comentaron que la decisión estaba tomada y que en palabras del presidente municipal. "Sí no estudiaron en su tiempo fue porque no quisieron".

El director de Educación y el Presidente municipal al amparo de intereses políticos violentan la ley orgánica y sin que existiera acuerdo de cabildo de por medio ellos "*deciden*" otorgar el inmueble para ser una primaria mas, no considerando la aprobación del ayuntamiento (regidores y sindico) para otorgar el inmueble para la primaria siendo entonces un acto ilegal.

Es aquí donde cabe la pregunta ¿en qué punto debe existir una intervención educativa? Y ¿cómo evitar acontecimientos parecidos en ámbitos formales de educación? Y aun así no todo se perdió una gran mayoría por medios propios terminaron su educación preparatoria y hasta algunos estamos cursando la universidad.

Hoy en día se concede un papel decisivo en el cambio social a los nuevos movimientos sociales (GIDDENS, 1990).

Índice.

1. Antecedentes.
2. Un proyecto innovador.

3. Funcionamiento de la preparatoria en “odapas”.
4. Traslado a un mejor lugar una posibilidad más para muchos jóvenes y adultos.
5. La intervención de las autoridades, cambio de poder.
6. Solo recuerdos, el sueño truncado.
7. Bibliografía.

Bibliografía.

- Ander-egg, E. (2003). *Repensando la investigacion-Accion-Participativa*. Buenos Aires-Mexico: grupo editorial Lumen.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Buenos Aires: Paidós Educador Ibérica,S.A.,.
- Giddens, A. (1990).
- Guerrero, Antonio. Manual de sociología de la Educación. Madrid, síntesis, 2000 Pág. 46.
- Lopez J, C. (s.f.). El Trabajo colaborativo de los docentes. En J. C. SERNA. MEXICO.

Para construir la paz, más educación. Jóvenes universitarios para la paz con justicia y dignidad. Adriana Susana Hernández Salgado.

El siglo XXI en México viene de la mano con las consecuencias de la firma del TLC, que justo cuando entra en vigor el 1° de enero de 1994 (siendo Salinas de Gortari el Jefe del Ejecutivo), las demandas del movimiento indígena EZLN evidencian fallas en la democracia; posteriormente, para entrar a la primera década del nuevo siglo, se sucede el cambio de partido en el poder sin representar cambios significativos en la mayoría de las familias mexicanas y sí un aceleramiento en el camino del modelo neoliberal.

México (actualmente, iniciando la segunda década del siglo), con un gobierno legal, con sombras de ilegitimidad se cobijó con la infortunada y mal aplicada frase “haiga sido como haiga sido”, se encuentra en un estado de “guerra” declarada (informalmente), por el Ejecutivo Federal; un sistema de partidos en crisis; una democracia representativa que no responde a la sociedad; y una economía que pauperiza el deseado nivel de vida digna de

la sociedad. Con un próximo Ejecutivo Federal percibido por una buena parte de la población como elegido por los medios de comunicación, dando por resultado niveles elevados de impunidad, manifestados de diferentes maneras: desempleo, disminución del poder adquisitivo, baja en los niveles de educación, discurso maniqueo, incremento de muertes violentas, militarización en gran parte del país, desarrollos urbanos plagados de ilegalidades (empresariales con beneplácito de autoridades), emergencia de grupos paramilitares en zonas tanto urbanas como rurales.

También se refleja en el mundo intangible, la transformación del significado de los conceptos que viene a ser un común denominador resultado de la corrupción y su impunidad: estado de derecho⁷⁸, educación⁷⁹, representante de la sociedad⁸⁰, calidad de vida, desarrollo, etc. conceptos cuyos significados se han trastocado. Por lo que el papel activo de la sociedad civil urge, y en ella, las universidades tienen un compromiso preponderante.

Este trabajo iniciará con algunos lineamientos epistémicos, tales como sociedad civil, sujeto social, violencia, educación lasallista. Posteriormente se reflexionará en el impacto de la participación de los jóvenes universitarios donde con fe, fraternidad, y servicio se desplaza la violencia en la que hoy vive la sociedad mexicana (a través de la experiencia de la Escuela Comunitaria Aprendiendo Juntos de la Universidad La Salle Cuernavaca) para construir comunidad, equidad, justicia, derechos humanos. Concluyendo que la construcción de la paz con justicia y dignidad no es sólo responsabilidad del gobierno y unos cuantos, sino obligación y derecho de todos, en este caso de los universitarios para darle contenido al léxico político del siglo XXI.

Sociedad civil

⁷⁸ En la esfera jurídica de los ciudadanos (tanto en lo individual como en lo colectivo) muestra serias deficiencias, tanto en su procuración como en su impartición.

⁷⁹ La incapacidad para ofrecer educación a toda la población lo que ha provocado el denigrante concepto “ninis” y alto número de personas en rezago educativo; además del oprobioso debilitamiento de la filosofía (como asignatura) en el currículo de la educación media superior.

⁸⁰ Propuestas como “revocación”, “plebiscito”, o referéndum” no han podido ser integradas en la llamada “reforma política”.

Lo que estamos viendo, es precisamente el auge de la sociedad civil, con nuevas formas de organización y resistencias sociales, produciendo formas alternativas de participación, con errores y aciertos, pero siempre con la creatividad del hombre libre, autónomo, el sujeto social.

“Se definió a la *politike koinomia* como una comunidad ético-política pública de ciudadanos libres e iguales en un sistema de gobierno definido legalmente” (Arato, 2000). Se sabe de distintas categorías de elementos en las definiciones: ubicación de los actores, quien considera únicamente a la sociedad civil como la diferente a la esfera pública; o bien diferentes a la esfera pública, privada; y algunos más, diferente a la esfera pública, privada y religiosa. Otros la colocan como contraparte o equilibrio de la esfera pública. Para el caso, la sociedad civil está compuesta por la colectividad de *homo sapiens*, organizados con el interés de proteger la comunidad, con aspiraciones de libertad positiva, participan en los asuntos públicos, se mueven en la política, con el interés de lograr la transformación de la sociedad, buscando siempre justicia y dignidad. La sociedad civil se relaciona con el Estado esperando que esta coexistencia resulte en una corresponsabilidad multidireccionada. De ahí la importancia del papel de las universidades en sus espacios vitales: investigación, docencia y su contacto con la sociedad.

El sujeto social. El ciudadano.

El espacio público es exclusivo del ciudadano y existe una condición primordial para ejercer este derecho: la autarquía. Por lo que se desprende una característica del ciudadano: es un hombre libre económicamente. Rousseau señala “solo el ciudadano es libre en virtud, precisamente de su igualdad política” (Iniel, 1998), dándose otra característica más, la igualdad política.

El ciudadano es en sí un actor-sujeto social, individuo que por definición su espacio es la esfera pública; es inherente a lo colectivo, existe en grupo; su fin es la seguridad de la “comunidad”⁸¹, es necesario para los otros, y él mismo necesita de los demás (de donde

⁸¹ II.- La Misión de la Universidad La Salle en cuanto universidad mexicana se cimenta en su incondicional disponibilidad para servir de la mejor forma posible a nuestra sociedad y nuestro país. (Párrafo II Misión).

nace la solidaridad). Para ejercer su ciudadanía existe un procedimiento y éste se vincula con el “estado⁸²” por ello es necesaria su libertad en cuanto a su subsistencia⁸³ y su igualdad política.

Los intelectuales.

“Como intelectuales, es decir, como personas que tienen o creen tener una responsabilidad civil a través del ejercicio de la crítica, deben estimular a las instituciones democráticas (...) no dándose por vencidos” (Baca, Bobbio: los intelectuales y el poder, 2002), asumir el compromiso permite gestar bases ideológicas de cambios de paradigmas fortaleciendo el desarrollo y madurez de la sociedad civil; así el grupo de intelectuales que integran las universidades constituye, según Gramsci, “un estado de personas especializadas en la elaboración conceptual y filosófica”.

Cuando Bobbio señala que el intelectual crea y para crear es necesario analizar el sistema y percibir carencias o formas de mejorar, resalta la importancia del papel de las universidades como parte de la sociedad civil, ya que mediante su función de vinculación e investigadora, las universidades pueden incorporar saberes científicos y comprender los saberes populares necesarios para la formación del profesionalista⁸⁴.

Violencia

En los últimos 20 años, el impacto de las políticas públicas en la sociedad ha resultado en lo que se le ha llamado violencia de estado.

“La violencia (), es un fenómeno cultural, que se puede describir como el intento de un sujeto de convertir al (os) otro(s) sujeto (s⁸⁵), en un objeto que sirva como medio en la realización de sus fines particulares. (Gómez, 2000). Por la brevedad del espacio, no se debe soslayar que bajo los parámetros internacionales, México es uno de los países de

⁸² Como bien señala Arnaldo Córdova: “El Estado se instituye por voluntad de sus ciudadanos y para la protección de los mismos y de los suyos. Eso es lo que reza el artículo 39 de nuestra Constitución y es el modo en el que todos los Estados del mundo deben justificarse” (Córdova, 2008).

⁸³ De los primeros que han analizado este aspecto está Aristóteles: “una medida común a la democracia, la oligarquía y cualquier otro régimen es no permitir el engrandecimiento excesivo y desproporcionado de ningún ciudadano” (Aristóteles, Política, 1972)

⁸⁴ La globalización obliga a la inter y multiculturalidad en el conocimiento.

⁸⁵ Los plurales son aportaciones personales.

mayor violación a los Derechos Humanos⁸⁶, aunado con un alto nivel de inseguridad, un inconveniente índice gine⁸⁷, apenas mejor al de países como Haití, y para colmo, con un nivel alarmante de exclusión educativa (países como Cuba, Venezuela y Bolivia han logrado eliminar el analfabetismo). Todo esto resultando en un alto costo para el país, debido a la escalada de la violencia.

Distinguir los tipos de violencia como una herramienta intelectual permite comprender mejor su fenomenología y las inducciones, incitaciones e interacciones que se establecen entre ellas. La violencia también tiene su función pública: la que proviene precisamente del hecho de que los conflictos violentos generan miedo por el cual la ideología hegemónica puede sostenerse en el poder, el ciudadano puede otorgar su soberanía (garantías individuales) a cambio de su seguridad; o bien puede ser elemento de cohesión social.

Por el camino a la respuesta (Antonio Botana, 1998).

Es una triste realidad que este entorno es en el que se desenvuelven los universitarios, donde, tanto “el que no transa no avanza” como el “haiga sido como haiga sido” “si hubo exceso de dinero y se duda de su procedencia pero la ley no lo contempla como causales de nulidad”, son expresiones enraizadas que resultan en impotencia, frustración y peor aún desesperanza entre los jóvenes de hoy, cuya naturaleza histórica refleja un empuje contrario a estas expresiones.

Pero ¿qué se puede hacer?

La respuesta debe estar tanto en y desde la esfera pública como en la privada, es decir, tanto en y desde las autoridades como en la ciudadanía; tanto en y desde los gobernantes y los gobernados; concluyendo, entre todos los diferentes actores sociales.

⁸⁶ Haciéndose necesario cambiar la denominación del Título Primero, Capítulo Primero, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a “De los Derechos Humanos y sus Garantías” (decreto publicado en el diario Oficial de la Federación el 10 de Junio de 2011). Reconociendo así el Estado que hay violación por parte de autoridades a las Garantías Individuales.

⁸⁷ Índice económico que mide la distancia entre pobres y ricos, y que entre más cercano esté al cero, muestra una economía más sana. No hay ni un país que esté en cero..

Es momento de incrementar el “camino a la respuesta” desde la Universidad y en especial desde la Universidad La Salle, con Fe, Fraternidad y Servicio...

De ahí que la ruptura epistémica, principio de realidad, conocimiento de los otros y nosotros, han llevado a la organización social a “un darse cuenta y dar cuenta” (Zemelman, 2001). Proceso básico para las estructuras de las universidades y más en las Lasallistas, donde conceptos como “el otro”, “Fe, Fraternidad y Servicio”, “comunidad”, “la mirada en el más vulnerable”, “Transformación social”, “camino a la respuesta”, contextualizan la tarea académica, vinculación con la comunidad y difusión del conocimiento (sus tareas fundacionales). “Difícil imaginar otra institución educativa con similares posibilidades de transformación social y de influencia sobre las ideas y modelos que gobiernan el mundo” (Francis Tri Nguyen, 2007).

El contexto invita a fortalecer el quehacer universitario bajo una mirada del humanismo, sin confundirlo con el humanitarismo; es decir, buscando la promoción social sobre el asistencialismo; buscando “la promoción de la libertad como intencionalidad educativa y proceso de configuración subjetiva y social” (Quintar, 1994), elementos necesarios para la construcción de una democracia participativa, exigencia mundial en la actualidad.

Hoy la universidad no puede ni debe perder su protagonismo en la generación de acciones sociales liberadoras, pues es a través de la investigación, docencia y su contacto con la sociedad (principio de realidad), que pueden formar estudiantes y profesionistas dispuestos a construir figuras de justicia social y desarrollo democrático en el contexto actual y así participar desde su orientación fundacional en la mejora del orden social. Ante la pérdida de las viejas utopías, porque no responden a los ideales de las nuevas generaciones, se deben construir otras. Los jóvenes enfrentan condiciones no sólo de violencia, sino de una falta de perspectivas de futuro.

Por lo anterior y para continuar en el “camino a la respuesta” que ha sido, es y será la paz justa y digna, se presentan y comentan algunos de los resultados de la investigación “Proyectos Sociales de la Universidad La Salle Cuernavaca 2011-2”. (Agradeciendo el apoyo de Denisse Bahena, Gerardo Valdez alumnos de Ingeniería Mecatrónica, quienes apoyaron en esta investigación).

Antecedentes

La [Escuela Comunitaria "Aprendiendo juntos"](#) instituida en la Universidad La Salle Cuernavaca, comenzó a operar en agosto de 2003.

La misión de esta escuela es facilitar el acceso a la educación a niños, jóvenes y adultos que -por situaciones económicas, laborales o personales- no lograron acceder a ella. Esta escuela comunitaria ofrece educación básica y media superior en sistema abierto, educación en nuevas tecnologías, y enseñanza del inglés y del lenguaje de señas mexicano.

Sus objetivos:

Incidir en la transformación de la sociedad a través de compartir el conocimiento de los universitarios. Facilitar el acceso a la Educación básica y media superior a jóvenes, adultos, y ancianos; hombres y mujeres, todos ellos de escasos recursos mediante la educación formal en modalidad abierta; Contribuir a la disminución de la pobreza tecnológica mediante cursos de computación dirigidos a niños, jóvenes y adultos de escasos recursos; Incrementar el conocimiento de otros grupos de individuos mediante la enseñanza del inglés y del lenguaje de señas mexicano; Contribuir a la construcción de una democracia participativa mediante a la educación en torno a los siguientes ejes: Fomento a la lectura, Garantías individuales, Derechos de los niños y las niñas, Derechos humanos, Educación democrática, Educación ecológica.

Entre sus resultados se puede mencionar: Disminuir el rezago educativo en adultos de sectores vulnerables, disminuir la brecha digital, propiciar la movilización social a quienes asisten y concluyen sus estudios de educación en alfabetización, básica y media superior; así como Computación, Inglés y Lenguaje de Señas Mexicano; disminuir los prejuicios de género y edad, fomentar la cultura de respeto a la madre tierra, contribuir a integrar en la formación del universitario la necesidad de la corresponsabilidad social, colocar al universitario en un principio de realidad, construir en el universitario su percepción como agente de la paz, fortalecer habilidades que le serán muy útiles al momento de ejercer como profesionistas (manejo de grupo, capacidad de convencimiento, manejo de recursos

tecnológicos en la exposición de proyectos, relación con autoridades, pares y subordinados, solución de conflictos, investigación, etc.); acercar la universidad a la comunidad, creando lazos que resultan en cinturones de seguridad, tanto para la población como para la misma universidad; disminuir la subutilización de los espacios físicos; lazos sociales basados en el respeto y tejidos por el conocimiento; tanto maestros (universitarios) como sus alumnos (adultos) fortalecen su cultura democrática; el tejido social que se da fortalece la paz digna y justa, disminuyendo la percepción de violencia que priva en los alrededores.

Los integrantes de este programa son:

1. Alumnos voluntarios de ULSAC que han optado por esta forma para cubrir sus créditos sociales de formación⁸⁸, horas becas o servicio social⁸⁹, considerando que el conocimiento es un instrumento facilitador de la promoción social en una economía como la que actualmente priva en el país y que desgraciadamente para la gran mayoría de los adultos mexicanos es prohibitiva⁹⁰; 2. Los maestros⁹¹ que han conformado el cuerpo de apoyo para nuestros universitarios; 3. Los jóvenes y adultos⁹² y niños⁹³ que se han inscrito en los diversos programas del proyecto.

La suma del esfuerzo de 50 jóvenes lasallistas resulta en un acompañamiento con la comunidad y hacia la paz, traducido en el siguiente impacto semestral: En las 250 familias de jóvenes y adultos (80%) y niños (20%), de la Escuela Comunitaria Aprendiendo Juntos. En las mil familias que leen la revista comunitaria. En las 250 personas que leen, al menos un libro de la biblioteca Hno. Miguel Febrés. En los círculos de lectura en braille en el

⁸⁸ Este modelo de cubrir créditos sociales de formación ha resultado una novedad ante la RCI (Red de Cooperación Interinstitucional) como experiencia formativa indispensable en las IES integrantes de la red para disminuir la violencia y promover la paz.

⁸⁹ Universitarios de todas las carreras, de todos los semestres, principalmente desde el primero hasta el quinto semestre. Las múltiples disciplinas son necesarias para la sociedad y todos y cada uno tiene qué desde el inicio de sus créditos académicos propios de su licenciatura.

⁹⁰ "La Salle es un nombre universal, y a la Universidad que lo lleva corresponde aplicar y vivir en lo interno todo lo que ese nombre significa. Y por el convencimiento que tiene de los grandes valores lasallistas los difunde en su entorno y los hace estimar." *Misión Lasallista*.

⁹¹ Los catedráticos universitarios integran un cuerpo multidisciplinario que ofrece acompañamiento académico y formativo a los jóvenes universitarios que fungen como profesores.

⁹² Para nosotros, los jóvenes y los adultos son los mayores de 15 años, siguiendo el mismo criterio que el Instituto Nacional de educación a Adultos (INEA).

⁹³ Mayores de 10 años.

estado. En las personas que acceden a libros, guías de estudio y formularios de Educación abierta en el país, pero principalmente en el estado de Morelos a través de la plataforma virtual diseñada por los mismos universitarios, www.aprendiendojuntos.tk

Hacia allá vamos... AL FINAL

Finalmente se une la teoría y la praxis; de un entorno inmerso en la violencia se logra construir espacios de paz, respeto, dignidad. Se hace vida la ontología y axiología de la epistemología. Es responsabilidad de las universidades la formación de ciudadanos críticos y libres, promotores de la justicia y la paz para transformar la sociedad, lo que requiere esfuerzos de una educación realmente integral, donde la academia sea fuertemente vinculada, enlazada, aterrizada en la realidad social. El conocimiento recupera su sentido transformador de la sociedad. La paz desplaza a la violencia a partir del acompañamiento lasallistas de cada universitario lasallista en cada familia del sector vulnerable. Ante la apatía, la depresión, el desánimo, cierto cinismo, la falta de idealismo, la falta de sueños... en Aprendiendo Juntos⁹⁴, el joven lasallista se redescubre en la esperanza, la acción, los ideales y la verdad en la Fe, Fraternidad y Servicio, la Justicia y Compromiso.

Indivisa Manent.

Bibliografía

Antonio Botana, f. (1998). *Raíces de nuestra identidad*. Valladolid, España: Centro Vocacional La Salle.

Arato, J. C. (2000). *Sociedad Civil y teoría política*. México, México: Fondo de Cultura Económica.

Aristóteles. (1972). Política. En S. Z. Roberto Monsivaís S. Andrés Paniagua A., *Sociología y Administración. Antología* (pág. 113). México. F.C.A. UNAM.

⁹⁴ Aprendiendo Juntos ha obtenido reconocimientos por su labor transformadora de la sociedad tanto del Instituto Estatal de Educación a Adultos, del Subsistema de Preparatorias Abiertas del Estado de Morelos, como del Sistema del Instituto de Estudios superiores de Monterrey, este último denominado Premio Luis Elizondo 2011 en su categoría Humanitaria de grupos estudiantiles. En todos ellos se resalta la actividad de los jóvenes universitarios en la construcción de espacios de paz, respeto y dignidad a través del conocimiento.

Aristóteles. (1972). Política. En S. Z. Roberto Monsiváis S. Andrés Paniagua A., *Sociología y Administración. Antología*. (pág. 162). México: F.C.A. UNAM.

Aristóteles. (1972). Política. En A. P. Roberto Monsiváis, *Sociología y Administración. Antología* (pág. 154). México, México: UNAM FCA.

Baca, L. (2002). *Bobbio: los intelectuales y el poder*. México, D.F.: Océano.

Baca, L. (2002). *Bobbio: Los intelectuales y el poder*. México, D.F.: Océano.

Cisneros, I. (2004). En O. d. ONU, *Diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México*. . México 2004. (págs. pp . 71-76.). México: Editorial Grupo Mundi-Prensa, S.A. de C.V.

Córdova, A. (24 de febrero de 2008). "Nacionalidad y ciudadanía en México". *La Jornada* . ESPAÑA-PNUD, F. (11 de julio de 2011). *Participación de la sociedad civil en los Objetivos del Desarrollo del Milenio*. Recuperado el 26 de 08 de 2011, de Red Iberoamericana de voluntariado universitario para la inclusión social.: <http://www.fondoespanapnud.org/iniciativas-regionales/pobreza-reduccion-de-la-pobreza-inequidad-y-objetivos-de-desarrollo-del-milenio/participacion-de-la-sociedad-civil-en-los>

Francis Tri Nguyen, f. (2007). *Identidades de las universidades Lasalianas en el siglo XXI: Documento de Investigaciónanalítica*. (Vol. Cuadernos MEL 39). Roma: Hermanos de las escuelas Cristianas.

Gómez, E. S. (2000). *Filosofía del conflicto político. Necesidad y contingencia del orden social*. México, D.F. : Miguel Porrúa/UNAM.

Iniel, C. (1998). *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Madrid, España: Paidós.

Iniel, C. (1998). *Vindicación del Ciudadano. Un sujeto rflexivo en en una sociedad compleja*. Madrid, España: Editorial Paidós.

Janoski, T. (1998). *Citizenship and Civil Society*. Janoski, Thomas. "Citizenship and Civil Society", Cambridge University Press, 1998. 1-27 pp., Estados Unidos: Cambridge University Press.

Jeffrey, A. (2003).]*Sociología cultural. Formas de Clasificación en las sociedades complejas*. México: Anthropos/FLACSO.

Jeffrey, A. (2003). *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. México, México: Anthropos/ FLACSO.

Kraus, P. (1996). Problemas de democratización en los Estados plurinacionales. *Revista Internacional de Filosofía Política* , 61.

Kraus, P. (1996). Problemas de democratización en los Estados plurinacionales. (U. d. Rioja, Ed.) *Revista Internacional de Filosofía Política. Madrid. 1996. (8), 74.*

Kymlicka, W. (1996). *l retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría ciudadana*. Ottawa, Canadá: Universidad de Ottawa.

Leroux, S. O. (2006). Deliberando sobre la democracia deliberativa. Los dilemas de la deliberación pública. *Acta Republicana Política y Sociedad* (año 5 No. 5), 62.

Leroux, S. O. (s.f.). Deliberando sobre la democracia deliberativa. Los dilemas de la deliberación pública. *Acta Republicana Política y Sociedad* (año 5 No. 5).

Leroux, S. O. (2006). Deliberando sobre la democracia deliberativa. Los dilemas de la deliberación pública. (U. d. Guadalajara, Ed.) *Acta Republicana Política y Sociedad* (año 5 número 5).

Martínez, M. L. (2004). Violencia. En M. L. Martinez, *Enciclopedia de Paz y Conflictos. (Director) Editorial Universidad de Granada. España.2004.pp 1159-1169. (págs. 1159-1169)*. Granada, Esp.: Universidad de Granada, España.

Miller, D. (1997). Ciudadanía y pluralismo. *Agora* (7), 73-98.

Muñoz, F. A. (s.f.). <http://www.ugr.es>. Recuperado el 4 de 10 de 2011, de Manifestaciones de la Violencia: <http://www.ugr.es/~gijapaz/Manual/Manifestaciones%20de%20la%20Violencia.pdf>

Muñoz, F. A. (s.f.). <http://www.ugr.es>. Recuperado el 05 de 10 de 2011, de Manifestaciones de violencia: <http://www.ugr.es/~gijapaz/Manual/Manifestaciones%20de%20la%20Violencia.pdf>

Muñoz, F. J. (2004). Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z. Edición especial. Tomo II. En Mario López Martínez (dir.), *Violencia estructural*. (págs. p. 1166-1168). Granada, Es.: Editorial Universidad de Granada.

Oscar Azmitia, f. (2006). *Proyecto Educativo regional Lasallista Latinoamericano -PERLA Cuaderno MEL 31*. Roma, Italia: Hermanos de las Escuelas Cristianas.

Plantón. (1972). La República. En A. p. Roberto Monsiváis, *Sociología y Administración. antología* (pág. 25). México, México: UNAM FCA.

Platón. (1972). La República. En A. P. Roberto Monsiváis, *Antología* (pág. 25). México, México: UNAM FCA.

Portelli, H. (1983). *Gramsci y el bloque histórico*. México: Siglo XXI.

Poy, L. (8 de Noviembre de 2011). Excluidos por el sistema... *La Jornada* , pág. 2.

Quintar, E. B. (segundo semestre de 1994). Hacia una Teoría de la didáctica en una perspectiva latinoamericana. *La Piragua* .

Santos, B. S. (2006). *Reinventar la democracia: reinventar el Estado*. (1° edición. 1° reimpresión ed.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Schmitter, O. y. (1998). *Transiciones desde un gobierno autoritario. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. Madrid, España: Editorial Paidós.

Serrano, E. (2000). *Filosofía del conflicto político. Necesidad y contingencia del orden social*. México, México: Miguel Angel Porrúa. UAM.

Serrano, E. G. (2000). *Filosofía del conflicto político. Necesidad y contingencia del orden social*. México, México: Porrúa. UNAM.

Shills, E. (1997). *The virtue of civility*. Indiana, Estados Unidos: Steven Grosby Liberty Fund.

Solano, L. P. (8 de noviembre de 2011). Futuro en riesgo. *La Jornada* , pág. 2.

Testoni, S. (2006). Violencia. En N. M. Norberto Bobbio, *Diccionario de Política* (págs. 1627-1634). México, D.F.: Siglo XXI.

Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En U. d. México (Ed.), *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México.

Mesa 5: Desarrollo y tendencias de las líneas de formación específicas de la Licenciatura en Intervención educativa

Seguimiento de egresados de la LIE: Unidad 31-A de Mérida, Yucatán. Ana María Rodríguez Velasco, José Laureano Novelo Montalvo, Ligia María Espadas Sosa.

A manera de introducción

El desarrollo de un programa de formación profesional trae consigo muchos y nuevos retos que abarcan las dimensiones tanto institucionales, como de gestión, académicas, laborales, administrativas las cuales se ponen en movimiento para responder a las acciones necesarias que garanticen la eficacia y eficiencia de dicho programa.

En este sentido la revisión permanente y la innovación de un programa educativo son tareas ineludibles en el marco de las tendencias educativas actuales que articulan la formación con el mercado laboral, en términos de una relación educación-aparato productivo, tratando de que esa formación responda a los requerimientos sociales y económicos nacionales.

Por esta razón, se implementan procesos de evaluación sobre la calidad de los servicios educativos que ofrecen las instituciones de educación superior, entre ellas, los estudios de seguimiento de egresados que aportan información sobre este aspecto.

La UPN no ha estado al margen de estas nuevas condiciones, dado que se han realizado procesos de evaluación a los diversos programas de formación a fin de mejorar y reordenar la oferta educativa de la institución, lo que ha contribuido a conocer y caracterizar a la población estudiantil.

En esta perspectiva, se han realizado estudios de egresados desde que salió la primera generación de profesionales en la Unidad de Ajusco, información que recoge Margarita Rodríguez, en su libro “La Impronta de una formación universitaria en la

profesión magisterial: el caso de los egresados de la UPN”, (2009)⁹⁵ en los que se analizan su inserción laboral, la situación académica que guardan luego de dejar la UPN, los niveles de satisfacción con las funciones que desempeñan y la valoración que hacen de la formación recibida.

En relación con las Unidades UPN del país, sólo tenemos conocimiento de la investigación *“La Licenciatura en Intervención Educativa. Seguimiento de Egresados de la Primera Generación (2002-2006) de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Zacateca*, realizado en el 2008 por Jaime Calderón López Velarde.

La Unidad 31-A de Mérida, Yucatán, respondiendo a las necesidades educativas del estado de Yucatán, inicia la implementación de la Licenciatura en Intervención Educativa en el año 2002 en su sede de la ciudad de Mérida y en sus dos subse-des: Valladolid y Peto.

Su implementación modificó la organización institucional, pues se tuvo que transitar de la atención a estudiantes docentes a la atención a bachilleres, lo que significó y sigue significando enfrentarse a situaciones de enseñanza y aprendizaje diferentes. Desde su concepción, la LIE se plantea como un programa polivalente diseñado bajo el enfoque de competencias profesionales, dirigido a bachilleres en la modalidad escolarizada y que “pretende que los futuros profesionales puedan desempeñarse en distintos ámbitos educativos, con proyectos alternativos que les permitan solucionar problemas socioeducativos y psicopedagógicos, desde una perspectiva multi e interdisciplinaria” (UPN: 2002:1).

La Unidad Mérida elige tres líneas de formación específica: Gestión educativa, Interculturalidad y Educación de Personas Jóvenes y adultas (EPJA). Es en esta Línea específica de formación donde se ubica el Proyecto de investigación *“Seguimiento de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Educación de Personas Jóvenes y Adultas (LIE – EPJA)”*.

⁹⁵ Cfr. Rodríguez, Margarita. *La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial: el caso de las egresadas de la UPN*. México: UPN, 2009. En este texto la autora identifica los trabajos realizados por Emmerich y Murguía en 1986; el de Arce y Castañón en 1996; los de Argueta y otros en 1995 y el de Ruiz de Chávez, coord., en 1996. Y los dos últimos son: Lozano en el 2000 y Rodríguez en 2002.

Considerando que ya contamos con un buen número de estudiantes que concluyeron sus estudios, desarrollamos este estudio de seguimiento de egresados que nos ha permitido obtener información sobre los diversos caminos profesionales por donde transitan los egresados.

Intencionalidad del estudio de egresados

Tiene como propósitos mostrar el impacto que ha tenido la UPN en este campo educativo a través de sus egresados, así como aportar elementos para la mejora y actualización del plan de estudios de la LIE – EPJA y su gestión académica en la Unidad 31-A y así, dar respuesta a las necesidades sociales y de este campo profesional en el estado.

Asimismo, contar con información relacionada con el impacto y la pertinencia de la LIE y de qué manera realmente está coadyuvando al desarrollo económico, social y cultural de nuestra entidad.

Otro aspecto importante es conocer qué ventajas y dificultades han encontrado sus egresados en el mercado de trabajo, así como las condiciones en que éstos se insertan en el campo laboral; las necesidades de ajustar los resultados de la formación y las exigencias del campo profesional; la movilidad laboral y social y las necesidades respecto a su educación continua.

De igual manera, es relevante el conocimiento sobre la actualización de los programas que imparte la licenciatura, sobre la congruencia entre la formación recibida de acuerdo con el plan de estudio de la LIE con las exigencias del desarrollo de los nuevos conocimientos y tecnologías que requiere el mercado de trabajo, así como la formación y actualización de la planta docente de acuerdo a los perfiles de formación requeridos para atender un programa de esta naturaleza.

Punto de partida

Retomamos los planteamientos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) donde señala que los estudios de egresados constituyen una herramienta básica porque permite conseguir información de primera

mano, con el fin de impulsar la mejora y actualización permanente de los planes y programas de estudio, así como redefinir las políticas de desarrollo institucional. Estos estudios son asimismo, una alternativa para el autoconocimiento y para la planeación de procesos de mejora y consolidación de las instituciones educativas.(ANUIES:1997: 13)

Conviene hacer la distinción entre los estudios de egresados y el seguimiento de egresados; los primeros consisten básicamente en la realización de investigaciones sobre los egresados en un momento en el tiempo; pueden ser hechos en un periodo específico y no repetirse, o bien realizarse ocasionalmente. En el seguimiento de egresados hay que seguirlos longitudinalmente⁹⁶ y entrevistarlos al menos en dos momentos posteriores al egreso. (Valenti: 2003).

Utilizamos el referente metodológico del “Esquema Básico para Estudios de Egresados”, ya que propone una metodología diseñada como un instrumento de aplicación común, cuya finalidad es mejorar y actualizar permanentemente los planes y programas de estudio, así como contribuir a la definición de políticas de desarrollo institucional.

Considerando las especificidades de la LIE – EPJA y los propósitos y condiciones de realización de este estudio., tomamos como base el cuestionario formulado por la ANUIES, que contempla diez dimensiones, de las cuales seleccionamos y adaptamos ocho, que son las siguientes:⁹⁷ 1) Datos generales, 2) Trayectoria académica del egresado, 3) Valoración de la formación recibida en la UPN (Plan de estudios), 4) Opinión sobre los conocimientos y habilidades aprendidas, 5) Opinión de los egresados sobre la formación social recibida, 6) Experiencia en el mercado laboral, 7) Desempeño profesional (nivel de satisfacción y exigencias), 8) Recomendaciones para mejorar el perfil de formación profesional

Egresados participantes

⁹⁶El estudio longitudinal implica la existencia de medidas repetidas (más de dos) a lo largo de un seguimiento. Sería pues un subtipo de estudio de cohortes.

⁹⁷La opinión del egresado sobre la organización académica y el desempeño Institucional así como la relativa a la satisfacción del egresado con su formación la institución donde cursó sus estudios, son dimensiones que se abordarán parcialmente, por cuestiones de tiempo y la falta de recursos humanos y materiales para realizar esta investigación.

Cabe señalar que ANUIES plantea la conveniencia de realizar este tipo de estudios en un máximo de 5 años y un mínimo de dos, tiempo en el que se considera que los egresados se han incorporado al mercado de trabajo, sin embargo, por la naturaleza de la licenciatura en su calidad de innovadora para la formación de profesionales de la educación y el carácter de la investigación, consideramos tomar con flexibilidad esta recomendación, razón por la cual, abarcamos cuatro generaciones: la primera, que egresó en julio de 2006; la segunda que concluyó en julio de 2007; la tercera en 2008 y la cuarta generación que egresó en 2009, haciendo un total de 74 egresados.

Lo que hicimos

Las principales actividades que realizamos se articulan en 2 líneas de acción:

Ubicación de los egresados. La ubicación de los egresados resultó una tarea más compleja de lo que se pensó, pues aún cuando se contaba con una Cédula de registro de egreso, muchos cambiaron sus referentes y fue difícil su localización. Para revertir esta situación, utilizamos los correos electrónicos para la difusión del proyecto, lo que permitió depurar y confirmar la vigencia de sus direcciones electrónicas.

Otra actividad fue abrir un correo electrónico específico a fin organizar un espacio en la red social de Facebook, (dado que muchos de los egresados tienen su cuenta en esa red), lo que nos permitió contactar a varios de ellos y ellas e involucrarlos en el proyecto. El kárDEX escolar de los egresados fue un recurso importante en la actualización de sus datos

Levantamiento de la información de campo: El proceso de obtención de datos lo desarrollamos a través de un formato de egresados, de una encuesta virtual, la realización de un foro de egresados y entrevistas personales utilizando el cuestionario impreso.

El cuestionario fue revisado y piloteado para luego ubicarlo en la página web de la RED EPJA <http://redepja.upn.mx/seg00.html>, que permitió respaldar los datos de manera confiable. También surgió la necesidad de convertir el cuestionario en un documento

impreso y lo aplicamos a través de visitas domiciliarias, por teléfono (de domicilio y celular), en eventos académicos donde podíamos encontrar a los egresados.

Asimismo, realizamos un Encuentro de Egresados de la LIE EPJA, quienes expresaron sus opiniones en torno a los 8 indicadores contemplados en el cuestionario virtual.

En el mes de abril de 2012, concluimos con el levantamiento de la información y la participación de 64 egresados de un total de 74, lo que significa un porcentaje del 87 %.

Dónde hemos llegado

Cabe señalar que nos encontramos en la fase de sistematización de la información y los análisis preliminares, de modo que podamos lograr los objetivos propuestos en este estudio. La información arrojada en los cuestionarios, muestran datos relevantes en relación a formación recibida y sus expectativas del ejercicio profesional.

En el primer eje de análisis, Datos Generales, es notable la presencia femenina, ya que existe un 80% contra un 20%, es decir existe un mayor número de mujeres que se han inscrito en la LIE-EPJA. Esta diferencia puede generalizarse a toda la licenciatura en la Unidad.

La mayoría de los egresados no han continuado estudios después de haber egresado (59%), y de los que si continuaron, apenas cuatro estudian algún posgrado. Alrededor de la tercera parte de los egresados estudió o estudia un diplomado y algunos cursos específicos. Ello contrasta con el hecho de que si les gustaría seguir formándose en el campo de la EPJA (75%).

En relación al segundo eje, Trayectoria académica del egresado, cabe destacar que si bien la Unidad UPN no fue su primera opción (56%), la elección de la línea de formación específica de la EPJA si fue su primera opción, con un 77%. La mayoría de los egresados (81%) realizaron prácticas profesionales en el campo de la EPJA, ubicándose en su mayoría en el área de Promoción Social del campo educativo, con un 36%. Este hecho pone en evidencia la amplitud y complejidad de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas. De igual forma, los egresados realizaron su servicio social en instituciones del campo de la EPJA, manteniendo la misma área de intervención.

El 72% de los encuestados están titulados. El porcentaje en sí es alto, si consideramos que uno de los indicadores más importantes para lograr la acreditación de los programas educativos en nuestra institución es el índice de titulación. La mayoría de los titulados optó por la elaboración de un Proyecto de Desarrollo Educativo, lo que muestra concordancia con la propuesta de la LIE y con la realización de las prácticas profesionales en el área de Promoción social

En cuanto a la Valoración de la formación recibida en la UPN a través del Plan de estudios de la LIE, los egresados manifiestan comentarios favorables y la mayoría señala que la licenciatura los prepara para trabajar en el sector educativo (78%), vincularse con otras instituciones educativas (73%), les aporta elementos para continuar formándose (85%), pensar crítica y creativamente (70%) y desarrollarse en forma independiente (66%). En relación con el interés por los problemas que afectan el país, la mayoría de los egresados (59%) declaran que la LIE los predispone en parte y otros (34%) que en mucho los prepara la LIE.

Estos resultados se complementan con las habilidades y conocimientos que declararon haber aprendido los egresados durante su paso por la institución. En lo referente a la Medida en la que el plan de estudios de la LIE-EPJA proporcionó conocimientos generales, científicos, humanísticos, sociales, políticos y educativos, más de la mitad de los egresados, 58% coincidieron en valorar medianamente los aportes, sin embargo, los referidos al campo de la intervención, diseño de proyectos y al de EPJA, fueron altamente valorados, con un 60.9% a 67% del total de respuestas en el rubro abundante.

En relación a la formación social recibida, la valoración emitida por los egresados considera que fueron motivados en parte para estar más informados (60.9%), para promover iniciativas educativas (46.9%), así como para ser más participativo en asuntos de interés público (42%).

Una vez que conocimos la opinión de los egresados sobre los conocimientos adquiridos, ahora veremos cuáles son las opiniones de los egresados con respecto a la

orientación ocupacional y valorativa que recibieron de la institución para desempeñarse en el mercado laboral.

El 88% de los encuestados está laborando, de los cuales, el 82% lo hace en una institución pública y de éstos el 93% trabaja en el sector educativo. Esto explica su valoración positiva sobre la formación recibida, ya que un buen porcentaje (50%) declaró que la licenciatura le ayudó mucho para trabajar en el sector educativo y otro, el 28%, dijo que en parte; un 42% señala que la carrera lo ayudó mucho para vincularse con alguna institución pública u organismo de la sociedad civil; un 31% declaró lo mismo aunque matizado, al señalar que sólo en parte se logró ese objetivo. Los principales requisitos para obtener el empleo fueron: tener título profesional (43%), entrevista (18%) y en tercer lugar (8%) aprobar un examen de selección.

En cuanto a las características del empleo, más de la tercera parte, es decir el 37% tiene nombramiento de base en su empleo; un 34% labora por un tiempo determinado y el porcentaje restante tiene algún interinato (7%) o comisión (8%) y los demás lo hace por su cuenta. De acuerdo con el régimen de la institución donde laboran los egresados, se puede observar que ocho de cada diez trabaja en el sector público y de éstos el 93% pertenece al sector educativo, desempeñándose como docentes; del total de egresados, un 62% trabaja en el nivel preescolar y el 37% en el nivel primario.

Por último se puede señalar que el 19% de los egresados que ya están laborando, manifestaron que existía una total coincidencia entre las actividades que realizaban y sus estudios en la LIE-EPJA y el 61% declaró que existía una mediana coincidencia entre las actividades que realizaban y su área de estudios, el 14% declaró baja coincidencia y un 5% expresó que su trabajo no tiene afinidad alguna con sus estudios.

A manera de conclusión

En el caso concreto de la Unidad UPN 31, en particular para los involucrados en la línea EPJA, realizar este estudio reviste importancia, ya que permite obtener mayor y mejor conocimiento en relación al proceso de formación de los estudiantes no sólo como interventores educativos, sino como educadores de personas jóvenes y adultas, lo que

hará posible desencadenar procesos de reflexión y de análisis en el equipo docente de la Unidad UPN, considerando el carácter primogénito del programa de estudios, y de las generaciones egresadas, así como también quienes participan y desarrollan este proyecto.

Los hallazgos preliminares muestran, en términos generales, una valoración positiva de los egresados en torno a su formación académica como interventores educativos. Asimismo, es notoria la tendencia de ubicarse en el sector educativo como docentes del nivel preescolar y primario del medio indígena, aún cuando la línea específica de formación EPJA, impulsa el desarrollo de procesos socioeducativos con personas jóvenes y adultas.

Lo anterior sugiere la necesidad de revisar cuidadosamente la relación entre las demandas educativas de la entidad con los programas de estudio, a fin de valorar el grado de pertinencia y actualidad de la línea de formación específica de EPJA con la realidad social del Estado de Yucatán, asimismo la calidad de los servicios que ofrece la institución. Finalmente, los resultados que proyecta este estudio pueden constituirse en una parte fundamental de la evaluación integral de la LIE en la Unidad UPN Mérida, con la intención de que la institución reconozca sus debilidades y fortalezas y, en futuro no muy lejano, acreditar la calidad de este programa educativo.

Bibliografía

ANUIES (1998). *Esquema básico para el estudio de egresados*. México: ANUIES.

Campero Carmen y otros (2011). *Perfil social y laboral de los y las formadoras de educadores de personas jóvenes y adultas. Un estudio de caso de la Universidad Pedagógica Nacional de México*, Publicado en <http://redepia.upn.mx/documentos/informelie.pdf> (libro electrónico).

Calderón López Velarde, Jaime Rogelio (2008). *La Licenciatura en Intervención Educativa. Seguimiento de Egresados de la Primera Generación (2002-2006) de la Universidad Pedagógica Nacional*. Unidad Zacatecas. Informe de Investigación, Unidad UPN 321, Zacatecas, México.

Delgado Rodríguez, Miguel, Javier Llorca Díaz. "Estudios longitudinales: concepto y particularidades"; en: *Revista española de salud pública*, Vol. 78, Nº. 2, 2004, Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=868408>

Rodríguez Ortega, Margarita. (2009) *La impronta de una formación universitaria en la profesión magisterial. El caso de las egresadas de la UPN Ajusco*. UPN, México

Valente Nigrini, Giovanna y Gonzalo Varela Petito. (2003) *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. ANUIES, México

Universidad Pedagógica Nacional (UPN), (2002). *Licenciatura en Intervención Educativa, Línea Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. México. Disponible en <http://redepja.upn.mx/formacion00.html>

Comparativo de avance seguimiento de egresados, de las líneas de educación inicial e inclusiva de la LIE de UPNECH, Campus Parral. Edgardo González Uranga, José Luis Rodríguez Canales, Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado.

Introducción

El proyecto nace de las necesidades de información sobre la función educativa reflejada en el perfil de egreso, ausencia de directorio de egresados y de requerimientos de ANUIES y CIEES; que permita una visión del desarrollo y tendencias de las líneas de formación para la posible reorientación.

Se inicia un estudio bajo un diseño incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC) en el que el método predominante de estudio tanto en la recogida de los datos como en el análisis de los mismos es el cuantitativo, lo anterior con la finalidad describir y presentar en dos momentos la opinión de los egresados desde diferentes ámbitos recabados mediante el análisis de documentos institucionales e instrumento compuesto de preguntas abiertas y escalas de opinión previamente diseñado, piloteado y sustentado bajo la metodología sugerida por ANUIES.

Se elige iniciar la aplicación del instrumento con egresados del año 2009, población compuesta por 43 personas, de las cuales se hace contacto con 36 hasta el momento, quince de educación inclusiva y veintiuno de educación inicial, se concentro la información en una plantilla desarrollada con SPSS, lo cual ha permitido el análisis, descripción y presentación de la información que posibilitará la elaboración del reporte preliminar.

Definición del estudio

En la actualidad, el estudio de seguimiento de egresados representa una de las problemáticas que más adolecen las instituciones de educación superior (Ontiveros, 2006, p. 10). El contar con un estudio sistemático adecuado, factible y confiable de los egresados que permita la reorientación y toma de decisiones es una de las tareas pendientes de la institución.

El estudio de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), parte de la necesidad de información que posibilite constatar si la función educativa de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECh) se refleja en las competencias tanto específicas como generales del perfil de egreso de las líneas de educación inicial e inclusiva.

En este sentido, es necesario que las líneas profesionalizantes ofertadas actualmente en el campus Parral, sean analizadas por separado con la finalidad de realizar un comparativo que permita dar cuenta de la efectividad de los procesos que paralelamente se llevan a cabo.

Es así que mediante el presente estudio se pretende responder a la interrogante: ¿Cuál es el impacto de la formación de los interventores educativos en los ámbitos laborales a partir del logro de las competencias específicas y generales, así como de la opinión de la formación recibida en la institución e información sobre el empleo actual?

Objetivos

En todo ejercicio o proceso de generación de conocimientos se hace necesario plantear los objetivos adecuados que nos permitan guiar el proceso de la investigación, por lo cual se ha planteado el siguiente objetivo general:

- Conocer la pertinencia de la formación profesional de los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, campus Parral, líneas profesionalizantes de educación inicial y educación inclusiva, a través de la comparación de las categorías que conforman las competencias específicas y generales del perfil de egreso, la opinión de la atención recibida e información relevante sobre el empleo actual.

Justificación

Es importante tener identificados a los egresados en el mercado laboral y conocer la pertinencia de la carrera, ya que los datos que se generen permitirán la toma de decisiones de una manera confiable, así mismo, es necesario fomentar y generar la cultura del estudio de seguimiento de egresados, que permita el impulso de la calidad de formación de los futuros interventores educativos.

Otro aspecto que justifica esta investigación son las actuales políticas educativas para las instituciones de Educación Superior (IES), las cuales exigen a las universidades la acreditación de sus planes y programas de estudio, por lo que el estudio de seguimiento de egresados representa uno de los indicadores para el logro de las acreditaciones y certificaciones.

Consideraciones metodológicas

Tipo de estudio.

Para la realización del presente estudio de seguimiento de egresados, se ha planteado como no experimental de tipo longitudinal bajo un diseño encrustado concurrente de modelo predominantemente cuantitativo, tanto en la recogida de datos como en el análisis de los mismos.

Población.

El universo al que se pretende aplicar el estudio corresponde al 100% de los egresados de la LIE, sin embargo se toma en cuenta las recomendaciones de ANUIES, en donde define que: “la experiencia muestra la conveniencia de que la primera encuesta se realice al menos tres años después de que egresaron y la segunda se realice entre el quinto y sexto años posteriores a la misma fecha” (Valenti y Varela, 2003, p. 26)

Por lo anterior se decide iniciar la aplicación del instrumento con la población de alumnos que egresaron el año de 2009, mencionada población está conformada por dos grupos, uno de la línea de educación inicial y otro de la línea de educación inclusiva.

Instrumento

Para el proceso de recogida de datos, se diseño y piloteo un instrumento compuesto por 84 preguntas, entre las cuales podemos encontrar secciones en las que se plantean preguntas abiertas, otras con escalas y algunas mas de opción múltiple.

En cuanto a la composición del instrumento, cuenta con 10 módulos, los cuales han sido adecuados de los 9 que recomienda ANUIES, es así que a continuación se enuncian y describen:

- 1.- Datos generales. Información que identifica a cada egresado.
- 2.- Estudios en la institución. Preguntas sobre el campus y carrera que curso, año en que inicio, duración de la misma, promedio, tipo de titulación y el servicio social.
- 3.- Continuación de la formación. Se indaga sobre la intención de seguir estudiando.
- 4.- Empleo durante los estudios. Se indaga sobre si trabajó o no mientras estudió.
- 5.- Búsqueda de empleo al egresar de la institución. se interroga sobre la búsqueda de empleo que emprende el egresado, las estrategias que empleo y el tiempo dedicado a esta búsqueda.
- 6.- Empleo actual. Se pregunta si trabaja actualmente, así como también se indaga sobre cuestiones como fecha de inicio, salario, medio principal para lograr el empleo, tipo de empresa, sector a la que pertenece y la relación entre sus estudios y las actividades que realiza.

7.- Opinión sobre la formación recibida y sobre la institución. Se pide al egresado que valore la si la carrera que curso cumplió con sus expectativas, así como el grado de conocimiento y satisfacción con la institución.

8.- Escolaridad y ocupación del padre o jefe de familia. Información sobre el nivel de estudios y empleo actual del padre o jefe de familia.

9.- Actualización de directorio. Se solicitan los datos del egresado para seguir en contacto.

10.- Valoración. Se solicita al egresado comentar las impresiones o comentarios adicionales.

Para el presente análisis se requirió únicamente de los módulos 5, 6 y 7, ya que se desea comparar la opinión de la formación recibida, opinión sobre las competencias específicas y generales y finalmente algunos datos sobre el empleo actual.

Resultados

Datos generales.

La tasa de respuesta de los egresados nos indica que del 100% solo el 76.74% ha sido localizado para responder; así mismo, la composición por genero es de 66.7% mujeres (54.5% en la línea de educación inicial y 12.1% en inclusiva) y 33.3% hombres (6.1% en la línea de educación inicial y 27.3% en inclusiva).

En cuanto a la línea de egreso, tenemos que el 39.4% fue de la línea de educación inclusiva, mientras que el 60.6% de la línea de educación inicial

La eficiencia terminal se considera muy alta, debido a que el 97% está titulado(a) (60.6 de inicial y 36.4 de inclusiva), y de estos el 78.8% lo hizo de manera inmediata (45.5% de inicial y 33.3% de inclusiva), 18.2% dentro del primer año del egreso (15.2% de inicial y 3% de inclusiva) con una opción de tesis del 97%, contemplando esta forma de titulación como la más formativa con un 33.3%, mientras 48.4% lo percibe como lo más fácil, accesible y por ser el procedimiento establecido respectivamente.

Por último, el estado civil de los egresados nos indica que el 56.3% son solteros (31.3% de la línea de inicial y 25% de inclusiva), el 25% casados (15% de inicial y 9.4% de inclusiva) y el resto se distribuye entre divorciado, viudo, unión libre y padre/madre soltero/a.

Empleo actual.

En relación a la situación laboral de los egresados hoy sabemos que el 97% se encuentra laborando (57.6% de inicial y 39.4% de inclusiva) únicamente el 3% de inicial no tiene empleo.

En relación al tiempo en conseguir empleo tenemos que el 69.7% lo hizo en menos de tres meses (42.4% de inicial y 27.3% de inclusiva), 21.2% de tres a seis meses (9.1% de inicial y 12.1% de inclusiva), 3% de inicial de seis meses a un año y el 6.1% de inicial tardó más de un año.

El 78% encontró empleo en el sector público (42.4% de inicial y el 36.4% de inclusiva), el 15.2% en el sector privado (12.1% de inicial y 3% de inclusiva) y el 3% de inicial de manera independiente.

Dentro de los principales medios empleados para encontrar empleo, el 6.1% lo hizo a través de bolsa de trabajo (3.05% para cada línea), 3% de la línea inicial por medio de anuncios en el periódico, el 18.2% por alguna recomendación (15.2% de inicial y 3% de inclusiva), 39.4% por iniciativa propia (24.2% de inicial y 15.2 de inclusiva), finalmente el 30.3% mediante convocatorias (12.1% de inicial y 18.2 de inclusiva).

Competencias generales.

En cuanto a la relación de las competencias generales y su puesta en práctica en el ámbito laboral se tiene lo siguiente: crear ambientes de aprendizaje, 3.1% de inclusiva manifiesta que algunas veces la utiliza. 37.5% casi siempre (21,9% de inicial y 15.6% de inclusiva), 59.4% siempre hace uso de ella (37.5% de inicial y 21.9 de inclusiva); en cuanto a la realización de diagnósticos, 9.4% de inicial expresaron que casi nunca la utilizan, 21.9% que algunas veces (12.5% de inicial y 9.4% de inclusiva), 15.6% casi siempre (12.5% de inicial y 3.1% de inclusiva), 53.1% expresaron hacer uso siempre (25% de inicial y 28.1% de

inclusiva); diseñar programas y proyectos, el 12.5% expresa que casi nunca (9.4% de inicial y 3.1% inclusiva), 28.1% algunas veces (21.9% de inicial y 6.3% de inclusiva), 18.8% casi siempre (6.3% de inicial y 12.5 de inclusiva), el 40.6% manifiesta hacer uso siempre (21.9% de inicial y 18.8% de inclusiva); en cuanto a la competencia de asesorar a individuos, grupos e instituciones, 15.6% respondieron casi nunca (9.4% de inicial y 6.3% de inclusiva), 25% algunas veces (12.5% para cada línea), 12.5% casi siempre (9.4% de inicial y 3.1% de inclusiva), así mismo el 46.9% manifestaron que siempre (28.1% de inicial y 18.8% de inclusiva); en cuanto a planear procesos, acciones y proyectos 3.1% de inicial respondieron que casi nunca, 12.5% algunas veces (3.1% de inicial y 9.4% de inclusiva), 9.4% casi siempre (6.3% de inicial y 3.1% de inclusiva), 75% siempre (46.9% de inicial y 28.1% de inclusiva); en cuanto a identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos, 15.6% respondieron que algunas veces (6.3% de inicial y 9.4% de inclusiva), 28.1% casi siempre (18.8% de inicial y 9.4% de inclusiva), 56.3% siempre (34.4% de inicial y 21.9 de inclusiva); en cuanto a evaluar instituciones, procesos y sujetos, 25% respondieron que algunas veces (12.5% por línea), 18.8% que casi siempre (9.4% por línea), 56.3% siempre (37.5% inicial y 18.8 de inclusiva); finalmente a lo que a desarrollar y promover procesos de formación permanentes se refiere 3.1% de inclusiva respondieron que nunca, 3.1% de inicial casi nunca, 18.8% algunas veces (6.3% de inicial y 12.5% de inclusiva), 18.8% algunas veces (12.5% de inicial y 6.3% de inclusiva) y el 56.3% siempre (37.5% de inicial y 18.8% de inclusiva)

Conclusiones

Una vez que se han realizado los análisis correspondientes mediante el uso de tablas de contingencia en el programa SPSS, podemos encontrar una tendencia hacia el estudio de la línea de educación inicial, sin embargo en cuanto al empleo se observa una inclinación o panorama más favorable hacia los egresados de la línea de educación inicial.

Referencias

Hernández, R., Fernández-Collado, C., Baptista, L. (2008) *Metodología de la Investigación*. (4ta. Ed.) México: McGraw-Hill.

Ontiveros, I. (2006) Seguimiento de egresados de la Licenciatura en artes visuales de la escuela de pintura, escultura y artesanías de la UJED. México: UPD

Valenti G., Varela G. (2003) *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. México: ANUIES.

Proyecto de gestión educativa en la ludoteca Unidad 22-A. Valeria Alvarado Castresana, Jessica Susana Olvera León.

A partir del sexto semestre iniciamos el proceso de realizar las prácticas profesionales, insertándonos en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 22-A Querétaro. En un proyecto encaminado a instalar y operar una ludoteca en la institución, conjuntando a un grupo de docentes y alumnas tanto de la línea de Educación Inicial y Gestión Educativa.

Es importante resaltar los elementos del contexto, para así poder comprender la situación actual dentro de la Unidad.

En el ámbito descriptivo la Universidad se encuentra situada en la capital del estado de Querétaro, contando con una población estudiantil de 288 alumnos inscritos al 27 de enero del 2012 y una plantilla de docentes, personal administrativo y de apoyo que colaboran en esta institución.

En el aspecto histórico la Unidad 22-A Querétaro, inicia sus labores el 19 de febrero de 1980 en un predio rentado, ubicado en Avenida Corregidora, para después ubicarse en la calle de Isidro Reyes no. 1 en la colonia Observatorio. Después fue reubicada en la calle de Allende esquina con 16 de septiembre y finalmente en mayo de 1991 el Gobierno del Estado hace entrega de las instalaciones donde actualmente se encuentra. Pero la Universidad cuenta con 3 subsedes que se encuentran dentro del Estado, todo esto con la finalidad de dar mayor cobertura, contando con las subsedes de Cadereyta de Montes, la cual abre sus puertas en el año de 1985, la subsede Jalpan de Serra que inicia su funcionamiento en el año de 1986 y por último la de San Juan del Río, que abre sus puertas en el año de 1988.

La Unidad 22-A oferta diversas licenciaturas en la modalidad escolarizado y semi-

escolarizado, como la Licenciatura en Educación Prescolar y Educación Primaria para el medio Indígena, plan 1990 (LEPEPEMI'90), la Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE'94) y la Licenciatura en Intervención Educativa plan 2002 (LIE'02). Además oferta una serie de diplomados para la educación básica y una maestría en Intervención Pedagógica.

La Universidad Pedagógica Nacional tiene como misión ser una institución pública de educación superior, con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país y atendiendo a la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura.

Se plantea como visión ser una institución pública de educación superior, autónoma y líder en el campo educativo que ha ganado prestigio nacional y reconocimiento internacional debido a la calidad y pertinencia de su oferta educativa, la relevancia de su producción científica y su capacidad de intervención en el campo. Tiene un lugar estratégico en la discusión e instrumentación crítica de las políticas públicas, las prácticas educativas y la atención a temas y problemas emergentes. Se distingue por su vocación social y su compromiso ético con la justicia, la equidad y su especial consideración a los grupos en situación de discriminación o exclusión social.

Al interior de la Unidad se llevan a cabo diversas actividades culturales, durante el año, con la finalidad de conjuntar a la comunidad estudiantil y docente. Fomentando la participación y convivencia universitaria con actividades como:

- Círculo de lectura
- Jornada académica y cultural
- Concurso de altares
- Festival navideño

Y a la par de estas actividades se llevan a cabo durante todo el año, presentaciones de libros, conferencias, pláticas informativas y talleres.

Una vez presentados diversos elementos contextuales, se iniciará la conceptualización que enmarca el concepto de ludoteca.

La palabra ludoteca se deriva del latín *ludus*, que significa juego- juguete y del griego *théke* que significa cofre- caja.

Mostrando que la ludoteca es un espacio dedicado a la atención de los niños con actividades lúdicas que propician la interacción con otros y el acercamiento a juguetes distintos de los que se pueden tener en sus hogares.

Borja Solé menciona que:

Ludoteca, local con juguetes para que el niño/a pueda jugar con los que más le gusten y en donde pueda tener la ayuda de un animador/a especializado/a en juegos. Son instituciones recreativo-culturales especialmente diseñadas para niños y adolescentes, que tienen como primera misión desarrollar la personalidad infantil principalmente a través del juego y de los juguetes. (Borja, 2000: 81)

Una vez explicado el término de ludoteca, es necesario definir un elemento indispensable para una ludoteca, el juego. Éste es entendido como una actividad innata del ser humano, indicando que es una acción generalmente de tipo social que enmarca diversas esferas del infante como lo son: de habilidades, actitudes, de exploración, de imaginación, de imitación, de intelecto, de planificación y de comunicación, pudiendo hacer más enriquecedora esta actividad con la utilización de juguetes.

La presencia del juego ha cobrado mayor importancia en los últimos años, debido a que se encuentra relacionado con el desarrollo de la inteligencia y de la capacidad de razonamiento, al interactuar con otros niños.

La comunidad estudiantil en la Unidad 22-A, se encuentra conformada en su mayoría por mujeres, las cuales oscilan entre los 18 y 25 años, encontrándose en una etapa reproductiva. Por lo que se tienen probabilidades de poder embarazarse durante el transcurso de su estadía en la universidad. Trayendo como consecuencia el poderse enfrentar a una situación donde no tengan la posibilidad de dejar a cargo a su o sus hijos en un espacio adecuado, mientras asisten a clases. Haciendo referencia a estas

situaciones muchas estudiantes de la Unidad 22-A han abandonado sus estudios por no tener este tipo de espacios en el que atiendan a sus hijos y una forma de dar respuesta a esta necesidad es con la creación de una ludoteca.

Para lo cual en el semestre febrero- junio del 2012, se aplicó una encuesta que tenía como objetivo, conocer y sustentar la creación de un espacio como éste.

Mostrando como resultados los siguientes cuadros estadísticos:

Total de Encuestas Aplicadas: 228

Género

Hombre	Porcentaje	Mujer	Porcentaje	No contestaron	Porcentaje
40	17.54%	173	75.87%	15	6.57%

Se requiere el apoyo para el cuidado de niños

Sí	Porcentaje	No	Porcentaje	No contestaron	Porcentaje
87	38.15%	134	77%	7	3.07%

Número de hijos que tienen las alumnas

Hijos	Porcentaje
55	24.12%

Interés en la apertura de un espacio de atención al infante

Sí	Porcentaje	No	Porcentaje	No contestaron	Porcentaje
196	85.96%	10	4.38%	22	9.64%

Espacio que represente una oportunidad educativa

Sí	Porcentaje	No	Porcentaje	No contestaron	Porcentaje
175	76.75%	3	1.31%	32	14.03%

Por lo cual, con estos datos se refleja la importancia de dar una solución a este problema teniendo la finalidad de disminuir la deserción escolar en esta institución y poder utilizar este espacio como una herramienta educativa, que propicie la relación de la práctica y los conocimientos adquiridos a lo largo de la Licenciatura, que sea un espacio que brinde

oportunidad de poder realizar servicio social, prácticas profesionales y poder utilizarlo como un campo más de investigación, siguiendo las funciones sustantivas que plantea la Universidad Pedagógica, que son: la docencia, la investigación, la difusión y extensión.

Por tanto, el quehacer de un Interventor Educativo radica en poder desempeñar nuestra actividad en diferentes ámbitos educativos, para transformar la realidad. Poniendo en práctica las competencias adquiridas, principalmente:

- Planear procesos, acciones y proyectos educativos holística y estratégicamente en función de los diferentes contextos y niveles, utilizando los diversos enfoques y metodologías de la planeación, orientados a la sistematización, organización y comunicación de la información, asumiendo una actitud de compromiso y responsabilidad, con el fin de racionalizar los procesos e instituciones para el logro de un objetivo determinado.

A la par de las competencias del LIE, se encuentran propiamente las del gestor, que es la línea específica en la cual nos encontramos. El campo en el cual se puede insertar un gestor es diverso, no se cierra a un único campo de acción, debido a que entre sus competencias se encuentra el poder organizar el trabajo académico estableciendo acuerdos y convenios en ámbitos diferenciados en atención a la diversidad y construir y aplicar estrategias de gestión para el mejoramiento y transformación de procesos educativos en contextos diversos.

Ya una vez mencionado el quehacer de un gestor y a partir del uso principalmente de las competencias anteriores, tendremos como proyecto de gestión la construcción del proyecto organizacional de la ludoteca que se configurará dentro de la Unidad 22-A.

Se entiende por organizacional al o los fenómenos, individuos o situaciones que sucedan dentro o en relación con alguna organización. Ésta se conforma por personas que se rigen por un objetivo en común, compartiendo características similares. Debe existir una relación entre los integrantes de la organización y los fines perseguidos.

Un proyecto de implementación organizacional debe tener como base la interrelación entre su objetivo, sus productos, procesos y servicios. Teniendo como fin el crear y

mantener una credibilidad tanto dentro como fuera de la organización, reconociendo por la comunidad a qué se dedica y compartiendo elementos culturales característicos a sus acciones.

Por lo cual nuestra función será estructurar organizacionalmente la ludoteca, para que sus funciones sean congruentes y pertinentes conforme al fin de atención a los niños, que es lo que se persigue.

Es necesario contar con un proyecto organizacional porque es un instrumento de tipo administrativo, en el que se definen las actividades y tareas a realizar, promoviendo la efectividad de las acciones de todos los miembros que conformarán este espacio, para constituirlo.

Entonces un proyecto organizacional debe contemplar una filosofía, reglamentos y manuales explícitos para cada actividad y función, los recursos necesarios y la evaluación del todo el proceso.

Referencias

Borja, S.M. (2000). Capítulo 1 Su especificidad, diversidad y razón de ser. En *Las ludotecas, posibilidades de juego*". México. Ed. Octaedro.

La formación profesional de los egresados de la UPNECH Campus Parral. Sofia Efigenia Soto Marquez, Marina Jocabed Alvidrez, Sofia Adela Iturralde Fuentes

Planteamiento del problema.

Un estudio de seguimiento se define como aquel que esta encaminado a recabar información de una misma población en distintos momentos de un lapso prolongado (Abdo, 2004). Estos estudios pueden tener la desventaja de la distorsión y el olvido que sobreviene con el paso del tiempo, sin embargo son muy útiles para apreciar lo que sucede en la población de egresados y con lo que aprendieron, una vez que se incorporan a su trabajo además de que ofrecen la oportunidad de desvanecer los prejuicios y valoraciones subjetivas que podrían surgir en ciertos momentos (Casas, 2000).

La indagación se realiza para describir si en la población encuestada existe la vinculación del proceso de prácticas profesionales, servicio social y titulación con el perfil de egreso del Licenciado en Intervención Educativa. Es imprescindible contar con esta información para valorar el impacto de nuestra institución en el sector productivo y a la vez conocer la opinión de los egresados sobre los servicios que se le ofrecen lo cual nos permitirá tomar las medidas pertinentes para el fortalecimiento de la calidad académica que se oferta en este centro educativo. Por lo anterior se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿En qué instituciones se realizaron las prácticas profesionales y servicio social?
- ¿A qué tipo de educación pertenecen las instituciones en las que se prestaron las prácticas profesionales y servicio social?
- ¿Cuál fue la actividad principal que desempeño en las prácticas profesionales y servicio social?
- ¿En cuántas instituciones realizó sus prácticas profesionales y servicio social?
- ¿Concluyó sus prácticas profesionales y su servicio social?
- ¿Está titulado?
- ¿Cuánto tiempo transcurrió desde su egreso hasta su titulación?
- ¿Cuáles fueron las opciones de titulación elegidas?
- ¿Cuáles fueron los principales obstáculos para titularse?.

Objetivos

- Conocer el proceso de prácticas profesionales, servicio social y titulación y su vinculación con el sector productivo.
- Establecer un sistema de información de datos relevantes académicos que sean útiles en la toma de decisiones para el fortalecimiento de la calidad académica que se oferta en este centro educativo.
- Evaluar el impacto de nuestra institución en el sector productivo, analizando la opinión de los egresados sobre los servicios que se le ofrecen.

Consideraciones metodológicas

El presente estudio se sustenta en un diseño descriptivo pues el principal objetivo es puntualizar las diferentes variables que inciden en el objeto de estudio desde el juicio del egresado, quien opina respecto a la formación recibida en el proceso de prácticas profesionales, servicio social y titulación, así como en su desempeño en el ámbito laboral como profesional.

Lo anterior, adaptándolo a un diseño no experimental de tipo transversal que busca obtener el registro de los datos ya sucedidos y los efectos que desde su egreso hasta hoy en día han traído como consecuencia dichos datos, los cuáles no han sido provocados intencionalmente por parte del investigador para efectos del estudio, en el que las variables a medir por haber ocurrido con antelación al estudio, escapan de su manipulación al no tener un control directo sobre las mismas.

Se apoya en un estudio mixto bajo un diseño incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC) en el que el método predominante de estudio tanto en la recogida de los datos como en el análisis de los mismos es el cuantitativo, el cual guía el proceso y anida en su instrumento preguntas de carácter cualitativo que buscan la profundidad de los datos. (Hernández, 2008)

Para tal efecto se emplea la encuesta como instrumento de recopilación, combinando en ella datos tanto cuantitativos como cualitativos, sirviendo estos últimos para lograr una perspectiva más amplia, integral, profunda y completa del fenómeno a investigar, lo que permite aportar una mayor riqueza a los resultados (Quesada, 1980).

Resultados

La población estudiada corresponde a la generación 2005-2009 en la que se encuentra que el sexo masculino es el 33.3% mientras que el 66.7 % son mujeres donde se infiere que ésta es una carrera feminizada debido a que el doble de egresados son mujeres.

Los egresados encuestados manifiestan en su totalidad haber terminado su servicio social en una diversidad de instituciones sobresaliendo un 30.3% en el sector salud; seguido del sector educativo con un 27.3%, sector gubernamental en un 21.2% y el resto en

instituciones ONG. Esto favoreció en su formación profesional al cubrir competencias del perfil de egreso.

Se encuentra que esta generación realizó sus prácticas profesionales en instituciones de salud en un 36.4% le siguen las instituciones gubernamentales en un 30.3% posteriormente le siguen las instituciones ONG en un 21.2% y por último las instituciones educativas 12.1%.

Lo que contrasta que el ámbito laboral en donde se encuentra es el educativo mientras que sus prácticas profesionales las realizaron mayoritariamente en el sector salud, lo que se infiere que cumplen con un perfil polivalente.

El nivel educativo donde se llevaron a cabo las prácticas profesionales corresponde al mayor porcentaje a educación inicial con un 51.5 %, en educación para adultos con un 24.2%, en educación especial con un 9.1%, educación primaria y capacitación ambas con un 3% y no contestaron el ítem 3%.

La eficiencia de titulación se considera muy alta debido a que el 97% de los egresados se encuentra titulado con la elección de opción de tesis; de estos el 78.8% lo hizo de manera inmediata es decir, dentro de los 3 meses posteriores a su egreso. Del 33% de los egresados la consideraron como la más formativa, así mismo un 48% consideran esta opción como más fácil y accesible por ser el procedimiento establecido institucionalmente iniciando su proceso en el sexto semestre, lo que permite deducir que la decisión de asignar tutor de acompañamiento al tutorado durante los tres semestres de prácticas profesionales junto con otros elementos rinden buenos frutos.

Conclusiones

El clima organizacional de la institución nos ha llevado a obtener este alto porcentaje de eficiencia en la titulación porque ha permitido la articulación entre seminario de titulación y prácticas profesionales a través de la planeación, seguimiento y evaluación de éstos.

Las prácticas profesionales, aunado al servicio social son formativos porque permiten cerrar la brecha entre teoría y práctica (UPN, 2000).

El conocimiento del seguimiento de egresados nos permite tener información relevante para la toma de decisiones en pro de la calidad educativa.

Bibliografía.

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Metodología de la investigación, Quinta Edición. Ed Mc. Graw Hill.

ANUIES, La educación Superior en el siglo XXI. Líneas Estratégicas de desarrollo. Una Propuesta de las ANUIES. México D.F. 2001.

Abdo Francis Jorge, Excelencia Académica Compromiso Social, Programa de Trabajo 2000-2004. UJAT, Villahermosa, Tab., 2000.

Casas, R y Valenti, G. (2000). "Introducción", en Rosalba Casas y Giovana Valenti (coords.). Dos ejes en la vinculación de las universidades, plaza y Valdés-IISUNAM-UAM, México.

Quesada Castillo Rocío. Evaluación de programas de formación y capacitación de profesores (un enfoque). "Perfiles Educativos No. 10. CISE. México: UNAM.

UPN. Documento Normativo. Prácticas Profesionales y Servicio Social.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. Esquema básico para Estudios de Egresados, Mex. 1998.

Poder Ejecutivo Federal, programa Nacional de Educación 2001-2006; México D.F., 28 de Septiembre 2006.

La educación inclusiva y la respuesta a las necesidades laborales apreciadas por nuestros egresados. *Claudia Lorena Botello Torres, Gerardo Roacho Payán.*

Introducción

La Licenciatura en Intervención Educativa surge en el 2002, con el objetivo de formar un profesional de la educación capaz de desempeñarse en diversos campos del ámbito educativo, a través de la adquisición en primer lugar de las competencias generales contenidas en el perfil de egreso y en segundo, las competencias específicas las cuales son adquiridas a través de las líneas profesionalizantes, sean de Educación Intercultural, Educación Inclusiva, Educación Inicial, Gestión Educativa, Educación para Jóvenes y Adultos y Orientación Educativa; esto, para que le permitan transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (UPN, 2002).

En la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua Campus Parral se ofertan en la actualidad dos líneas profesionalizantes, la línea de Educación Inicial y la de Educación Inclusiva. Se realiza un estudio de egresados en el mes de Marzo del presente año para establecer un sistema de información de datos relevantes tanto académicos como laborales de los egresados, con el propósito entre otros y para efectos del presente trabajo, de conocer desde la percepción del egresado, la relación en su desempeño de acuerdo a las exigencias laborales, contrastadas con la formación académica recibida durante su permanencia en la Universidad. Dicho estudio corresponde a la generación de egreso del 2009, correspondiente a las líneas profesionalizantes ya referidas, y que para efectos de este estudio, se analiza la línea de educación Inclusiva.

De un universo de 43 egresados, se recuperan 33 instrumentos, de los cuales 13 corresponden a la línea investigada, equivalentes a un 30.23 % del universo y al 39.39% recuperados de la línea en cuestión.

Problema

¿Las competencias generales y específicas, así como la formación académica promovidas por la LIE satisfacen las necesidades laborales exigidas a nuestros egresados desde su percepción personal?

Objetivos

- Conocer, desde la opinión del egresado, la pertinencia de su formación profesional en su trayectoria laboral.
- Conocer áreas de oportunidad e implementar estrategias de mejora durante la permanencia de los estudiantes y a su egreso.
- Favorecer medidas que se consideren pertinentes para fortalecer la calidad académica que se imparte en la institución.

Consideraciones metodológicas

El presente estudio se sustenta en un diseño descriptivo cuyo principal objetivo es describir las diferentes variables que inciden en el objeto de estudio desde el juicio del egresado, quien opina respecto a la formación recibida y a las competencias desarrolladas a lo largo de sus estudios, así como el sentir de éste, respecto al impacto que han tenido dichas competencias y formación en su desempeño tanto laboral como profesional.

Lo anterior, adaptado a un diseño no experimental de tipo transversal que busca obtener el registro de los datos ya sucedidos y los efectos que desde su egreso hasta hoy en día han traído como consecuencia dichos datos, los cuáles no fueron provocados intencionalmente por parte del investigador para efectos del estudio, en el que las variables a medir por haber ocurrido con antelación al estudio, escapan de su manipulación al no tener un control directo sobre las mismas.

Se apoya en un estudio mixto bajo un diseño anidado concurrente de modelo dominante (DIAC) en el que el método predominante de estudio tanto en la recogida de los datos como en el análisis de los mismos, es el cuantitativo, el cual guía el proceso e incluye en su instrumento preguntas de carácter cualitativo cuyo propósito es el de tener una perspectiva más amplia, integral, profunda y completa del fenómeno a investigar buscando tener con ello una mayor riqueza de los datos (Hernández Sampieri *et al*, 2010).

Para tal efecto se emplea la encuesta como instrumento de recopilación, combinando en ella preguntas abiertas y cerradas, incluyendo a su vez una escala de opinión de Likert, misma que es de utilidad para el análisis de los fines en la presente ponencia.

Los ítems que se consideran en la encuesta se elaboran en base a los nueve módulos propuestos por ANUIES (2003) en el Esquema Básico del Seguimiento de Egresados.

Toda vez que se plantea el diseño de investigación, se procede a definir la población de estudio, determinando que estará formada por los egresados de la Generación 2005 – 2009 de la UPNECH Campus Parral pues según la recomendaciones de ANUIES (2003), son estos los sujetos que cumplen el requisito de tener dos años de haber egresado de la licenciatura al momento de la realización de dicho estudio.

Después de definir la población de estudio, se realiza una prueba piloto del instrumento en una muestra de 11 egresados que actualmente se encuentran estudiando en la Universidad y que no pertenecen a esta Generación.

De acuerdo a lo que se señala en el Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el estudio de egresados (ITESM, 2006), el piloteo es “una prueba previa del instrumento que se lleva a cabo con la finalidad de identificar los cambios que sería necesario hacer al cuestionario antes de su aplicación, así como para verificar el tiempo real que se tomaría el egresado al contestarlo. Se decidió elegir a esta muestra de egresados por ser una muestra con las mismas características de la población investigada”.

Este piloteo trajo como resultado el analizar críticamente todos los aspectos que giran en torno a las interrogantes que integran el cuestionario, desde la enunciación de las preguntas, el orden y secuenciación de las mismas, las preguntas prolijas o en su defecto, las faltantes; así como todo aquello que para quien lo contesta representa un planteamiento inadecuado, redundante o le generara confusión al responderlo.

Se aplica la encuesta a un total de 43 egresados, de las cuales se recuperan 33. La forma en la que se aplican dichos instrumentos fue por medio de un grupo de encuestadores a quienes se les capacita previo a la aplicación; la distribución del instrumento por parte de los capacitadores fue hecha de manera personal, por correo electrónico o Facebook.

Para el análisis de los datos se emplea el programa estadístico SPSS; en el que se elaboran tablas de frecuencia y porcentajes y sus respectivas gráficas, así como diversas correlaciones en base a las variables a describir y como parte de una primera etapa de procesamiento de la información, procediendo al análisis multivariable de las mismas; posteriormente, se lleva a cabo el análisis cualitativo de los datos que se analizan en base a patrones recurrentes y cuya profundidad le da mayor significatividad a los datos cuantitativos.

Resultados

En relación a las exigencias en el desempeño profesional cotidiano de su trabajo actual, las opiniones de los egresados se dan de la siguiente manera:

1. en relación a las competencias generales propuestas por el modelo educativo de la LIE.

La mayoría de los egresados opina que las mayores exigencias que les ha demandado su desempeño dentro del actual empleo, se centralizan en la realización de diagnósticos socioeducativos, la planeación y adecuación de proyectos y la creación de ambientes de aprendizaje, refieren también que el resto de las competencias las ponen en práctica pero en mucho menor proporción.

2. en relación a las competencias específicas para la educación inclusiva propuestas por modelo educativo de la LIE.

En este caso la mayoría de los egresados señala varias exigencias relacionadas con dichas competencias dentro de su desempeño, tales como: la identificación de las NEE a partir de la valoración de los individuos, el asesoramiento a las personas, colectivos e instituciones en atención a las NEE y el diseño, implementación y evaluación de adecuaciones al currículo.

No obstante que estas son las competencias que más manifiestan poner en práctica, el resto de las competencias es demandada en su desempeño solo que en menor proporción.

Por otra parte, el 92.31% opina que la mayor dificultad que enfrentaron al inicio dentro del empleo actual fue la falta de conocimientos actualizados, aquí refieren a los

conocimientos de planeación y otras funciones propias de la docencia en la que se desempeñan la mayoría de ellos.

Tomando en cuenta la formación académica recibida y en una escala de valores que va de abundantemente a nada, los egresados dan su opinión en relación a las experiencias de aprendizaje que los docentes les proporcionan y los resultados de aprendizaje alcanzados, mismos que dan cuenta de las competencias adquiridas a lo largo de dicha formación:

1. La orientación ocupacional de la formación.

Tomando en cuenta la formación académica recibida y en una escala de valores que va de abundantemente a nada, el 53.85% de los egresados de la generación 2009, opinaron que la Licenciatura los preparó medianamente para trabajar en un sector educativo específico, mientras que el 41.67% opinan que la LIE los preparó abundantemente tanto para vincularse con instituciones públicas, privadas y otros organismos de la sociedad civil, así como el 61.54% de los egresados opina que la LIE lo preparó abundantemente para desarrollarse en forma independiente.

2. los contenidos de los planes de estudio.

En relación al énfasis dado a los contenidos del plan de estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa, el 46.15% de los egresados opina que los docentes le dan una importancia mediana a los contenidos teóricos, mientras que a los metodológicos el porcentaje es mayor, alcanzando un 69.23%; también opinan que los docentes, dan una mayor importancia a los contenidos relacionados con su intervención ya sea como producto de la proyecto de asignatura o del proyecto de prácticas profesionales.

El 53.85% de ellos, considera que si bien el trabajo del curso culmina en un proyecto de intervención, solo en ocasiones los docentes les proporcionan las técnicas pertinentes que les permitan dicha intervención. Esto se traduce muchas veces en la inseguridad ante la aplicación de proyectos en el campo de intervención.

3. los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos.

Al respecto, el 53.85% de los egresados opina que a lo largo de sus estudios en la institución adquirieron abundantes conocimientos sobre las áreas de intervención de la educación inclusiva y en relación a las habilidades desarrolladas, el 69.23% de ellos opina

que la mayor habilidad desarrollada fue la de elaborar diagnósticos socioeducativos, en ambos casos solo un egresado opina que tanto los contenidos como las habilidades mencionados arriba, fueron escasos.

En contraparte, el 76.92% opina que las habilidades para la comunicación oral y escrita no son atendidas de manera constante pues consideran que fueron desarrolladas en menor grado.

Asimismo, el 53.85% opina que a lo largo de su formación fueron medianamente desarrolladas actitudes que hoy en día los llevan a estar más informados.

Conclusiones:

De acuerdo a las respuestas que los egresados arrojan en el estudio, permiten establecer que las competencias generales propuestas por el modelo educativo de la LIE, así como las competencias específicas para la educación inclusiva, la mayoría de los egresados opina que las mayores exigencias de su trabajo se centralizan en la realización de diagnósticos socioeducativos, la planeación y adecuación de proyectos y la creación de ambientes de aprendizaje. Dentro de las dificultades encontradas en el empleo actual, refieren a los conocimientos de planeación y otras funciones propias de la docencia en la que se desempeñan la mayoría de ellos y que dentro del currículo de la LIE, no son previstos dada la caracterización de la misma.

En cuanto a la formación académica recibida, los conocimientos sobre planeación y otras funciones propias de la docencia, actividad en la que se desempeñan la mayoría de ellos, resalta un porcentaje del 53.85%, lo cual contrasta con el empleo en el que laboran en el momento de la aplicación del instrumento, aún y cuando se hayan formado académicamente en la línea de educación inclusiva para trabajar en distintos ámbitos laborales, de igual forma siendo preparados para el autoempleo, que son algunas de las tendencias profesionalizantes de la LIE.

Los contenidos en los planes de estudio según su apreciación, dan cuenta de un porcentaje por debajo de los 50 puntos, enfatizado a la importancia que le dan por parte de los asesores, al rubro teórico; no así al contenidos referidos a la intervención, lo que

implica el saber hacer en los proyectos por asignatura o los relacionados a las prácticas profesionales, lo que denota poca significatividad al saber teórico. El 53.85% indica también que no se les proporcionan las técnicas requeridas para dicha intervención, lo cual resulta ambiguo, dada la necesidad de conocer el objeto e intervenirlo con un constructo de estrategias que den cuenta de su transformación.

Así mismo, la correlación de lo anterior con las condiciones inherentes a las competencias, conocimientos, habilidades y actitudes, es muy semejante. Por lo tanto, la pertinencia de su formación profesional en su trayectoria laboral, se considera significativamente adecuada y las áreas de oportunidad detectadas se orientan hacia el peso teórico y metodológico, esto último en relación a las técnicas de intervención, lo que da pauta a inferir la necesidad de capacitar a los docentes en estas áreas para una mejor impartición de su cátedra y el impacto de la intervención educativa en los diferentes ámbitos de trabajo, priorizando la intervención escolar, preferencia de empleo a la que se inclinan los egresados de esta generación estudiada en la UPNECH Campus Parral.

Referentes

ANUIES (2003). *Diagnóstico sobre el estado actual de los estudios de egresados*. Dirección de Servicios Editoriales. México, D. F.

Hernández Sampieri, *et al.* (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S. A. de C. V. 5ª Edición. México, D. F.

ITESM (2006). *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados*. Noriega Editores. Monterrey, N. L.

UPN (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN, LIE 2002*. Documento General. México, D. F.

UPN (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN, LIE 2002*. Documento Rector de la Licenciatura en Intervención Educativa. México, D. F.

____ (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN, LIE 2002*. Línea de Educación Inclusiva. México, D. F.

Género y proyectos de intervención pedagógica. *Lilia Jiménez Robledo.*

Para comprender la relación con la creación de proyectos de intervención educativa es necesario volver la mirada hacia atrás y comprender la manera en que se forja el proceso educativo en la región del Istmo de Tehuantepec. De igual modo, analizar la formación docente y la correlación con los proyectos de intervención que se dirigen enfocados a la relación entre hombres y mujeres en la región.

A continuación se realizan 3 apartados donde se detalla brevemente estos temas.

La educación normalista en la región del istmo de Oaxaca

En el contexto regional Istmeño de Oaxaca, la formación pedagógica del profesorado se inscribe a través de la historia como una constante social para el desarrollo de la educación de niñas y niños indígenas e hispanohablantes. Es así como en cumplimiento de las exigencias sociales emanadas del movimiento revolucionario de 1910, se hacen visibles en la Constitución política de nuestro país. Estos principios establecidos en la Constitución fueron puestos en práctica el país en la etapa postrevolucionaria que devino en la región del Istmo como un ingrediente a favor del desarrollo de la educación y de la formación docente. Este período histórico es en donde la educación recibe un peso importante en las políticas públicas del país y fundamenta la creación de la Secretaría de Educación Pública, cuyo objetivo en sus inicios fue de diseñar y administrar todo lo referente a la cultura y creación de planes y programas curriculares en educación básica. Pues con esta decisión en materia educativa pública en el Istmo se forman los primeros maestros ruralistas (MEDINA, 2006).

El sector rural del Istmo recibió la educación que la época le exigía mediante el novedoso sistema de maestros misioneros itinerantes que se dispersaron y recorrieron miles de comunidades en donde era difícil recibir el influjo de la educación formal y de conocimientos prácticos para el pueblo campesino. Las Misiones Culturales fueron

elemento fundamental en esta zona marcada por una pluralidad lingüística y cultural. En ese mismo sentido, la formación docente estuvo a cargo por la Escuela Normal Superior del Istmo ubicada en Ciudad Ixtepec, Oaxaca (LÓPEZ, 2005). Una vez comprobado el éxito de las misiones culturales que tenían el papel de llevar la educación en ámbitos rurales y con desigualdades sociales se fundó la Escuela Normal Regional del Istmo y la Casa del Pueblo, ésta última fue el antecedente de la Casa de la Cultura Ixtepecana. Además en este contexto histórico se fundó la biblioteca para el pueblo para dar atención a los procesos de formación escolar de la educación básica y superior (JIMÉNEZ Robledo Lilia, Entrevista No. 1, 1 de Marzo de 2010).

En el proceso de conformación educativa nacional y regional pedagógicamente llega a México la influencia de las ideas pedagógicas de John Dewey y su escuela de la acción que se encargó de difundir el Prof. Moisés Sáez, esto hace que a partir de esa época la enseñanza tradicional verbalista reciba la influencia de esta nueva escuela que proponía enseñar al alumno mediante la acción (GREAVES Cecilia, 2006). La escuela del campo va a estar asociada a las actividades productivas. Y es una parte fundamental de las escuelas indígenas y campesinas en el estado. Este modelo pedagógico es adoptado en la región porque responde a las necesidades sociales, culturales y económicas del Istmo.

Entre los pedagogos que influyeron en este periodo, tenemos al mexicano Rafael Ramírez y los extranjeros “Makarenko, Blonski, Pinkevich y Pistrak” (MENESES, 1988), ellos incentivan la idea de insertar en la curricula la propuesta de las actividades productivas de las regiones en el estado de Oaxaca. De esta manera, se continúan las ideas pedagógicas de Dewey en donde la propuesta de la Escuela Activa se ajusta a las condiciones del campesino mexicano como escuela de la acción donde se aprendería a explotar la tierra, sin embargo, la diversidad lingüística aún no es atendida de manera expresa en los planes y programas nacionales y estatales. En el caso de Ixtepec, el proceso

⁹⁸ Asesora pedagógica y Responsable de la línea de Interculturalidad en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 203, Ixtepec, Oaxaca. Antropóloga Social, Especialista en Estudios de la Mujer y Candidata a maestra en la Maestría en Educación y Diversidad cultural.

histórico de la educación incluye a las escuelas normales rurales cuyos alumnos ingresan al sistema una vez que han terminado la educación secundaria y cuyo ingreso es parte de un proceso de formación a la par del ejercicio docente en zonas casi inaccesibles en su momento histórico (JIMÉNEZ Robledo Lilia. Entrevista No. 2 el día 1 Marzo 2011). La formación de éstos maestros en el sistema educativo nacional era bajo un Sistema de Educación Abierta (SEA), las asesorías eran a distancia, dada la lejanía de los centros de trabajo de estos docentes que acudían a las escuelas normales para su profesionalización. Las asesorías eran opcionales, de acuerdo a los tiempos de los asesores y los alumnos. Los exámenes se realizaban en las instalaciones de la Escuela Normales del Istmo. Sin embargo, la escuela normal cambió su modalidad de estudios, implementando que sea durante las vacaciones en la que los maestros habilitados llegaban a estudiar. No obstante, las exigencias de orden sindical en ocasiones remitían la estancia de estos maestros en la capital del estado para formarse pedagógicamente.

Desde la época revolucionaria hasta a mediados del siglo XX la educación que promovió la escuela normal en el Istmo, específicamente en Ixtepec fue el bastión formativo que encauzó el trabajo educativo en beneficio de los pueblos zapotecos, huaves, mixes y chontales.

Es pertinente aclarar que la formación docente de la sociedad Istemeña no sólo recae en las escuelas normales, porque la constitución de la Escuela Industrial federal No. 16 que posteriormente sería el Instituto Tecnológico Regional del Istmo No.19, hoy Instituto Tecnológico del Istmo (fundada el 1 de Octubre de 1969), es en donde la formación pedagógica se caracterizaría por ser técnica y agropecuaria. Esta demarcación geopolítica educativa regional propició que en Ixtepec se erigiera como el centro rector de la formación docente y Juchitán el área para la formación tecnológica (itistmo.edu.mx, 2011). Es así como a través de la historia del país y del estado de Oaxaca se van reconfigurando y redefiniendo escenarios de la educación superior en el ámbito de la formación docente. Por eso, en la década de los setenta después de que el país experimentó la crisis política del 68 y de los movimientos etnoplíticos se empieza a propiciar una cultura pedagógica en la formación docente. Tal es así que el escenario

nacional y político delinea la creación de la Universidad Pedagógica Nacional que se convirtió en la instancia de formación docente para las regiones multiculturales y plurilingües en el país (NIVÓN Amalia, 2008)

La formación pedagógica de los maestros en servicio en Ixtepec, Oaxaca

Bajo este escenario de indefinición social a nivel nacional y regional, la UPN en Ixtepec abre sus oficinas administrativas en 1979 bajo el mismo sistema en que operaban las escuelas normales. La oferta educativa era la Licenciatura en Educación Básica (LEB) cuyo programa data de 1979 con el SEA. La unidad Ixtepec inicia con aproximadamente 70 alumnos en la licenciatura y como requisito se pide la secundaria para su ingreso y permanencia (JIMÉNEZ Robledo, Lilia. Entrevista No.1, 1 marzo 2011). Éste modelo educativo constituía una nueva modalidad porque los maestros habilitados del nivel de secundaria iban al centro del estado de Oaxaca los veranos y vacaciones a estudiar para realizar la carrera magisterial que le demandaba el entorno institucional de aquella época centralizadora de la educación. Pues la educación normal que se recibía comprendía la enseñanza de carpintería, ebanistería, sastrería, panadería, primeros auxilios, conservación de alimentos, apicultura, porcicultura, horticultura y otras más (MARTÍNEZ García Norma, 2005).

La política educativa de corte artesanal que se ventiló durante la década de los setentas y ochentas en la unidad UPN 203 logró sintetizar el esfuerzo institucional a partir de tres objetivos:

- Tratar de integrar a la mujer a la vida nacional dándole derechos políticos y económicos. Y donde se gestara desde la escuela por lograr esos cambios, en aras de la igualdad entre hombres y mujeres, implantando la coeducación.
- Realizar un proceso de promoción a la salud para erradicar enfermedades.

Así como apoyar a las campañas contra: la tuberculosis, parásitos, alcoholismo.

- Alfabetizar a las poblaciones más alejadas e indígenas (ESPINOSA, M. E, 2003).

A

¿Y el género?

Estos tres puntos surgen como elementos importantes para la inclusión de los maestros indígenas en la profesionalización docente bajo un nuevo modelo educativo. En el terreno propiamente pedagógico, el trabajo dentro del aula se organizaba en torno a tres áreas curriculares en el plan y programa de estudio: la naturaleza, el trabajo y la sociedad (CIFUENTES Bárbara, 2000). Además esta concepción curricular tendría como finalidad contribuir al mantenimiento de la paz, la solidaridad y la amistad entre los grupos étnicos que se asientan en la región del Istmo. El plan y programa de estudios de la Licenciatura en Educación y la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena pretenden borrar las desigualdades sociales y educativas para fortalecer la concepción política de un estado-nacional que respeta en el discurso la diversidad étnica y lingüística (QUEZADA, María del Socorro, 2000).

La formación docente tenía como concepción holística respecto a la formación de los niños y niñas en el Estado, esta formación incluía conocimientos sobre talleres artesanales abocados al desarrollo del extensionismo comunitario. Puede señalarse que una de las características de la formación docente para este período histórico procuraba que el profesor se constituyera en una figura del desarrollo comunitario para sacar de la pobreza y la marginación a los pueblos y comunidades rurales del Istmo. El trabajo educativo que realizaban los maestros rurales era de una permanencia en tiempo en el desarrollo del currículum en las escuelas, pretendía que el profesor tuviera arraigo comunitario. Una característica particular en el estado y que se refleja en el Istmo es la exclusión de varones en el nivel preescolar y un alto porcentaje de maestros en el nivel de educación primaria. Actualmente, el proceso ha variado incluyendo a los maestros en el

nivel preescolar, aunque siguen siendo pocos los maestros que se quedan en forma permanente en este nivel.

Los maestros en servicio en el Istmo se han caracterizado por una participación activa y aguerrida en el ámbito sindical, tan fuerte ha sido la presencia de los maestros oaxaqueños en este campo que la sección 22 se ha separado del proyecto político sindical de la dirigencia nacional del magisterio que comanda Elba Esther Gordillo (YESCAS Martínez Isidoro, 2008).

Bajo este marco histórico-social en el año 2002 surge la Licenciatura en intervención Educativa (LIE'02), con una estructura curricular que se centra en tres áreas de formación: a) El área de formación inicial en ciencias sociales, b) El área de formación profesional profesional básica en educación y c) El área de las líneas específicas.

La primera busca dar formación general al alumnado, la segunda consiste en la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades que los identifique como profesional de la educación. Y en la tercera, darle al alumno elementos de carácter, conceptuales, metodológicos y técnico instrumentales en un campo problemático específico de la educación. En Ixtepec, son tres líneas que se ofertan en este rubro: Educación Inicial, Gestión e Interculturalidad.

La Interculturalidad de la que se hace referencia en la Lie'02 se define como un enfoque de inclusión, lo que parecería fácil si observamos el contexto en el cual surge. Pero curiosamente es esta Identidad étnica (González, 2001) la que circunscribe el estudio de la diversidad en la cuestión indígena, excluyendo bajo esta mirada, las cuestiones de género, las tribus urbanas, las diásporas sociales por mencionar algunas.

El folklor ha sido expuesto y si bien, es el ritual de pasaje hacia un conocimiento más consiente y profundo de las entidades sociales se ha traducido en un acto simbólico donde son las mujeres las encargadas de la trasmisión de la lengua y la cultura zapoteca.

En México si bien es cierto que el arribo de nuevos modelos educativos enfatiza la necesidad de disminuir y erradicar las distancias económicas, políticas, étnicas y sociales, son pocos los programas que recalcan las relaciones de equidad en contextos diversos.

El tema del género sigue siendo un tema “invisible” en el curriculum escolar. Pareciera que la matrícula en donde las mujeres se hacen visibles demuestra que los procesos de inequidad de género en el aula han desaparecido.

Los proyectos educativos se encauzan a: educación en valores, violencia y salud reproductiva y proponen en las instancias donde realizan sus prácticas asesorías psicológica y jurídica, como si con estas propuestas, se ofertara el diálogo, la convivencia armónica y las relaciones sociales cuya relación con el individuo, las instituciones y el estado son exitosas.

Es decepcionante observar que en el DIF, en los municipios, los alumnos de la LIE'02 y sus egresados, no abogan por un proyecto incluyente en pro de la familia y los derechos de las mujeres, niños y tercera edad. Y se limitan a prácticas de animación social o clases de costura, bordado, tejido, cocina, como parte de su “intervención” educativa.

Estas reflexiones obligan al análisis de la curricula, de los alumnos y de los asesores pedagógicos.

En la medida en que se explica el surgimiento de la educación para la formación docente en el estado y propiamente en el Istmo, observo que son muchos los factores que no permiten el ejercicio de un curriculum incluyente y propositivo ante la diversidad existente en la región del Istmo.

La identidad si bien es cierto, une a los grupos también exacerba las rivalidades étnicas históricas, como la de huaves y zapotecos. Lo que concluye con un proceso de exclusión y rivalidad entre los grupos étnicos que coexisten en la región del Istmo.

Un perfil del alumnado que en su mayoría, toma como una segunda opción, la educación ofrecida por la LIE'02 en UPN y que bajo este esquema pretende que la licenciatura funja como un programa alternativo al que se oferta en las escuelas normales de la región. Y que no sólo deja de lado la diversidad social sino también de género, bajo el estandarte de la defensa de la cultura, promoviendo prácticas discriminatorias contra las mujeres de la región (la sábana de la novia, la violencia verbal, sexual, física, económica y psicológica de que son objeto las mujeres).

Finalmente una planta docente que en su mayor parte se encuentra, poco identificada con los conceptos de diversidad e inclusión. Poco sensible a los problemas de equidad de género y con una visión completamente normalista.

El escenario para la inclusión y equidad de género es bastante incierto, porque surgen como elefantes blancos los institutos de las mujeres o bien, se abocan a la cuestión jurídico-psicológica, dejando de lado la cuestión de la educación social fuera de las aulas.

El género y las relaciones violentas se enmascaran bajo el “folklor” de la región y a pesar de que se cambian prácticas, las prácticas que precisan la apropiación de mentes y cuerpos de mujeres en la zona del Istmo siguen en espera.

En espera de hacerse visibles, de ser tomados en cuenta como procesos que permitan una mejor convivencia social y promuevan la equidad.

El alumnado es el material con el que debemos trabajar, se puede crear y recrear en los cuatro años de la licenciatura, el escenarios histórico-social existe y es tangible, el punto donde la universidad podría emancipar las mentes y creas espacios que promuevan la inclusión de género y la equidad es en la formación docente, en las aulas y poco a poco generar una actitud acompañada de herramientas metodológicas que logren promover esta equidad de género en sus cuerpos, en las familias, en las instancias y en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Bibliografía

Berger, Peter L. y Thomas Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.

Cifuentes, Bárbara. (2000). “Comentarios sobre educación bilingüe y bicultural”, en: *Indigenismo y lingüística*, México, UPN, segunda edición, pp. 75-79.

Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, Presidida por Jacques Delors, Correo de la UNESCO. Ediciones UNESCO, México,

- D. F.SEP (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. Secretaría de Educación Pública, México, D.F.
- Espinosa, M. E. (2003). La historia de la educación en México recogida en una [Reseña del Diccionario de historia de la educación en México]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Consultado el 11 de Febrero de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol.5No.1/contenido-espinosa.html>.
- Díaz Couder Cabral, Ernesto (2003). "Educación institucionalizada y estandarización lingüística", en Gobierno del Estado de Oaxaca-Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Gobierno del Estado de Oaxaca-Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Oaxaca, México, pp. 168-180.
- González Apodaca, Erika (2001). "Definiciones oficiales y significados locales sobre interculturalidad: un bachillerato mixe en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca", Ponencia presentada en el Seminario "Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: Nuevas relaciones, ¿Nuevas contradicciones?", 17-19 septiembre. CIESAS Occidente. Doctorante UAM –Iztapalapa. México.
- Jiménez Robledo, Lilia. (2011). *Entrevistas*, Universidad Pedagógica Nacional-unidad 203, Cd. Ixtepec, Oaxaca, México.
- López Marcos, Eustacio. (2005). "Procesos de inserción y formación de docentes indígenas en dos licenciaturas de la UPN" en: *voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*, México, UPN-PORRUA, pp.311- 336.
- Martínez García, Norma María, (2005). "Los docentes frente a la influencia de los mecanismos de formación escolar. UPN" en: *Voces emergentes de la docencia. horizontes, trayectorias y formación profesional*, México, UPN-PORRUA, pp. 249-270.
- Medina Melgarejo, Patricia, (2006). ¿Normales indígenas o indígenas en las normales?. Estrategias étnicas e intercambios culturales en las escuelas en: *historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, México, CIESAS- casa

chata, pp.131- 188. Meneses Morales, Ernesto, “Tendencias *educativas oficiales en México 1821-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*”. México D.: centro de estudios educativos, 1998, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5 (1). [Consultado el 12 de febrero de 2011] en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-espinoza.html>

Muñoz Cruz, Héctor (2003). “¿Qué política refleja la enseñanza en las escuelas indígenas?”, en Gobierno del Estado de Oaxaca-Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Gobierno del Estado de Oaxaca-Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), Oaxaca, México, pp. 92-114.

Nivón, Bolán, Amalia, (2010). Formación de educadores indígenas en la UPN (México), en: revista electrónica educ@upn.mx/index.php?option=com_contentview. “Tejiendo redes para compartir el mundo”, agosto.

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, Secretaría de Educación Pública, México.

SEP-DGEI (2000). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. SEP-DGEI, México, D.F.

Yescas Martínez Isidoro (2008). Movimiento magisterial y gobernabilidad en Oaxaca. *El cotidiano*, marzo-abril, año/vol. 23, número 148, universidad autónoma metropolitana- Azcapotzalco, D.F, pp. 63 -72. Quezada, María del Socorro. (2000) “Rumbo a una valoración de las lenguas y las culturas”, programa educativo de introducción al lenguaje dual, en: *Diversidad en la educación*, México, UPN, segunda edición, pp. 98-106.

La importancia de visibilizar a los jóvenes adolescentes través de proyectos e iniciativas de intervención social. Miguel Ángel Pérez Reynoso.

Introducción.

El presente trabajo corresponde a un estudio amplio que se viene realizando al interior de un programa de Doctorado en Educación por parte de la Unidad 141 de la UPN, dicho estudio pone en juego la relación entre la convivencia escolar cotidiana y las manifestaciones de inclusión y exclusión por parte de jóvenes adolescentes en situación de escolarización. En él, y a partir de sistematizar el estado del conocimiento, me he podido percatar, de las siguientes situaciones significativas:

- a) Los jóvenes adolescentes son sujetos educativos a los cuales se les asocia, con el conflicto, con la indisciplina y vinculados con el cuestionamiento institucional.
- b) Los adolescentes no son concebidos como seres integrales, (que piensan, que sienten y que son capaces de generar propuestas), existe por lo tanto una fragmentación cuando se trata de abordarlos.
- c) Los jóvenes adolescentes son sujetos sin voz en la vida cotidiana de las escuelas secundarias, sus propuestas (cuando surgen) son muy poco tomadas en cuenta, todo el modelo educativo de la escuela secundaria es diseñado para ellos, sin ellos.

Concebir o diseñar una propuesta de intervención desde los adolescentes que cruce la vida institucional de las escuelas secundarias, en el rubro de la educación para las personas jóvenes y adultos, es gran parte el contenido de este trabajo, que cruza los componentes de reflexión y propuesta.

La vinculación entre adolescentes e intervención educativa, se pone en el corazón de las reflexiones, cuyo contenido central tiene que ver con concebir a los adolescentes como sujetos totales, dotados de voz y de capacidad de generar propuestas y de distanciarse o desmarcarse de un mundo que va de posturas como las del adulto-centrismo a la adultocracia. Este es el elemento vertebral del presente trabajo.

Los jóvenes del tercer milenio.

Los adolescente son –dice Fize, 2004- sujetos en construcción y reconstrucción, sin embargo dichos proceso no es privativo de ellos, está mediado por la influencia del

entorno o las imposiciones de los personajes que provienen de la voz autorizada de la vida adulta.

Este proceso de hacerse y re-hacerse de construir algo y de renunciar a la construcción anterior para iniciar de nuevo, forma parte de la frágil identidad adolescente del presente, la sociedad líquida que ha caracterizado Bauman, (2009), hace frágiles los argumentos de la modernidad que definía a los adolescentes, como sujetos de transición que viven la crisis mas profunda del desarrollo humano.

Desde una perspectiva socio- educativa, a las adolescencias se les reconoce y se les define como un grueso de sujetos que oscilan entre los 13 y los 17 años, los cuales están sometidos a una serie de vivencias especialmente significativas que van marcando el rumbo de su vida presente / futura, y que trazan a su vez un escenario vivencial que e aporta sentido a la propia vida.

Los adolescentes del presente los llamados adolescentes del tercer milenio, no solamente han arribado a formas nuevas de desarrollo y manifestación social y cultural, también van marcando formas nuevas que influyen en el papel de la escuela, del proceso educativo y del propio desarrollo humano.

De esta manera, en el presente estudio se reconoce que el sector adolescente establece una serie de fronteras entre las aportaciones culturales y sociales provenientes de generaciones anteriores y lo que les es propio, los adolescentes de ahora (hombres y mujeres) han sido capaces de construir un mundo dentro de otro gran mundo, en el cual se comienza a gestar una nueva reconfiguración de lo que tiene que ver con la producción y difusión de la cultura, el papel de la escuela y del propio desarrollo.

Rossana Reguillo reconoce que: “Los jóvenes han sido importantes protagonistas de la historia del siglo XX en diversos sentidos [...] es un actor social que tendía a ser visto con temor o con romanticismo y que había sido ‘construido’ por una pujante industria cinematográfica como un ‘rebelde sin causa’ afirmaba a través de sus expresiones del deseo de participar como actor político” (Reguillo, 2008: p. 1).

Es diferente el escenario de estar dentro o afuera de las escuelas. Las escuelas secundarias se han convertido en espacios de contención social a las cuales asisten los jóvenes para

iniciar y reforzar sus redes sociales, para compensar acerca de las carencias afectivas que puede vivir y sufrir en su contexto familiar. La escuela secundaria comienza a reconfigurarse de tal manera que más que ser un espacio de formación educativa se está convirtiendo en un referente de contención social (Tenti F., 2006).

El estado del conocimiento: los estudios acerca de jóvenes.

Los trabajos acerca de adolescencias y juventudes, los he dividido en dos tipos: los que se realizan al interior del ámbito escolar preferentemente la escuela secundaria y en menor medida el bachillerato y los que se llevan o llevaron a cabo en ámbitos sociales lejanos o distantes de la escuela como es el ámbito barrial, familiar, etc. En el primer caso son escasos los trabajos, que se han realizado en nuestro medio y ninguno tiene relación con los procesos de exclusión / inclusión al interior de las escuelas secundarias. En el segundo caso, es más abundante la literatura, dos trabajos, de equipos de investigadores consolidados y una línea de investigación ampliamente trabajada. Destaco en nuestro medio a personajes como Rosana Reguillo del ITESO y Rogelio Marcial, sin embargo esta producción y esta línea de investigación queda fuera de mi ámbito de interés debido a que en la perspectiva de mi estudio, si interesa de manera estratégica la condición escolarizada, en última instancia habría que hacer un vínculo a modo de mediación, entre las formas de manifestación de los jóvenes adolescentes y cómo se mueven o se desenvuelven entre el ámbito de la escuela y fuera de ella o ¿qué tanto influye el sesgo institucional, en los mecanismos de inclusión o exclusión social? Esta pregunta se torna en una derivación en mi trabajo, se trata de tender un puente de indagación que una o que articule lo que pasa al interior de las escuelas secundarias con lo que acontece afuera de ellas, teniendo a los jóvenes adolescentes como los protagonistas centrales en ambos contextos. Por último en el caso del COMIE quiero destacar a dos autores cuyos trabajos están en la lógica de mis búsquedas ellos son Alejandro Reyes Esparza (2007). y Eugenia Lucas Valero. (2007).

A partir de la revisión de los últimos congresos de investigación educativa en nuestro país (Mérida, 2007), (Veracruz, 2009) y (México DF, 2011), el trabajo acerca de jóvenes adolescentes en educación secundaria se reporta de la siguiente manera:

En el congreso de Mérida, realizado en el año 2007, dentro del área temática 16 sujetos de la educación se presentaron 111 trabajos, de los cuales se retomaron 11, de los cuales destaco 3 que están vinculados con mi objeto de estudio,

Del X CNIE realizado en la ciudad de Veracruz en el año 2009, en el área temática 16 (Sujetos de la Educación), se presentaron 113 trabajos de los cuales 4 están vinculados con asuntos de adolescentes de educación secundaria o media superior.

En el área temática 16 (sujetos de la educación) se presentaron 115 colaboraciones, de ellas, 5 corresponden a adolescentes y su relación con la escuela. En cambio el área temática 17 (violencia y convivencia escolar), aceptó 34 trabajos, de los cuales 6 están relacionados con situaciones de violencia en adolescentes. Aquí aparece un elemento que considero importante, proporcionalmente es mucho menos el interés o la atención de los adolescentes (en su carácter de sujetos educativos o de usuarios o participantes del servicio educativo), es mucho mayor el interés el estudiar a los adolescentes en situaciones de conflicto (violencia, bulling, etc.) o en contextos conflictivos. Esto me parece un dato significativo, el cual será retomado en la delimitación de mi propio objeto de estudio.

Resultados y sistematización del estado del conocimiento.

Después de la revisión de ponencias de congresos, artículos de revistas, reportes de investigación y libros, concluyo como parte de la elaboración del estado del conocimiento y considero que es posible afirmar que tanto la investigación y como la generación del conocimiento ponen el énfasis en los siguientes rubros:

1. Los y las estudiantes que asisten a las diversas escuelas secundarias, son sujetos que por su condición de jóvenes adolescentes, junto a su condición social están involucrados en situaciones de conflicto, de violencia y de revueltas sociales que impactan de cierta manera la estancia en la escuela y el rendimiento académico al interior de la misma.

2. La relación entre jóvenes adolescentes y la exclusión educativa no ha sido abordada satisfactoriamente, de tal manera que a partir del entramado escolar y de las condiciones que ofrecen las escuelas con respecto a las relaciones escolares que en ella se viven, es posible establecer nuevas preguntas y desplegar líneas de investigación que profundicen en dicha problemática. El interés central del estudio que aquí se presenta está precisamente en esta línea de investigación.
3. Los jóvenes adolescentes que asisten a las escuelas secundarias, son sujetos poco estudiados en cuanto al proceso de incorporación de la dinámica escolar. Han sido poco estudiados debido a que no se les ha considerado como el componente central de las investigaciones realizadas.
4. Se reconoce que la escuela secundaria como tal, ofrece a los adolescentes una oferta educativa caracterizada, por una estructura institucional rígida, normativa, cuyo interés principal está puesto en el orden, el control, y una gestión basada en el acatamiento de reglas y disposiciones normativas las cuales están pensadas para que los alumnos las acepten y las cumplan sin posibilidades de cuestionarlas o contradecirlas, menos aun, de construir propuestas alternativas.
5. No hay evidencia, ni reportes de investigación que den cuenta de la inclusión a partir de propuestas elaboradas desde la lógica o la capacidad de elaboración de los alumnos como parte de la gestión escolar cotidiana.
6. Existen una serie de trabajos y un especial énfasis pensados en dirigirse de mejor manera a los jóvenes adolescentes, en darles voz y recuperar su capacidad de generar propuestas, junto con profundizar en explicar la forma de cómo se miran a sí mismos y de cómo son vistos por la sociedad, a partir de reconocer que los adolescentes de educación secundaria tienen una forma particular de mirar la realidad, de definirla y de vivir en ella.
7. El 70% de los trabajos de la literatura revisada gira en torno a relaciones de conflicto o de violencia en donde están implicados los jóvenes, es necesario establecer un abordaje para la generación de conocimientos, que se distancie de este posicionamiento hasta cierto punto estigmatizante, en donde se mire a los

sujetos adolescentes como protagonistas de situaciones controversiales. En ello sin embargo, existen referencias acerca de la importancia del papel de los diversos contextos en los que se desenvuelven los sujetos adolescentes, los contextos familiar, comunitario y escolar, representan el pequeño o el gran mundo en el que se desenvuelven los adolescentes, y los cuales ejercen una influencia significativa en el desarrollo personal y social, que condiciona de igual manera las relaciones sociales que definen o que establecen los propios jóvenes.

8. La exclusión en adolescentes de educación secundaria, se concibe entonces como una temática pertinente la cual ha sido poco estudiada, en donde su abordaje implica establecer una postura holística, dialógica, incluyente y abierta a la conformación de un nuevo paradigma de investigación, en donde el compromiso de carácter epistemológico esté puesto en concebir a los jóvenes adolescentes y a su trayectoria formativa como sujetos dotados de un capital cultural específico el cual es usado como mecanismo para establecer relaciones, para tomar decisiones y para moverse en los diversos espacios de vida de los jóvenes; los cuales les permiten establecer mecanismos de adaptación a las nuevas exigencias de un mundo social y escolar en constante transformación.

La intervención con jóvenes adolescentes.

La participación con los jóvenes en una primera fase de indagación / diagnóstico ha sido a través de la utilización de la llamada técnica de los grupos focales o grupos de discusión. Los grupos focales son alternativas de diálogo, y de participación que se mueven a partir de temáticas emergentes que complementan o rebasan a los contenidos del currículum formal de las escuelas.

La experiencia que he tenido con los grupos focales, ha sido a partir de trabajarlo con grupos de 10 integrantes por sesión (5 varones y 5 mujeres), se les presenta la temática central a partir de plantearlo con una pregunta generadora la cual propicia la participación de los integrantes. Los integrantes del grupo participan y no siempre se hacen referencia

entre ellos, se dirigen directamente al moderador / facilitador, su discurso rebasa al discurso formal que se presenta en las escuelas.

Las temáticas que he trabajado son:

- La amistad y las relaciones sociales entre amigos.
- La música como motivo de exclusión entre jóvenes.
- Las diferencias al relacionarse entre hombres y mujeres.

Considero por último que la intervención con jóvenes no es un asunto sencillo, debido a la resistencia y las dificultades para garantizar la confianza básica y la autenticidad de su postura ante la persona que establece la intervención.

Como parte de mi trabajo, se tiene pensado en una siguiente etapa de trabajo, mas interactiva que permita dar evidencias de intervención con jóvenes de secundaria ligado a la temática central de este estudio.

Bibliografía consultada.

COMIE. (2011). Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México DF.

COMIE. (2009). Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz.

COMIE. (2007). Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida.

Reguillo R.(2008). Pensar los jóvenes: Un debate necesario. En Biblioteca virtual de ciencias sociales. Consultado el 19 de septiembre de 2012.

Tenti Fanfani E. (2006). Culturas juveniles y cultura escolar. SEP: Cuadernos de la reforma. México.

Mesa 6: Implicaciones de la Licenciatura en Intervención Educativa en la transformación de la gestión, la dinámica y la cultura de las Unidades.

Diagnóstico socioeducativo: conceptualización y expectativas del programa de tutorías en la unidad 201 UPN. *Reyes Ramírez Sonia Ivón.*

Presentación

El presente trabajo describe la síntesis del diagnóstico realizado en el periodo semestral Agosto 2011- Enero 2012 al programa de tutorías de la Licenciatura en Intervención Educativa que oferta la Unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual permitió conocer la conceptualización de la tutoría y expectativas que tienen estudiantes y docentes, siendo un elemento fundamental para contribuir en la formación integral de los estudiantes, como lo plantea Delors (1996) en los cuatro pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, enfatizando de esta manera en el desarrollo de la formación de los estudiantes. Esto implica que la orientación hacia el desarrollo autogestivo del alumno, debe ser una labor compartida entre docentes y tutores. De igual forma la ANUIES plantea la tutoría como un proceso de aprender a emprender. En esta lógica, la política educativa de nuestro país, en el nivel de educación superior, plantea abatir el rezago y la deserción escolar a través de la función de la tutoría. Para ello la ANUIES (2000:43) retoma esta recomendación y elabora una propuesta para las IES sobre el funcionamiento del Programa Institucional de Tutorías, concibiéndola como “un proceso de acompañamiento” durante la formación de los estudiantes, mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos; por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del desarrollo y del aprendizaje más que en las de la enseñanza. El que el Programa Institucional de Tutorías esté orientado a disminuir los índices de deserción escolar, rezago académico, aumentar la eficiencia terminal y los índices de titulación, exige que la formación de tutores se oriente a la solución de problemas frecuentes en los estudiantes, como son: problemas económicos, laborales, de familia, de salud, estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio,

favoreciendo así el desarrollo integral de los estudiantes en las IES, esto considerando que el Banco Mundial (2003) recomienda conceder importancia a la formación de las personas para la economía del conocimiento, con un modelo de aprendizaje permanente centrado en el alumno.

A partir de que se inicia la LIE en el año 2002 se pone en marcha “El programa nacional de tutorías para el sistema Unidades UPN” como consecuencia de las políticas educativas, ya que la educación superior mexicana requiere transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, donde se promueva la atención personalizada. El programa de tutorías para las Unidades UPN además de poseer una plataforma con sustento teórico se ve reflejado en la práctica de acuerdo a la gestión que se desarrolla en las diferentes Unidades.

Diagnóstico socioeducativo: “conceptualización y expectativas del programa de tutorías en la unidad 201 UPN”

Objetivos

- Explorar las conceptualizaciones que estudiantes y tutores de la LIE Unidad 201 UPN tienen sobre tutorías.
- Describir las expectativas (interés, confianza, posibilidades, perspectivas) que el programa de tutorías en la Unidad 201 ha generado en estudiantes y tutores de la LIE.

Metodología

El diagnóstico que se realizó es de carácter socioeducativo de enfoque participativo, donde como estudiantes somos parte de la necesidad que emerge de la propia comunidad estudiantil que da cuenta de la situación. El diagnóstico social se entiende como:

“El intento de efectuar con la mayor precisión posible una definición de la situación y personalidad en relación con los demás seres humanos de los que dependan en alguna medida o dependan de él, y en relación también con las instituciones sociales de la comunidad”. (Mary Richmond citada por Ander- Egg 2001:18).

El diagnóstico no solo se realiza para saber qué pasa, sino que cuenta con dos finalidades últimas:

Servir de base para programar acciones concretas

Proporcionar un cuadro de situación que sirva para seleccionar y establecer las estrategias de actuación.

El diagnóstico nunca es algo totalmente cerrado sino que es un “instrumento abierto”, siempre está haciéndose, esto como parte inicial para poder intervenir en una situación la cual dependerá del tiempo y la inercia por la que atraviese la institución, en este caso la Unidad 201.

Las fases en que se desarrolló el diagnóstico son las que propone Ander-Egg E. (2001):

- Identificación de necesidades, problemas, centros de interés y oportunidades de mejora
- Identificación de los factores causales o determinantes, factores condicionantes y factores de riesgo
- Pronóstico de la situación
- Identificación de recursos y medios de acción
- Determinación de prioridades, en relación con las necesidades y problemas detectados
- Establecimiento de estrategias de acción
- Análisis de contingencia

Las técnicas que se utilizaron para recabar la información planteada en los objetivos fueron las siguientes: encuesta, coloquio y la entrevista. En la técnica de la encuesta se utilizó como instrumento el cuestionario el cual se conformó por 15 preguntas cerradas que se enfocaban a la conceptualización de tutoría y 8 preguntas abiertas que se dirigieron a las expectativas de los estudiantes en cuanto al programa, la encuesta fue aplicada a los estudiantes de 3°, 5° y 7° semestre considerando que son ellos los que han cursado más periodos de tutorías en la Unidad, formando así un 75% de la población estudiantil. En la entrevista el instrumento utilizado fue un guión estructurado, fue aplicado a 6 de los 12 tutores que actualmente desarrollan el trabajo de tutorías en la LIE, los cuales cuentan con el siguiente perfil profesional: tres cuentan con el grado de licenciatura, dos con el grado de maestría y uno con el grado de doctorado, en cuanto a su

relación laboral con la Unidad cuatro tutores son de base, uno es de contrato y otro más es de horas frente a grupo. En la última técnica que fue el coloquio se aplicó el instrumento de grupo focal, en el cual solo participaron estudiantes de 3°, 5° y 7° semestre, se eligieron a 4 estudiantes por semestre de manera aleatoria, teniendo un total de 3 coloquios con 12 estudiantes cada uno, donde el moderador de cada grupo focal fue un integrante del equipo interventor.

Los tres instrumentos utilizados fueron para recolectar el mismo tipo de información; se utilizó el método de triangulación para confirmar los resultados obtenidos, y se llevó a cabo la priorización de la problemática utilizando la matriz FODA.

Resultados

Categoría “estudiantes”

Se encontraron cuatro conceptos que predominaron en los estudiantes en cuanto a la tutoría:

“Es un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se concreta mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo reducido de alumnos, por parte de académicos competentes y formados para esta función, apoyándose conceptualmente en las teorías del aprendizaje más que en el de la enseñanza”

“Es el espacio dentro de la universidad donde los profesores imparten materias extracurriculares a la LIE, por medio de talleres y asesorías académicas”.

“Es un espacio donde los asesores brindan apoyo académico a los estudiantes para la mejora de sus trabajos académicos, y la resolución de dudas en temas donde es posible que reprobren la materia”

“La tutoría es un acompañamiento para el mejor desempeño del estudiante a lo largo de su trayectoria universitaria”

En cuanto a las expectativas de los estudiantes hacia el programa se encontró la siguiente información:

Los estudiantes coinciden que en cada semestre ha variado la forma en que reciben las tutorías, no existe congruencia y secuencia del programa en ocasiones estando bajo el

cargo de la misma coordinación; no hay seguimiento en los proyectos desarrollados, se pasa de una periodo a otro y se cambia la modalidad de trabajo, así como los contenidos, lo que crea una confusión y desconcierto en los estudiantes.

El 75% de estudiantes está en desacuerdo con la tutoría en la LIE, muestran descontento, no llama su atención, consideran un tiempo perdido y prefieren aprovecharlo para hacer tareas o trabajos pendientes, solo asisten por cumplir, siendo esto un proceso monótono, el cual consideran pérdida de tiempo.

El 25% de estudiantes considera que han tenido beneficio, lo atribuyen a la resolución de dudas académicas y la información que se les brinda sobre la institución.

En el periodo semestral Agosto 2011- Enero 2012, el 75% de estudiantes coincidió en que la tutoría fue personalizada, y así existió confianza de diálogo, ya que cuando era por grupo se relacionaba con aspectos académicos que se podían socializar.

Otra de las expectativas que tienen los estudiantes es que los docentes deben tener mayor interés por ayudar, y debe existir una organización por medio de los tutores, para dejar clara la finalidad que se tiene al llevar a cabo la tutoría dentro de la universidad.

Categoría “docentes”

Los docentes conceptualizan la tutoría de la manera que lo plantea ANUIES:

“Es el acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se realiza mediante la atención personalizada a un alumno o a un grupo de alumnos, por medio de un tutor, apoyándose en las teorías del aprendizaje más que en el de la enseñanza, y tiene como objetivo disminuir la deserción escolar, el rezago educativo y aumentar la eficiencia terminal”.

Las expectativas de los docentes son las siguientes:

La tutoría ha representado trabajo extra que no reditúa en resultados prácticos, para otros solo se está simulando la tutoría ya que la institución no cuenta con los espacios físicos necesarios ni con los departamentos que son indispensables para la práctica tutorial, como lo es un departamento de psicología.

Conclusión

Las tutorías en la LIE de la Unidad 201 UPN, son realmente necesarias, pero en la mayoría de estudiantes existe confusión en cuanto a lo que es la tutoría y como consecuencia no conocen los beneficios que puede obtener de esta, al mismo tiempo que consideran que ha sido una carga extra de trabajo hacia ellos ya que se lleva a cabo en horarios poco flexibles. Por otra parte los tutores, en su mayoría, conocen lo que es la tutoría y las modalidades en que pueden impartirla pero desconocen el programa de tutorías de la institución y por esto cada tutor brinda la tutoría como cree conveniente, y en la mayoría de los casos solo brinda apoyos académicos, simulando así lo que es la tutoría y llevando a cabo asesorías académicas. Esta podría ser una debilidad para la Unidad en cuanto a la formación de los estudiantes ya que se estaría enfocando solo en el desarrollo académico de los estudiantes dejando de lado las demás áreas que tiene que desarrollar como las habilidades y actitudes. Para que el programa de tutorías sea funcional en la Unidad 201 deben estar involucrados los actores principales “tutores y tutorados”, mostrando responsabilidad, interés y compromiso con la realización de la actividad. Por último considero, para que las tutorías sean exitosas en la Unidad se deben utilizar estrategias para dar a conocer a los estudiantes el programa y de la misma manera los tutores deben conocer claramente el trabajo que van a desempeñar y así lograr el objetivo principal de las tutorías que plantea ANUIES (2000:5).

Bibliografía

- Ander Egg E. (2001). *“Diagnóstico social conceptos y metodología”*. México: Lumen.
- ANUIES (2000). *“Programas institucionales de tutoría”*. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: ANUIES.
- BANCO MUNDIAL (2003). *“Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento”*. Francia: grupo especial sobre educación superior y sociedad.
- Delors J. (1996). *“La educación encierra un tesoro”*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2002). *“Programa nacional de tutorías para el sistema de unidades UPN”*. México.

La formación y la gestión de interventores para un medio ambiente sustentable.
Guillermo López Álvarez.

El presente relato es un esfuerzo de recuperación de las experiencias de los programas de educación ambiental y el desarrollo sustentable durante la formación de interventores educativos en la UNIDAD UPN 142, Tlaquepaque.

Antecedentes

En la Unidad 142, Tlaquepaque, desde la entrega del edificio en el mes de julio de 1992 hemos tenido que forestar los espacios libres ya que no había más que unos cuantos árboles.

De tal manera que hemos plantado árboles de manera personal en diversos momentos y también hemos plantado árboles en equipo con diversos grupos de maestros-alumnos de la LEB-79, LEPyLEP-85 y de la LE-94. Con algunos grupos de la LE-94 realizamos el programa de “La Manzanilla 2000”, del cual existe un reporte en la página de la Unidad UPN 094 con liga de la UPNnaturaRED.

Esta fue la primera etapa ambientalista en la Unidad UPN 142.

Desarrollo

Desde el inicio del programa LIE 2002 en la Unidad 142 hubo acciones de maestros y alumnos consecuentes con la tradición de sembrar árboles en el verano. Así se ha podido cercar con árboles prácticamente todo el perímetro del terreno de la Unidad.

El nuevo impulso a la educación ambiental con la LIE 2002 dio inicio cuando un grupo de la LIE decidió abordar el tema de la educación ambiental y el desarrollo sustentable tanto en las materias obligatorias como optativas del plan de estudios.

Al mismo tiempo en dicho ambiente el grupo elaboró ponencias para la VII Reunión Nacional de la UPN natura Red en la Cd. de Puebla 2010.

Los alumnos LIE presentaron ponencias acerca de la separación de la basura y la elaboración de la composta, además de un proyecto ambiental en la Unidad 142.

Posteriormente, los alumnos LIE tuvieron la oportunidad de participar plenamente en el campo de la educación ambiental ya que la VIII Reunión Nacional de la UPN natura RED se realizó en las instalaciones de la Unidad 142, Tlaquepaque 2011.

En dicha Reunión los alumnos de la LIE presentaron ponencias acerca de la energía solar, con la elaboración de un calentador solar, la agricultura urbana, elaboración de composta y separación de basura. Estos con enfoques didácticos definidos por los mismos alumnos LIE para dos grupos de la escuela primaria.

Otro grupo de la LIE decidió enfocar el tema de la educación ambiental y desarrollo sustentable en relación al cambio climático, la producción de alimentos y la agricultura en la escuela.

Este equipo preparó un programa para los jóvenes de un grupo de secundaria. Los alumnos LIE trabajaron con dicho grupo de secundaria el tema del cambio climático, sus efectos, al mismo tiempo que las alternativas para el desarrollo sustentable tales como la reforestación y la agricultura en la escuela o en la casa.

El mismo equipo realizó un programa de reforestación con un grupo de preescolar, dicho programa incluyó actividades en el aula y en dos parques cercanos a la escuela de los niños. El trabajo fue matizado con la alegría y espontaneidad de los niños.

De ahí surgió una ponencia para la IX Reunión de la UPN natura RED en la Cd. de Pachuca. Reunión en la que la RED cumplió 10 años de su fundación.

Ahora, en el 2012, aunque no tuve grupo de educación ambiental como materia optativa tuve a bien invitar a dos alumnas que les interesó el tema y le dedicaron su tiempo libre para planear y realizar su proyecto con niños de 5° de primaria.

Los temas del cambio climático, el tratamiento de la basura y la elaboración de composta precedieron al de la agricultura en la escuela o en la casa.

De tal manera que una vez elaborado el programa se reunió a los alumnos de 5° de primaria y se realizó la tarea planeada. Vale la pena comentar que la participación de los alumnos de 5° de primaria fue entusiasta, colaborativa y participativa.

Este breve relato me permite reflexionar, identificar y destacar algunos de los elementos pedagógicos y didácticos involucrados en la gestión del aprendizaje de competencias de los alumnos de la LIE 2002 de igual manera que los alumnos de educación básica.

Por una parte, el plan de estudios de la LIE y competencias del mismo ya orientan al estudiante de la LIE a la acción, a la planeación e implementación de programas educativos como respuesta organizada a los problemas del entorno.

Por otra parte, la materia optativa de educación ambiental y desarrollo sustentable propone el trabajo efectivo en algún aspecto de la realidad ambiental para prevenir o solucionar.

Ambos elementos llevan al estudiante LIE a ser proactivo, a intervenir en el pleno sentido de la palabra.

De tal manera que la estructura de la LIE implica la acción docente de calidad ya que el alumno LIE deja a un lado según Tobón, 2005: “el énfasis en la transmisión de conocimientos”, entre otros. Igualmente la formación del alumno LIE tiene como base, “no solo el contexto laboral, sino también el contexto social”, Tobón, 2005.

La formación del alumno LIE nos lleva también a la “docencia enfocada al desempeño”, Tobón, 2005. Ya que: “el enfoque de las competencias en educación superior tiene una serie de herramientas conceptuales y metodológicas para superar el énfasis tradicional en los conocimientos factuales y conceptuales, y ocuparse del desempeño integral ante actividades y problemas, lo cual integra la dimensión afectivo-motivacional (actitudes y valores) con la dimensión del hacer (habilidades procedimentales)”, Tobón, 2006.

Con estas ideas de Sergio Tobón se pueden encuadrar las acciones de planeación, ejecución y evaluación que ejercen los estudiantes LIE en sus proyectos de educación ambiental para el desarrollo sustentable. Ya que toda la formación del estudiante LIE implica una educación y una gestión de calidad. Pues en los hechos vemos cómo el estudiante LIE planea, implementa y evalúa su quehacer docente. El desempeño del estudiante LIE en este campo es otro ejemplo de la flexibilidad curricular de la LIE y de los alumnos LIE. Como dice Mónica Coronado, 2009: el LIE coincide con una gestión de calidad al saber “conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje” ya que implementa sus

programas “desarrollando un guion de clase y afrontando los emergentes propios de la dinámica de trabajo del entorno de aprendizaje seleccionado”. Igualmente Coronado, 2009, el LIE coincide con la calidad de la gestión cuando “analiza y autoevalúa crítica y reflexivamente el propio desempeño”. Todo esto va orientado hacia la creación de aprendizajes significativos.

El estudiante LIE no se remite únicamente a la enseñanza teórica, integra a la teoría y a la práctica. Del mismo modo el estudiante LIE no realiza solamente actividades educativas, sino que también aborda problemas de manera educativa, problemas tales como los de la educación ambiental.

Así, en estos procesos se involucran claramente lo afectivo-motivacional, o actitudes y valores. Entonces la formación recibida por el estudiante LIE tiene un verdadero efecto en un liderazgo que favorece al mismo tiempo una educación de calidad ejercida por él mismo.

Es importante identificar y reconocer que tanto el programa educativo LIE y el tipo de alumno que lo estudia han permitido a la Universidad Pedagógica Nacional ofrecer un profesional de la educación con calidad. Este aporte de la Universidad Pedagógica Nacional está permitiendo el surgimiento de una nueva cultura educativa que nos va transformando tanto a maestros, alumnos y sociedad en su conjunto ya que las nuevas formas de educar y resolver los problemas desde el ámbito educativo ha abierto la puerta a la educación del siglo XXI.

Esta educación supera los paradigmas del siglo pasado y funda las nuevas metodologías de la enseñanza y pone las bases para la formación de ciudadanos más integrados.

Estas conclusiones han sido elaboradas gracias al enfoque del estudiante LIE a los problemas ambientales.

BIBLIOGRAFÍA

André Giordan y Christian Souchon, La educación ambiental: guía práctica. Diada editorial. España, 1999, 227 p.

Coronado, Mónica. Competencias docentes. Ediciones novedades educativas de México S.A. de C.V., Noveduc libros, Argentina, 2009, 222 pp.

<http://www.semarnat.gob.mx/educacionambiental/Paginas/videos.aspx>

Tobón, Sergio, et al, Competencias, calidad y educación superior. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia, 2006. 209 pp.

Revista Novedades Educativas, Cuerpo y Cultura, Didáctica de la Ciencias Naturales. Beatriz Caplan, Ed. Novedades educativas de México, S.A. de C. V. año 20, Octubre 2008, México. 94 p.

www.tierramor.org Ecoideas IV, Hortalizas escolares ecológicas, cómo producir nuestros alimentos. Holger Hieronimi, Tamara Ortíz-Avila. 27/06/2012.

Condiciones de equidad de género en la población estudiantil de la Licenciatura En Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Guadalajara. Alma Graciela Fuentes Fierro, Luis César Torres Nabel, María de los Ángeles Galván Portillo.

Contexto.

La transversalización de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior (IES) ha sido una meta establecida a partir de diversos acuerdos internacionales, especialmente los derivados de la IV Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing. La transversalidad de la perspectiva de género ha sido el término que en español se le ha dado a la noción que en inglés se conoce como gender mainstreaming. “El sentido principal otorgado a esta noción, ha sido incorporar la perspectiva de la igualdad de género en los distintos niveles y etapas que conforman el proceso de formulación, ejecución y evaluación de las políticas públicas de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse del impacto de la distribución de los recursos y no se perpetúe la desigualdad de género” (Ugalde, Ramírez, Larralde. 2007:125) También ha sido fundamental la Declaración Mundial sobre la Educación Superior: Visión y Acción en 1998, que en el artículo 4 “Fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres” señala:

- a) Aunque se hayan realizado progresos considerables en cuanto a mejorar el acceso de las mujeres a la enseñanza superior, en muchas partes del mundo todavía subsisten distintos obstáculos de índole socioeconómica, cultural y política, que impiden su pleno acceso e integración efectiva. Superarlos sigue revistiendo una prioridad urgente en el proceso de renovación encaminado a establecer un sistema de educación superior equitativo y no discriminatorio, fundado en el principio del mérito.
- b) Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones.
- c) Han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad.
- d) Hay que esforzarse por eliminar los obstáculos políticos y sociales que hacen que la mujer esté insuficientemente representada, y favorecer en particular la participación activa de la mujer en los niveles de la elaboración de políticas y la adopción de decisiones, tanto en la educación superior como en la sociedad.

En México, el Instituto Nacional de las Mujeres ha propiciado la realización de las transformaciones institucionales necesarias para llevar a cabo el establecimiento de la perspectiva de la equidad de género en las IES. Así, en el 2002 la ANUIES celebra un convenio con INMUJERES, con la formación de la Red Nacional de Enlaces Académicos de Género en la región Centro Occidente. En agosto de 2009 se realizó la Reunión Nacional de Universidades Públicas. Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación superior. A partir de ello se emitió una declaración en la que se propone la transversalización de la perspectiva de género en las IES mediante una serie de directrices y líneas de acción:

- a) *Legislación.*

- b) *Igualdad de oportunidades.*
- c) *Conciliación de la vida profesional y la vida familiar.*
- d) *Estadísticas de género y diagnósticos con perspectiva de género.*
- e) *Lenguaje.*
- f) *Sensibilización a la comunidad universitaria*
- g) *Estudios de Género en la educación superior.*
- h) *Combate a la violencia de género en el ámbito laboral y escolar.*

En este contexto, la Unidad 141 Guadalajara de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN GDL) se propuso llevar a cabo el proyecto de transversalización de la perspectiva de género, se inició a partir de marzo de 2011 con una evaluación diagnóstica que ha tenido como modelo –en una primera fase cuantitativa- el instrumento elaborado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y que fue publicado en el documento: “Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía”. En este espacio presentamos los resultados obtenidos al encuestar a los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa en esta fase del diagnóstico.

Esta licenciatura que UPN GDL imparte con terminación Jóvenes y Adultos presenta en su diseño algunas características que vale la pena enfatizar por constituir un interesante soporte para la implementación de la perspectiva de equidad de género en distintos ámbitos de la realidad social y cultural. Para empezar el egresad@ tiene como finalidad la intervención en diversas problemáticas sociales y educativas. La intervención, como se sabe, va más allá de los límites de la escuela, tiende a detectar problemas relacionados con ambientes y contextos específicos y a diseñar propuestas educativas o vinculadas con la educación para solucionarlos.

La educación no formal adquiere así una singular importancia. Esta versatilidad en las posibilidades de acción de los egresados de la LIE permite abordar los temas de equidad de género en prácticamente todas las líneas de formación de la licenciatura. De este modo, desde la posibilidad de elaborar diagnósticos socioeducativos hasta el diseño de programas diversos para responder a problemáticas específicas, pasando por la generación de ambientes de aprendizaje, como distintos tipos de praxis que implica el

perfil de la LIE pueden estar estrechamente vinculados a la perspectiva de la equidad de género, enfoque, que por otra parte es ya obligatorio en todas las instituciones de educación superior. Para ello es necesario lograr el objetivo de la transversalización de la perspectiva de género en este programa, así como en todos los que ofrece la Unidad Guadalajara.

Aunque todavía no se ha concluido el diagnóstico institucional, señalar que debido a la existencia del programa “Especialización en estudios de género” los estudiantes de la LIE se han familiarizado bastante con los temas relacionados a este ámbito, ya que por una parte, tienen maestr@s egresad@s de la especialización, los cuales imparten sus asignaturas con este enfoque, como es el caso de las asignaturas Desarrollo infantil, Desarrollo del niño y del adolescente, Promoción de derechos humanos, Cultura e identidad, Creación de ambientes de aprendizaje, Políticas y sistemas educativos contemporáneos, Didáctica Grupal, Evaluación de Proyectos socioeducativos, Evaluación educativa y la optativa en Género que se ha impartido en cuatro generaciones.

Por otra se llevan a cabo eventos en fechas significativas para la reivindicación de los derechos de las mujeres y de las niñas en los que se les invita a participar de manera directa. Reciben también apoyo psicológico con perspectiva de equidad de género. Resulta interesante resaltar que de 24 tesis presentadas hasta ahora para obtener el grado de licenciatura en 12 es posible advertir el enfoque de género. Así, la LIE tiene las condiciones ideales y propicias para tratar los temas relacionados con la equidad de género, con el impacto social que suponen las intervenciones que desde un curriculum tan interdisciplinario es posible realizar.

Marco conceptual

Un primer aspecto a considerar dentro de la fundamentación conceptual es el epistemológico. Dado que el diagnóstico es de carácter tanto cuantitativo como cualitativo, se puede afirmar que en él se conjugan distintos paradigmas dentro de una investigación en ciencias sociales. Por tratarse de un estudio en el cual la intención es abordar las condiciones de equidad de género, el enfoque metodológico parece lo más consecuente, ya que las visiones monolíticas, tanto teóricas como metodológicas han

evidenciado las perspectivas androcentristas “...se ha definido la investigación feminista como contextual, experiencial, multimetodológica, no replicable y comprometida” (Goldsmith: 2002,45)

En la primera etapa de este estudio que fue de carácter cuantitativo las premisas acerca de la relación con el objeto de conocimiento tienen una base un tanto positivista en la medida en que se parte de una realidad “dada” que habla por sí misma a través de los datos y que por parte nuestra es susceptible de describirse y a partir de ella de realizar ciertas inferencias que presumiblemente de acuerdo a este paradigma tienen un carácter de objetividad. Pero no es posible hacer interpretaciones significativas hasta haber realizado la segunda fase de este estudio, la cual tendrá un carácter cualitativo y nos permitirá por ello tener una comprensión más completa de la situación de la Universidad en cuanto a las condiciones de equidad de género.

Es claro que los supuestos ontológicos y epistemológicos de las metodologías cualitativas son mucho más acordes con los fines de las investigaciones en el tema de género ya que tienden a cuestionar las dicotomías entre sujeto-objeto, propias de las clásicas posturas epistemológicas patriarcales, en primer término y, por otra parte incluyen, a partir de la base fenomenológica el concepto de vivencia, así como de experiencia, en este sentido vivencial, lo cual permite “comprender” mejor el sentido de las acciones de mujeres y hombres: “Reconocer la importancia de las experiencias femeninas como recurso para el análisis social tiene implicaciones evidentes para la estructuración de las instituciones sociales, de la educación, de los laboratorios, las publicaciones, la difusión cultural y el establecimiento de agencias de servicio, en suma, para la estructuración de la vida social en su totalidad” (Harding: 1987,9).

Todas las interpretaciones que surjan de las diferentes fases del diagnóstico deben, además, insertarse en el marco de un análisis y reflexión sobre la cultura institucional que prevalece en la UPN Guadalajara.

Por otra parte, en cuanto a las acciones que permitan transversalizar la perspectiva de género en la Universidad a partir del análisis de la situación en relación a las condiciones de equidad de género es necesario no perder de vista que se trata de un escenario

complejo y no de un mero trámite que de lugar a recetas para solucionar problemas que ni siquiera se tienen claros. La dialéctica es en gran medida un modelo de relación con la realidad, con esa realidad institucional construida históricamente, que estaría más relacionado con lo que a fin de cuentas se pretende en todo este estudio. Como se ha señalado es necesario tener en cuenta que la incorporación de la perspectiva de género implica primero poder desvelar los intrincados mecanismos de poder que frecuentemente se encuentran en la base de la vida institucional de cualquier tipo como analiza M. Foucault (1972: 61) mostrando la multiplicidad de relaciones de poder que permean cualquier tipo de intersubjetividad:

Del mismo modo, sería necesario saber bien hasta dónde se ejerce el poder, por qué conexiones y hasta qué instancias, ínfimas con frecuencia, de jerarquía, de control, de vigilancia, de prohibiciones, de sujeciones. Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es el titular de él; y, sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo tiene exactamente; pero se sabe quién no lo tiene.

Pero que de manera específica se legitiman en las instituciones. En el caso de las Instituciones de Educación Superior se suelen disfrazar estos mecanismos precisamente con herramientas más sofisticadas de racionalización o simulación por lo que no resulta una tarea fácil el desentrañar y comprender los códigos que encierran las relaciones de género. Por perspectiva de género estamos entendiendo la concepción que plantea Cristina Palomar (2005, 18):

La perspectiva de género puede definirse como la introducción de una mirada particular en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico, y que la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relaciona con la manera como se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social.

Cabe señalar que la aplicación de la encuesta elaborada por la UNAM se efectuó en dos etapas, dejando para la segunda lo referente al tema de acoso sexual y violencia.

Objetivo.

Presentar un diagnóstico acerca de la situación de igualdad entre mujeres y hombres entre el alumnado de la Licenciatura de Intervención de la UPN GDL. a fin de definir líneas de acción que apunten hacia una transversalización de la perspectiva de género.

El diagnóstico contiene un acercamiento cuantitativo en el que se implementará una prueba estándar diseñada por el Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este diagnóstico nos permitirá conocer el estado que guarda la institución respecto al enfoque de Transversalidad del Género en la LIE UPN GDL.

Metodología

Para la fase cuantitativa de este diagnóstico se utilizó el instrumento diseñado en la UNAM publicado en el documento: "Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía (Buquet, Cooper, Rodríguez. 2006) Debido a que la UPN Guadalajara es una institución totalmente diferente de la UNAM tanto en lo que se refiere a la cantidad de programas ofertados, como al volumen de su población y a las características de su administración, se llevaron a cabo una serie de adecuaciones tanto en los indicadores como en las categorías manejadas. Se procuró respetar dentro de lo posible el instrumento utilizado, para poder realizar un análisis comparativo con los resultados obtenidos por la UNAM y con otras instituciones de educación superior de la región Centro Occidente. Se aplicó la encuesta a los tres sectores que conforman la Universidad, es decir, a los docentes, los estudiantes y el personal administrativo, ubicando en éstos últimos a los directivos. Este trabajo presenta los resultados de la LIE.

Un aspecto importante a mencionar es que se trabajó con el total de la población por lo que no se utilizaron muestras estadísticas, pero sí se hizo un manejo estadístico de la información hasta donde ello fue posible

Puntualización de las características de la metodología:

- Tiene un enfoque multidisciplinario.

- Tiene énfasis en la producción de datos de primera mano.
- Se plantea una colaboración estratégica con todas las áreas y programas que componen la Unidad 141. Desde que se inició el trabajo hemos mantenido reuniones semanales los martes de 12:30 a 14:30 un equipo de profesores investigadores que por sus cargas de trabajo y de contratación se han comprometido con el proceso en la medida de sus posibilidades (listado de colaboradores al final).
- En la fase cuantitativa que es la que se presenta en este trabajo se optó por aplicar los instrumentos al 100% de los estudiantes que cursaban los semestres de agosto del 2011 a mayo del 2012.
- Se utilizaron medios electrónicos para enviar la encuesta, los participantes contestaron de manera anónima.
- Se tomaron en cuenta los acuerdos tomados en el taller sobre “El sistema de indicadores de Género” convocado por la Red de Enlaces Académicos de Género de la Región Centro-Occidente de la ANUIES y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo que se llevó a cabo el 15 y 16 de junio del 2011. Taller al que asistimos representantes de la Universidad de Guanajuato, la Universidad de Nayarit, de la UPN de Guadalajara y, de UNIVIM, el Instituto Tecnológico de Jiquilpan y la UMSNH, de Michoacán.
- Se acordó la homogenización de la metodología y resultados así como separar el instrumento de violencia de género y discriminación en una segunda fase para disminuir la resistencia de los y las participantes. Por lo que en UPN GDL el primer instrumento se aplicó en octubre del 2011 y el segundo en mayo del 2012.
- Se contextualizó el instrumento aplicado por la UNAM, desarrollando una nueva redacción para algunos reactivos.
- Se programó el instrumento en un sistema de encuestas en línea **e-encuesta** (<http://e-encuesta.com>) el cual se contrató por un año. Esta clase de servicios

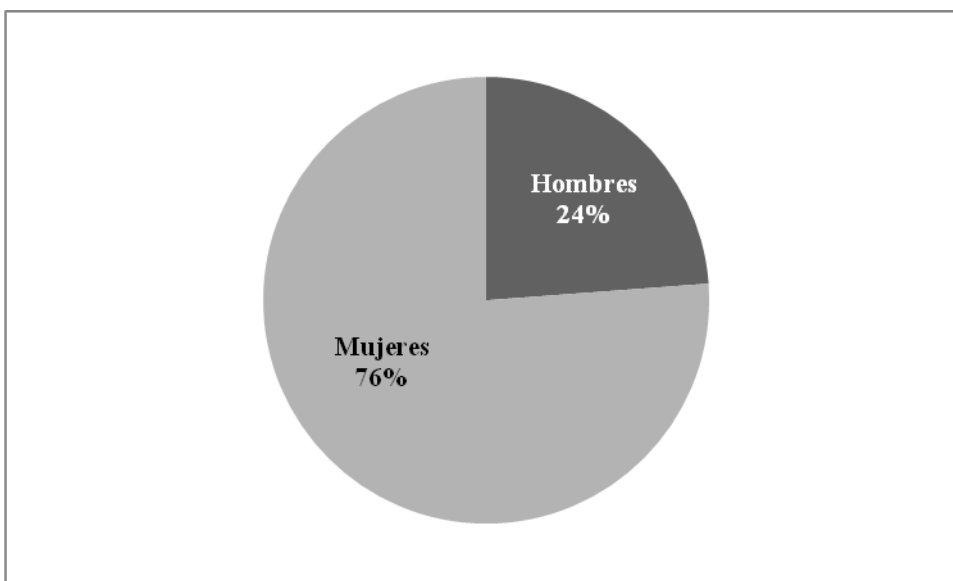
permiten gestionar todo el proceso de diseño, aplicación y análisis estadístico de cualquier tipo de encuesta.

- En la fase de aplicación, el sistema provee diversas formas de difusión de la encuesta, de entre las cuales fue elegido el link distribuido por correo electrónico para contestar la encuesta. Así mismo provee de un sistema de monitoreo compartido mediante el cual todo el equipo de trabajo se enteraba a diario del avance de la aplicación y los primeros resultados.
- Para la fase de aplicación también se implementó una convocatoria a partir de correos electrónicos dirigidos y firmados por el director de la Unidad, invitando a participar y explicando el proceso. Así mismo, se mandaron varios correos para recordar y se les informaba el número de personas que hasta la fecha habían contestado la encuesta, siempre en un tono cordial. Por otra parte también se hizo una campaña de invitaciones personales para que contestaran la encuesta en algún espacio de su jornada escolar u horario escolar, de manera informal durante los encuentros en pasillos.

Resultados

Panorama General

1. Población estudiantil por sexo, 2011.



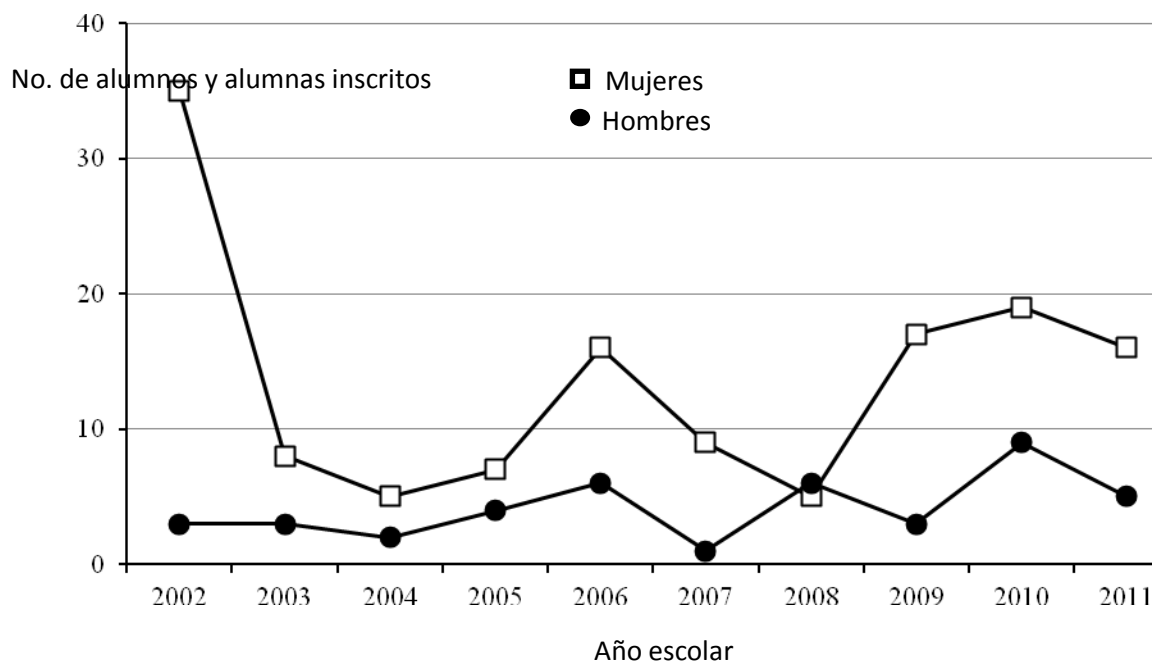
Gráfica 1. Distribución por sexo de la población estudiantil

-La proporción mujeres y hombres es mayor de 3:1 si observamos la gráfica 2 se aprecia que la matrícula o número de inscritos es estable en la población masculina pero tiene 3 picos en 2002, 2006 y 2011.

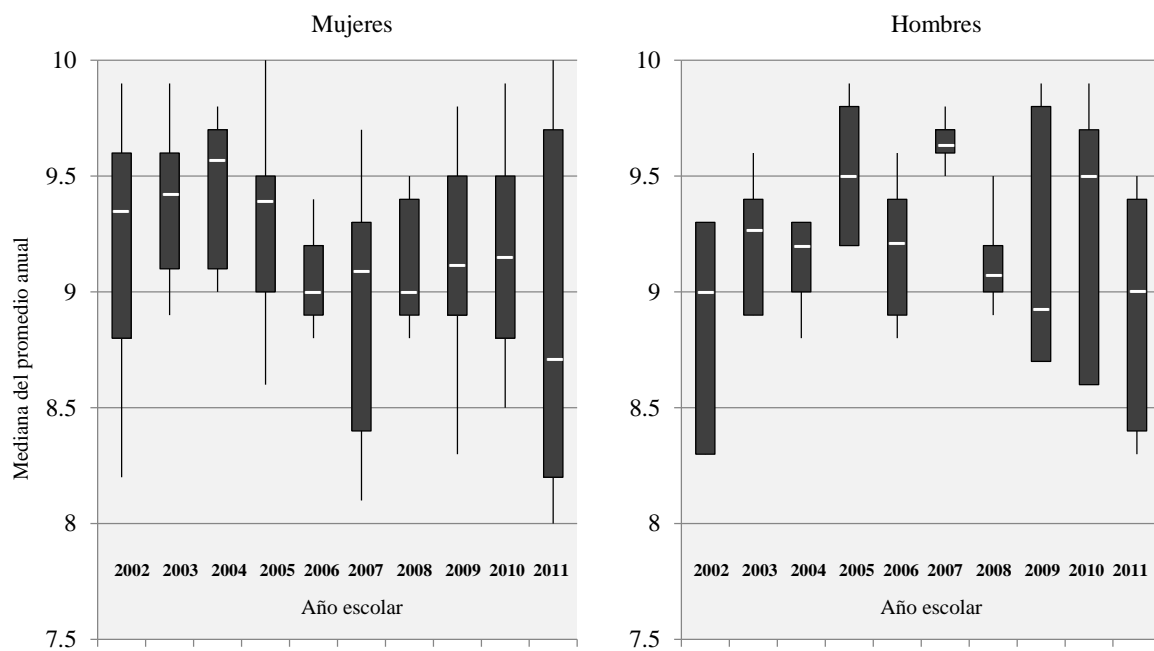
Tabla 1. Estado civil de acuerdo al sexo en 63 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN Guadalajara. Los porcentajes se refieren al estado civil por sexo. Estadístico χ^2 , $p=0.492$ (NS).

Estado civil	Mujeres		Hombres		Total	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Casado	7	(14.6)	4	(26.6)	11	(17.4)
Soltero	39	(81.2)	10	(66.7)	49	(77.8)
Unión libre	2	(4.2)	1	(6.7)	3	(4.8)
Total	48	(100)	15	(100)	63	(100)

La proporción de solteras está 14 puntos porcentuales por arriba de los hombres, no hay diferencia estadística en las proporciones del estado civil entre hombres y mujeres. Para explicar esta tabla será necesario conocer las edades del alumnado y relacionarlos con sus trayectorias como estudiantes.



Gráfica 2. Evolución de la matrícula LIE, por sexo, 2002-2011.



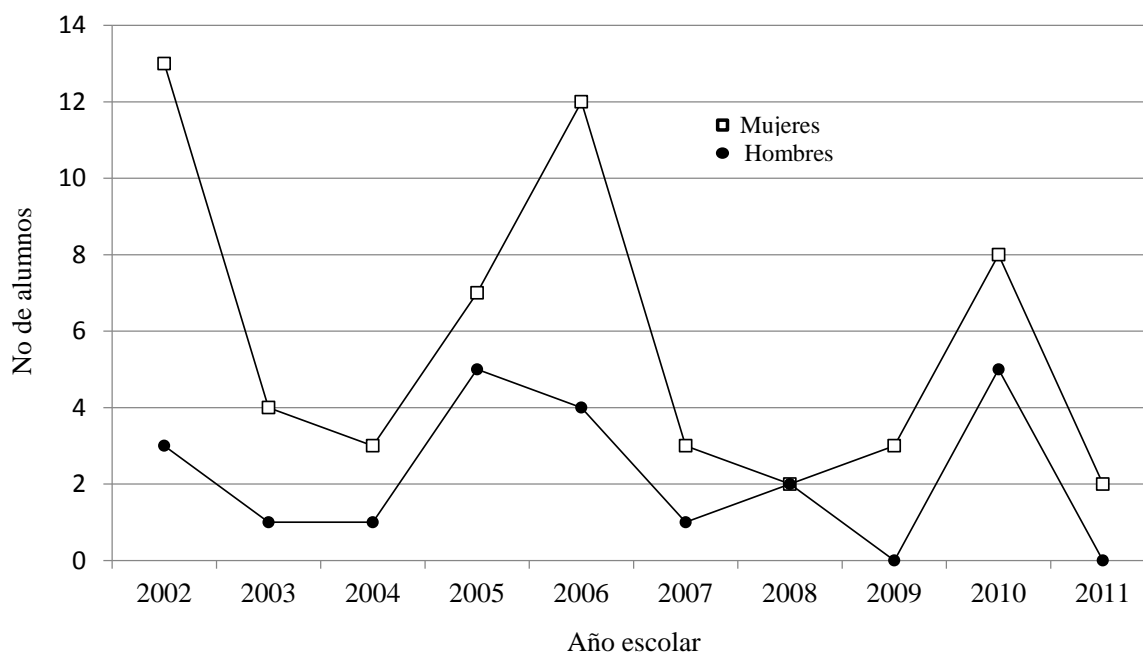
Gráfica 3. Mediana del promedio de la calificación anual por género del año 2002 al año 2012. Comparación anual intra-grupo (U de Mann-Whitney), $p > 0.05$, NS en todos los casos. Comparación global (Kruskal-Wallis), $p = 0.921$ NS.

En esta gráfica se puede observar que no hay diferencia estadística en cuanto a promedios de calificaciones entre hombres y mujeres. Es importante señalar que el sistema de evaluaciones en la LIE es muy estrecho ya que solo pueden aprobar con calificaciones cerradas de 8, 9 ó 10.

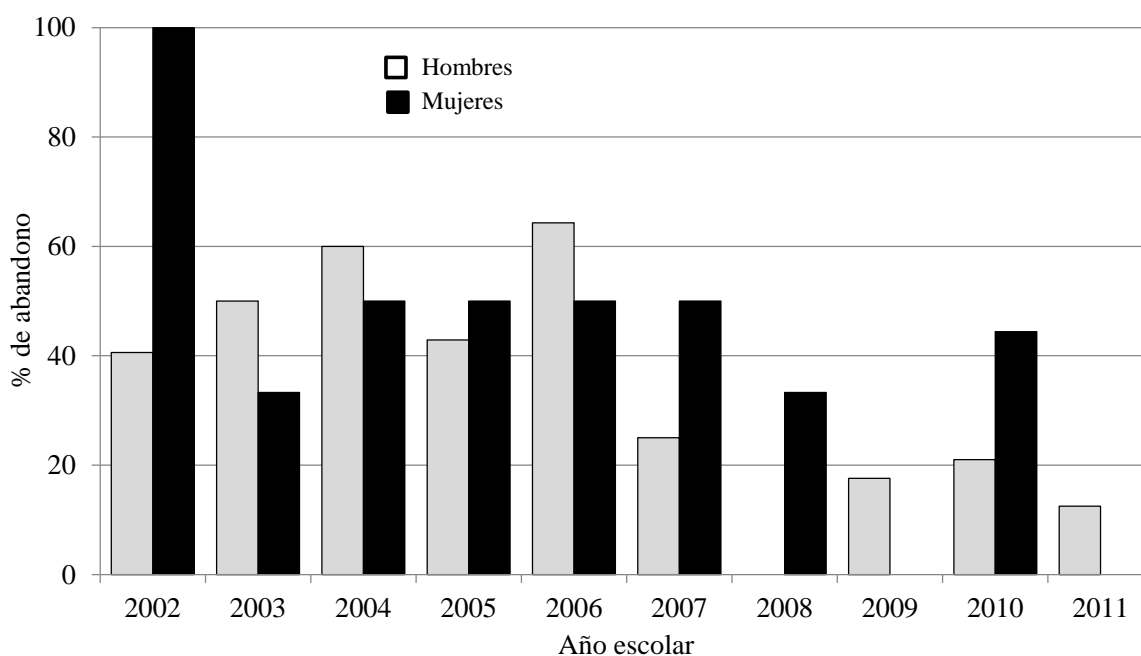
Tabla 2. Comparación del promedio global y del promedio global de créditos de 163 alumnos, 126 mujeres y 37 hombres, alumnos de la LIE, de las generaciones 2002 a 2011.

Estadístico: t de Student.

Indicadores de aprovechamiento escolar	Mujeres		Hombres		p
	Promedio	(DE)	Promedio	(DE)	
Promedio	9.17	(0.48)	9.16	(0.43)	0.991
Créditos	198.5	(139.5)	158.4	(134.5)	0.101



Gráfica 4. Frecuencia de abandono escolar de la LIE de las generaciones 2002 a 2011 distribuidos por sexo.



Gráfica 5. Porcentaje de abandono escolar del alumnado de la LIE distribuido por año escolar y por género (chi cuadrada, $p=0.675$).

No hay diferencia estadísticamente significativa por lo que nuevamente se hace necesario investigar los motivos por los que han abandonado la licenciatura, en algunos casos será por lo que significa ser hombre y mujer y cumplir con lo que la sociedad les exige.

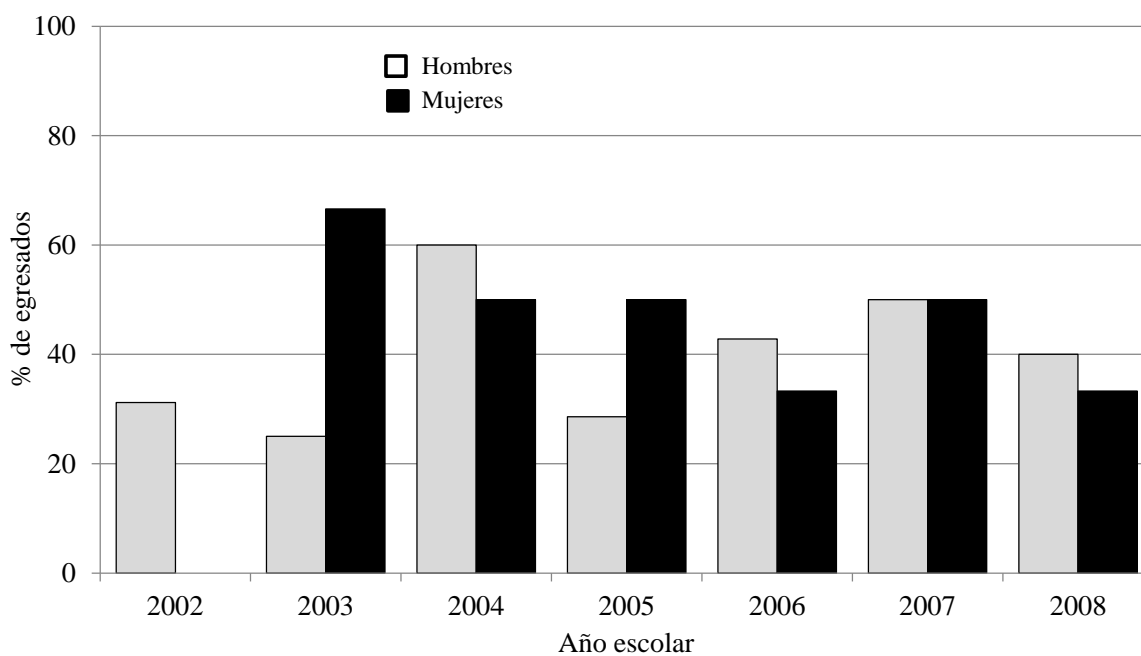
Por ejemplo: Se conoce el caso de un joven que ingresó en 2006 que por un acuerdo con su esposa deciden que él ingrese a estudiar, deje de trabajar mientras ella trabaja dos turnos él se hará cargo de los tres hij@s, al paso de los semestres la presión de su suegro por ser mantenido por su esposa lo orilla a abandonar la licenciatura y volver a trabajar.

Esta gráfica nos invita a indagar los motivos con los y las tutoras del alumnado.

Cuadro 2. Indicadores trayectorias escolares de acuerdo al sexo en 175 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN Guadalajara, a partir de 10 generaciones, de 2002-2011. $P=0.01$.

Indicador	Mujeres		Hombres		Total	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Egreso	24	(18.2)	7	(16.3)	31	(17.7)
Abandono	35	(26.5)	22	(51.2)	57	(32.6)
Titulados	18	(13.6)	1	(2.3)	19	(10.9)

Matrícula	132	(75.4)	43	(24.6)	175	(100)
-----------	-----	--------	----	--------	-----	-------

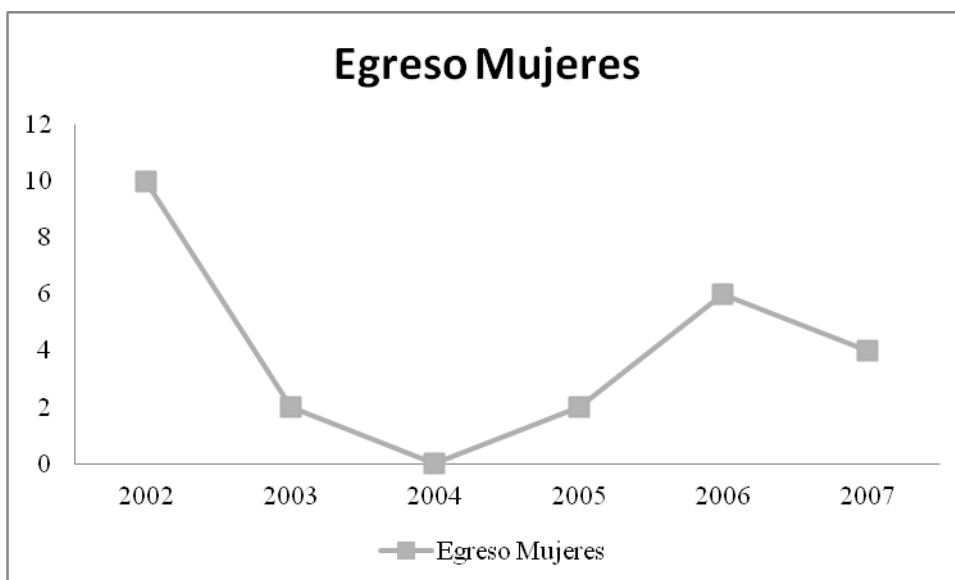
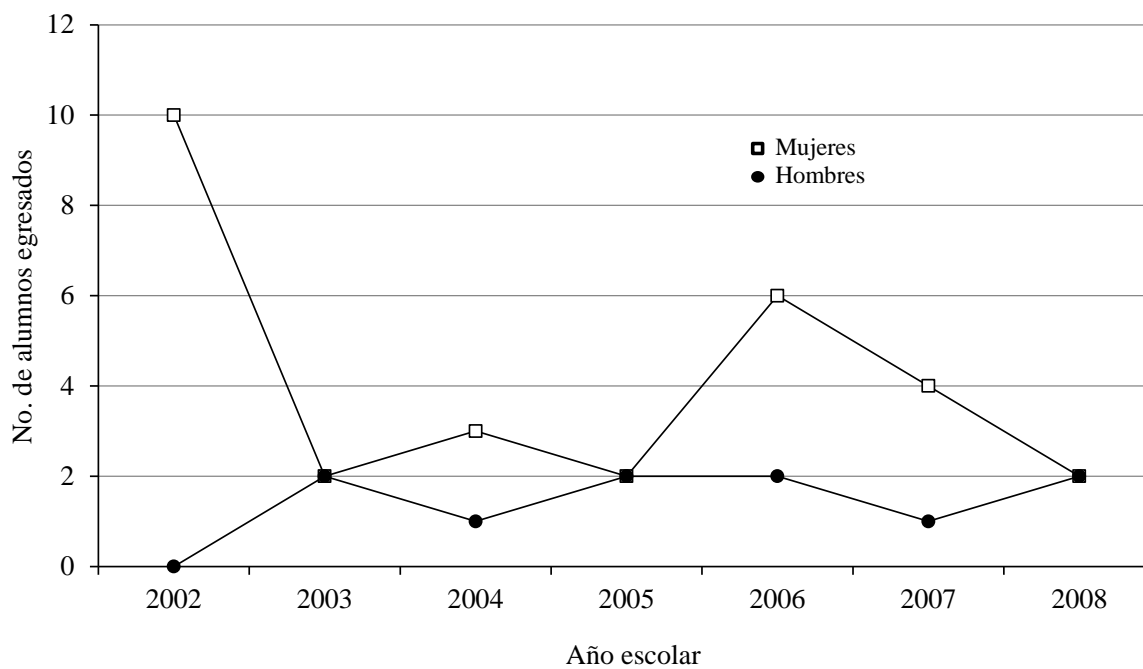


Gráfica 6. Porcentaje de egresados de la LIE de las generaciones 2002 a 2008. Comparación de proporciones con chi cuadrada sin diferencia estadística (p=0.544).

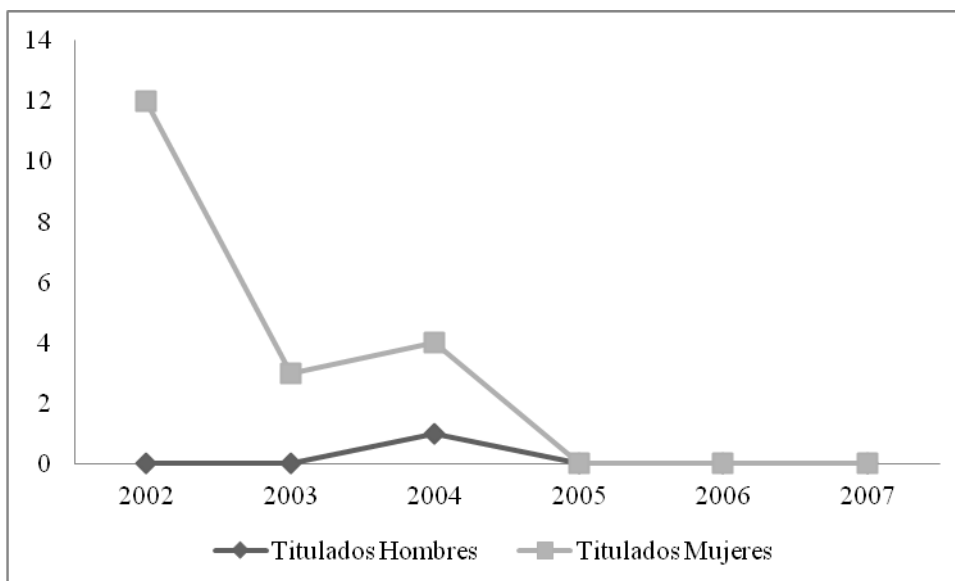
Se presentan los datos hasta el 2008 de acuerdo a la base de datos de control escolar.

Tabla 4. Frecuencia de alumnos y alumnas de la LIE egresadas de 2002 a 2008. Distribución por sexo. Comparación de frecuencias con chi cuadrada sin diferencia estadística

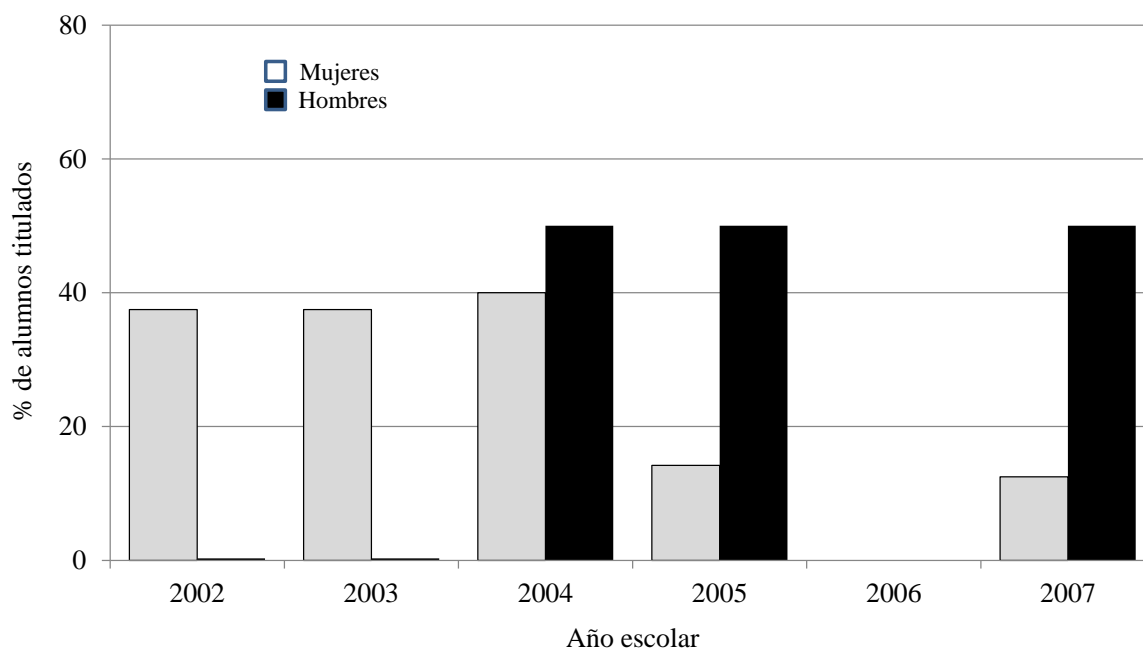
($p=0.544$).



Gráfica 7. Histórico egreso LIE, por sexo. 2002-2011.



Gráfica 8. Histórico titulación LIE por sexo, 2002-2007.



Gráfica 9. Porcentaje de alumnos de la LIE titulados de 2002 a 2008, Distribución por género. Comparación de frecuencias con chi cuadrada sin diferencia estadística ($p=0.371$).

Cuadro 5. Tipología de Acoso

Tipo de agresión	Descripción de reactivos
Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> • Bromas hirientes • Ser ignorado • Descalificaciones o desvalorización • Agresiones verbales
Psicológica sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia de carteles, calendarios, pantallas de computadora u otras imágenes de naturaleza sexual que incomoden. • Piropos o comentarios no deseados u ofensivos acerca de tu apariencia. • Miradas morbosas o gestos sugestivos que te molesten • Burlas, bromas comentarios ó preguntas incómodas sobre tu vida sexual o amorosa. • Insinuaciones, alburas, frases de doble sentido (de contenido sexual) que te generen incomodidad) • Presión para aceptar invitaciones ó encuentros a citas no deseadas fuera de la Universidad. • Amenazas que afecten negativamente tu situación en la universidad si no aceptas invitaciones o propuestas sexuales • Cartas, llamadas telefónicas o mensajes de naturaleza sexual no deseados. • Cambio de adscripción, exigencia de realizar actividades que no competen a tu ocupación u otras medidas disciplinarias por rechazar las proposiciones sexuales.
Física	<ul style="list-style-type: none"> • Agresiones físicas • Amenaza con algún tipo de arma
Fisca sexual	<ul style="list-style-type: none"> • Roces o contacto físico no deseado • Obligación mediante amenazas y castigos a realizar actos sexuales • Uso de la fuerza física para tener relaciones sexuales
Patrimonial	<ul style="list-style-type: none"> • Daño a tus objetos personales

Tabla 6. Frecuencias sobre agresión y acoso, de acuerdo a 78 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN Guadalajara, en el ciclo escolar 2012 A.

Tipo de agresión	Mujeres		Hombres	
	no	si	no	si
Psicológica	91 (63%)	53 (37%)	45 (74%)	16 (26%)
Psicológica sexual	225 (74%)	81 (26%)	83 (86%)	13 (14%)
Física	62 (95%)	3 (5%)	22 (100%)	0 (0%)
Fisca sexual	85 (86%)	14 (14%)	39 (100%)	0 (0%)
Patrimonial	31 (94%)	2 (6%)	12 (80%)	3 (20%)
Total	494	153	201	32

Tabla 7. Frecuencias sobre agresión y acoso, de acuerdo a 78 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN Guadalajara, en el ciclo escolar 2012 A.

Tipo de agresión	Mujeres		Hombres	
	n	(%)	n	(%)
Psicológica	53	(37%)	16	(26%)
Psicológica sexual	81	(26%)	13	(14%)
Física	3	(5%)	0	-
Fisca sexual	14	(14%)	0	-
Patrimonial	2	(6%)	3	(20%)
Total	153		32	

Tabla 8. Indicadores de acoso por tipo de agresión de acuerdo a 78 estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN Guadalajara, en el ciclo escolar 2012 A (p=0.014)

Tipo de agresión	Mujeres		Hombres		Total
	n	(%)	n	(%)	
Psicológica	53	(76.8)	16	(23.2)	69
Psicológica sexual	81	(86.2)	13	(13.8)	94
Física	3	(100.0)	0	-	3
Fisca sexual	14	(100.0)	0	-	14
Patrimonial	2	(40.0)	3	(60.0)	5
Total	153	(82.7)	32	17.3	185

Discusión

- En el texto de Olga Bustos Romero: *Mujeres y educación superior en México. Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres repercusiones educativas, económicas y sociales*, uno de los aspectos relevantes es que de acuerdo al estudio realizado en 2003 dentro del proyecto IESAL/UNESCO se habla en los últimos 20 años de un aumento en la población estudiantil de las mujeres superando incluso a la de los hombres en varios países. En algunas carreras que tradicionalmente ocupaban un porcentaje mayor de hombres, ahora éste se ha invertido. Tal es el caso de las áreas de Ciencias de la Salud, así como de las Ciencias Sociales y Administrativas. Hay, sin embargo carreras que históricamente han sido y siguen ocupadas por hombres (i. e.: ingeniería) o por mujeres (v. gr.:

Enfermería o el Área de Educación y Humanidades), lo que se conoce como carreras masculinas y femeninas. La licenciatura en intervención educativa estaría en este último caso por lo que la hipótesis que subyace conforme esta información es que se trata de una carrera con una matrícula feminizada, cosa que se puede corroborar con los datos de la gráfica 1

- Con respecto a la tabla 1 sobre el estado civil del estudiantado no hay diferencia significativa y la mayoría son solteros lo que probablemente tiene que ver con la edad.
- El promedio de calificaciones estimado a través de la mediana como medida estadística no muestra diferencias significativas en ambos sexos por lo que ninguna hipótesis que sugiera desigualdad en el desempeño académico se justifica en este estudio, como se muestra en la gráfica 3. Es interesante ver que esto contradice los resultados mostrados en estudios de la CE (comisión europea): “Diferencias de género en los resultados educativos, medidas adoptadas y situación actual de Europa” en donde se advierte que las mujeres tienen mejores promedios que los hombres y que éstos abandonan con mayor frecuencia los estudios. Por supuesto que el análisis de los factores que influyen en estas diferencias es muy complejo pues implica la revisión de aspectos como el currículum oculto, los paradigmas que explican los procesos de aprendizaje, las representaciones sociales que los docentes tienen del desempeño de acuerdo al género, la equidad en el proceso de evaluación, etc.
- En cuanto a quienes abandonan más la licenciatura, como se menciona en la gráfica, pareciera que son más mujeres, pero ya tomando en cuenta las proporciones no habría diferencias significativas. Aquí resultaría interesante relacionar los datos con los seguimientos que existan sobre las causas de abandono, ya que especialmente la LIE ha sido una carrera que con dificultades ha ido estableciendo su campo laboral y ha generado durante generaciones la percepción de problemas para encontrar empleo medianamente remunerado.

- En relación a las diferencias en materia de titulación, ésta tampoco resulta significativa en hombres y mujeres como se advierte en la gráfica 9. En la que se compararon datos de 2002 a 2009.

En resumen, no se pueden establecer diferencias significativas, estadísticamente teniendo como variable independiente el género de acuerdo a los datos generales del alumnado de la LIE.

- Con respecto a la encuesta sobre violencia se encontraron resultados interesantes y significativos:

En el texto de Cristina Palomar: “La política de género en la educación superior” (La Ventana, Núm. 21/2005) inscribe el análisis de la perspectiva de género en las IES al interior de la **cultura institucional**, la cual fomenta, transmite, legitima etc. prácticas y saberes hegemónicos mediante la universalización y la naturalización, recursos básicos para la ideologización. El que se perciban ciertos hechos, actitudes o acciones como agresivas en algún aspecto, es decir, como violentas, supone ya una historización en la conciencia estudiantil, en este caso.

El cuadro 6. Muestra resultados muy interesantes: en primer lugar existe una frecuencia de agresión y acoso significativamente mayor hacia las mujeres. Es manifiestamente más alta la violencia psicológica, pero existen datos de alguna violencia física. La violencia patrimonial se ubica en este caso como sufrida por hombres más que por mujeres, tomando en cuenta que la población es muy pequeña y la proporción que se dice agredida también.

Una vez que se ha realizado la radiografía de la Lie es necesario ir más allá y explicarnos la realidad que se nos presenta. Una propuesta es en grupo colegiado de la LIE presentar los resultados y juntos coordinadora, docentes y tutor@s explicarnos lo que los números nos dicen. Proponer ampliar la información que se tiene en control escolar a fin de determinar de manera más precisa las trayectorias escolares.

Conclusiones

El presente estudio que detonó del diagnóstico sobre las condiciones de equidad de género en la UPN Guadalajara, reveló varios aspectos sobre las condiciones entre géneros del alumnado de la LIE, esto mediante una serie de indicadores objetivos sobre la proporción entre hombres y mujeres, promedio en calificaciones, abandono de la licenciatura entre otros, así mismo dio cuenta de elementos subjetivos importantes como la percepción de violencia de género.

Lo que los resultados estadísticos nos arrojan en la mayoría de los rubros analizados es que no hay diferencias estadísticas significativas entre hombres y mujeres en la LIE.

El valor significativo es a través de chi cuadrada para el rubro de acoso que viven las mujeres por parte de los hombres. Lo que nos lleva a profundizar en la investigación cualitativa de la cultura institucional y a intervenir de manera permanente para un cambio de cultura que permita la buena convivencia.

En estos resultados no se puede advertir el efecto de la cultura que ha generado la Especialización en Estudios de Género en la UPN GDL si ha tenido o no un impacto-

Este estudio forma parte del proyecto que incluye personal administrativo, académico y alumnado de todos los programas, de los cuales se presentaran resultados en próximos trabajos, es entonces cuando se podrá hacer un balance general sobre las condiciones de equidad de género que privan en la UPN Guadalajara y de las cuales se pueden extraer importantes datos empíricos para los estudios de género.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, ed. Anagrama.
- Bucuet C, A, Cooper, J.; Rodríguez L. H. Botello, L. (2006). *Presencia de Mujeres y Hombres en la UNAM una RADIOGRAFIA* . México. UNAM. PUEG
- Bucuet C, A, Cooper, J.; Rodríguez L. H. Botello, L. (2010). *Sistema de indicadores para la Equidad de Género en instituciones de educación superior*. México. UNAM. PUEG.

Foucault, M. (1972) *Microfísica del poder*. Madrid. La Piqueta.

Fuentes-Fierro, A.G. (2007). Mujeres de la segunda modernidad a partir de la especialización en estudios de género. En: Nava-Preciado, J.M. & Villa-Flores, A. *Algunas travesías y perspectivas de la investigación educativa en jóvenes y adultos*. Guadalajara: Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 141 Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco.

Fuentes-Fierro, A. G. (2009). El programa de Especialización en Estudios de Género: Hacia una cultura no sexista. *Revista Educar*. Revista de Educación: Cuarta época. Num. 48 Febrero –abril 2009.

González, R. (1999). Género y Educación: Resignificando una historia. Formación del profesorado de educación básica. En línea: http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d2/rosama_gi.php. Recuperado el 31/08/2005.

Goldsmith, M. (2002) "Feminismo e investigación social. Nadando en aguas revueltas" en Debates en torno a una metodología feminista, comp. Eli Bartra. México, PUEG-UAM.

Harding S. (2002) "¿Existe un método feminista?" en Debates en torno a una metodología feminista, comp. Eli Bartra. México, PUEG-UAM.

Hierro, G. (2001) "El género y el placer", en *La ética del placer*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Palomar V.C (2004). *La política de género en la educación superior*, la Ventana, No. 21/2005

Palomar V.C (2011) *La cultura Institucional de Género en la Universidad de Guadalajara* México. ANUIES

Ugalde, Y. Ramírez, M. Larralde, S. (2007) *Glosario de Género*. México. Instituto Nacional de las Mujeres.

COLABORADOR@S

Berenice Cárdenas Torres.

Enriqueta Benítez López.
Juan Flores Vázquez.
Beatriz Gómez Barrenechea
Bertha Lilia Gutiérrez Campos.
Esperanza Herrada Díaz
Eduardo Hernández Navarro.
Alfredo Larrosa Haro
Yazmín Moreno Muñoz
Alejandra Ramírez Aguillón.
Liliana Zamora Torres
Felicitas Valdivia Alatorre

Los sentidos de la intervención en los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE): hacia la conformación de la autonomía de la nueva profesión. Ana Cecilia Valencia Aguirre.

Introducción.

El presente trabajo parte de analizar los sentidos que los alumnos de la LIE, Unidad 141 le dan al concepto de intervención educativa desde sus propios imaginarios, sentidos y significados. La interpretación que se presenta en este escrito a partir de dichos análisis ofrece una perspectiva interesante que nos lleva a reflexionar sobre el imaginario de intervención que los alumnos poseen y que definirá parte de su hacer y su *ethos* profesional, mismo que será básico en su autonomía como profesionistas en un campo especializado: la intervención educativa. Desde la mirada disciplinar, el concepto es considerado emergente (Negrete, 2010: 35) ya que lejos de ser una acepción precisa nos refiere distintos referentes cada uno situado en un marco con una perspectiva del hacer fuera de los márgenes institucionales de la escuela tradicional; por su parte los alumnos lo refieren con la lógica de la ayuda a los marginados, que apunta hacia un sentido mesiánico

y salvador, como se puede apreciar en los análisis presentados. La búsqueda del sentido es fundamental en la constitución de un discurso fundante de la nueva profesión, de ahí su continua apelación en las aulas.

Finalmente se presenta una propuesta que podría anclar las percepciones en una nueva comprensión alejada de la visión mesiánica y ligada más a un hacer bajo una mirada pos hegemónica (Arditi, 2010), pues desde este ejercicio se pueden abrir vetas orientadas hacia la conformación de una autonomía de los profesionales en este campo.

La intervención educativa como campo emergente: tensiones y disensiones en la constitución de la profesionalidad

La noción intervención educativa, aparece de manera institucionalizada y como parte de un programa de formación en posgrado por primera vez en Jalisco en el año de 1997, a partir de esa fecha se reportan decenas de referencias en la literatura especializada en educación que aluden al concepto bajo la premisa del hacer práctico desde la reflexión del profesional, así Bazdresch Parada señala que intervención: *“se entiende como estrategia de implementación de propuestas venidas de la investigación educativa y pedagógica para el logro de los propósitos educativos: enseñar, aprender, identificación nacional y preparación para el desarrollo”* (2000: 106).

No obstante, todas las connotaciones que aparecen en diversas referencias bibliográficas entre 1996 y 2005 se dan mayoritariamente en el campo de la salud y de intervención de los profesionales en el campo de la intervención educativa (Negrete, 2010:42); asimismo el concepto está fuertemente arraigado a espacios institucionales fuertemente regulados por la acción del estado, o bien escenarios formales.

La noción de intervención ligada al campo de la educación social aún se encuentra disipada y ausente en un campo de especificidad propio en el caso de las referencias de la literatura sobre investigación en México; en parte esto se puede explicar por la escasa producción de un discurso que le dé su ámbito de especificidad en relación necesaria con la comunidad y todo lo que ésta produce, así como un discurso común desde donde produce. Estos cimientos de producción y construcción de una disciplina llegan a

conformar reglas implícitas que permiten definir lugares comunes, formas de apropiación del espacio⁹⁹ de ahí la constitución de un *ethos* en la profesionalidad entendido como: *un sistema disposicional que se configura para resolver los problemas sociomorales que surgen en el campo de la profesión que se ejerce (Yuren, 2007:3)*. Por su parte la profesionalidad se define como un proceso que permite hacer, pensar y resolver problemas propios de un oficio desde un modelo particular de resolución basado en una *episteme* o saber especializado que lo diferencia de otros saberes. Los procesos de profesionalidad implican procesos de autoformación y coformación, escenarios donde se aprende en contextos de pares que comparten experiencias, problemas, visiones y dilemas de la práctica. Estos escenarios pueden ser los espacios formales e informales, con pares, presenciales, en redes y con comunidades; que permiten forjar un *ethos* o sea un código determinado que orienta la acción propia del oficio.

Cuadro 1: Los procesos de formación del *ethos* profesional

⁹⁹ En este sentido retomo la tesis rectora de T. Kuhn: quien plantea: que solo en comunidad es posible pensar la unidad, cohesión, reconocimiento y consolidación de una comunidad de expertos, nombrada paradigma, éste no existe sin una comunidad y viceversa



Fuente: elaboración propia

La profesionalización en el modelo de intervención educativa: necesidad de un dispositivo de apropiación

La premisa a la que se ha concluido el apartado anterior señala la necesaria conformación de una comunidad que ofrezca identidad a los actores, entonces se tiene que plantear como condición que la perspectiva de la formación se liga a un proyecto que le da al sujeto cierto sentido de comunidad en el oficio, de identidad en tanto distingue la esfera de lo propio frente a otros oficios y profesiones. De ahí, que la formación tiene que crear un sentido de lo propio, de la identidad con un discurso que a su vez crea condiciones, cercos, disposiciones, sentidos del lugar, de los referentes, maneras propias de asumir el saber y condiciones para la acción propia del profesional dan identidad al oficio del interventor educativo, como serían formas y estilos de apropiación de fragmentos de experiencia que se configuran en torno un hacer, saber y ser específico y que se evidencia en las prácticas cotidianas de su quehacer. Por ello, se considera que la formación es un dispositivo.

En conclusión podemos señalar que hay tres situaciones claramente identificables que están determinando la constitución de un dispositivo en la profesionalidad:

1. La presencia de un discurso aun difuso: lo que no permite un sentido paradigmático y de comunidad en el hacer, pensar y conformar un modelo basado en una posición matricial.
2. La ausencia de una comunidad identificada con un hacer; derivado del punto anterior y que se refleja en el siguiente aspecto:
3. La problematicidad del espacio de la intervención, ya que al ser un escenario situado en la informalidad y fuera de escenarios formales e institucionales o bajo la lógica del Estado regulador, dificultan la conformación de un imaginario en el oficio.

Estos tres elementos constituyen el espacio particular en el que las prácticas de formación se desenvuelven y que tendrán un impacto particular en la constitución de la profesionalidad.

La intervención desde las voces de los sujetos: en busca de la identidad

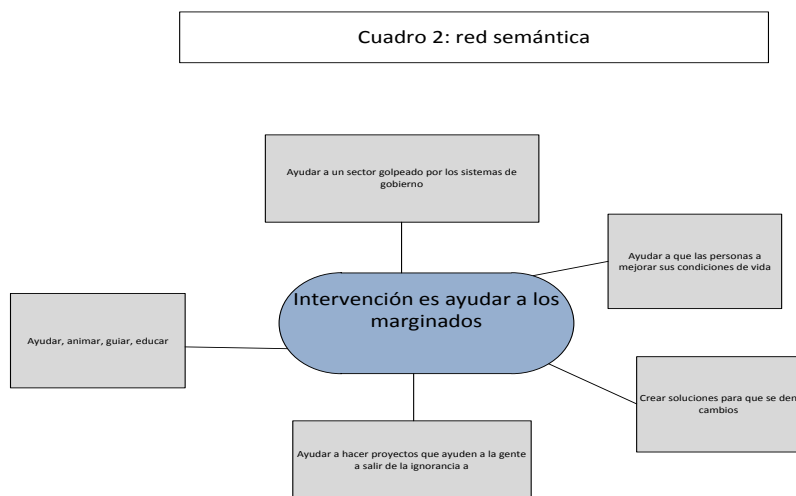
En la construcción de la identidad profesional entran en juego diversos factores simbólico-culturales, los cuales tienen como referencia significativa la trayectoria formativa, en tanto los sujetos valoran ciertas imágenes que aluden al sentido de la profesión elegida. Para Cacho (2002) la importancia de lo autobiográfico es innegable: ante ello se señala que es posible decir que la identidad profesional es siempre provisional y que en realidad es más un proceso que un resultado

Partiendo del anterior contexto, podemos señalar que la comprensión de estos procesos formativos que incluyen la vivencia propia como ámbito vivencial *Verstehen* permiten comprender los sentidos que puede adquirir la nueva profesionalidad y cómo se está conformando en el imaginario de los estudiantes. Desde esa mirada, me permito recuperar las percepciones de un grupo de 20 alumnos del segundo semestre de la LIE

campus UPN Guadalajara¹⁰⁰, quienes a la pregunta: ¿cómo me veo en el ejercicio de mi profesión como licenciado en intervención? ¿Qué entiendo por intervención? Ofrecen diversas respuestas que he configurado en tres campos de semánticos, mismos que se muestran a continuación:

1. Intervención como ayuda a los pobres y marginados
2. Intervención como creación de soluciones a los problemas sociales y diseño de proyectos para la mejora
3. Percepciones vagas: aportar una idea, relacionarme con la gente, poner a prueba mis conocimientos, fomentar valores, orientación a objetivos trancos, dar orden a conflictos, compromiso social, etc.

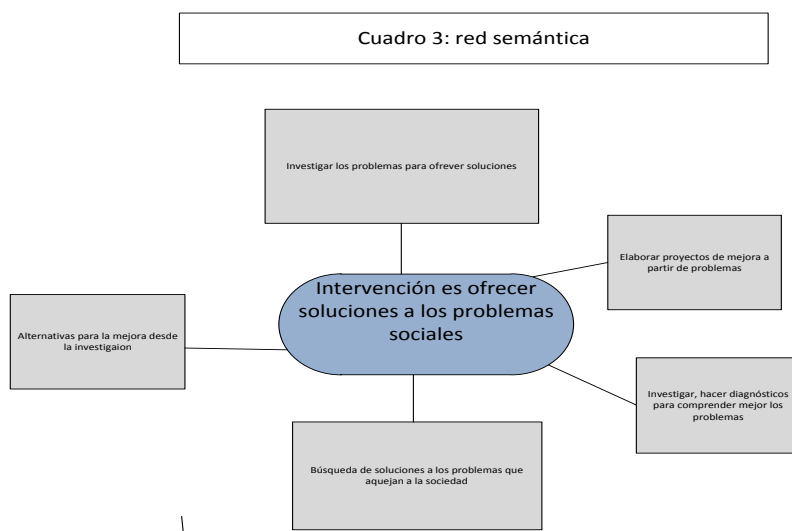
De cada campo se conformaron redes de sentido, así del primero: Ayudar a los marginados se desprendieron las siguientes redes:



En esta red podemos ver que los núcleos semánticos integradores se centran a significados ligados a: ayuda al prójimo, apoyo a los más débiles, ignorantes,

¹⁰⁰ Alumnos que no describiré ya que aspectos como edad, género, situación económica, y otros, no son significativos al menos para los propósitos de esta investigación.

desprotegidos y marginados. Se diferencian de la intervención vista como creación de soluciones, centradas en el ámbito dos, en el sentido de que el núcleo semántico integrador ya no es la ayuda al débil, sino la solución técnica y reflexiva a los problemas sociales, sin la figura central de los débiles, marginados o pobres valorados en un sentido de minusvalidez. En el cuadro tres, vemos la configuración semántica de ese campo:



En el campo semántico tres, referido a aportaciones vagas, se integraron todas aquellas respuestas carentes de un núcleo significativo básico, en este ámbito estuvieron la mayoría de la percepciones (diez de un total de veinte), estos alumnos refirieron aspectos tan diversos desde:

- a) Fomentar en los jóvenes el interés por estudiar
- b) Satisfacer los objetivos trancos
- c) Dar orden a los conflictos
- d) Ayudar a cualquier escala
- e) Brindar apoyo ante situaciones difíciles
- f) Lograr la excelencia educativa

Desde las voces de los estudiantes en formación es posible valorar las connotaciones diversas e incompatibles que predominan en la descripción sobre el campo profesional que desempeñaran, sin embargo también es interesante ver cómo se filtra la perspectiva del profesional que ayuda al otro, desposeído y minusvalorado por el sistema en pos de nuevas alternativas de desarrollo social. Así de las significaciones del primer campo semántico que refiere la intervención como ayuda a los marginados podemos desprender un sentido mesiánico referido a: Un deber ser fundado en imágenes, de ayuda, entrega, misión, humildad, rectitud. Imágenes que no se quedaron guardadas en el itinerario de la historia, permanecieron y fueron reivindicadas en los años de la unidad nacional, y permitieron la institucionalización de los docentes y su inserción en una organización político sindical aglutinante y centralista.

Es cierto que este sentido premoderno de la misión vista desde el apostolado se ha reconfigurado, sin embargo la imagen rectora aparece revestida de un nuevo orden social, ante un estado fuerte y centralista que dio lugar a la imagen tomada de la hegemonía institucional se centra ahora la figura de un estado pos hegemónico (Arditi, 2010). De ahí que la tesis de la política como ejercicio posthegemónico de Ardití B. (2010) permite reflexionar sobre el sentido que puede adquirir la profesionalización de los egresados de la LIE, quienes desarrollarán una actividad ligada precisamente a un ejercicio posthegemónico, o sea sin mediación de un modelo de institución centralizada y formal propia del estado tradicional, en tal sentido, la intervención esta más alejada de la *Realpolitik*, es una nueva manera de entender el ejercicio de la intervención en escenarios de marginalidad social: ¿Una nueva manera de entender lo emancipatorio?

En el segundo ámbito están situadas las percepciones de intervención que apelan a una dimensión técnica, fundada no en la actitud o virtud centrada en la ayuda, sino en el saber hacer y actuar. Es necesario advertir que las percepciones del primer grupo también aluden a la necesidad de hacer proyectos pero bajo un orden que pone en primer lugar la ayuda al otro. En este segundo campo, los estudiantes solo refieren la noción de problemas sociales, pero no lo focalizan a marginados, pobres, indígenas, etc. sino que lo

refieren a ámbitos de naturaleza social donde no privilegian a un sector o destino sociocultural.

No es el propósito señalar cuáles son los sentidos más adecuados a lo esperado de una profesión, puesto que ésta se haya en un proceso de conformación y al respecto carece de un discurso o conjunto de prácticas que puedan normalizar el sentido de la acción de los futuros profesionales en este campo. Por el contrario se trata de valorar la conformación del sentido que los sujetos en formación están construyendo desde ese proceso. Es necesario señalar que una situación que se aprecia en las aulas es la continua referencia al campo: *“Yo, como futuro interventor”, “En mis prácticas de intervención y como profesional de la intervención” “Yo debo hacer como licenciado en intervención”, etc...* Referencias que aluden a la necesidad casi fundante de un discurso emergente; legitimado a través de su rezo incesante, de una predica *ad libitum*, una oración que se repite todos los días para conversión del deber ser, anhelo y deseo en proyecto y en futuro. Es interesante, quizá ésta como ninguna otra profesión está configurándose desde tramas que le dan un valor excepcional y altamente significativo a su identidad, a su mandato fundante, a la construcción de un mito fundacional, esto es, de una historia que marca identidad y a la vez comunidad.

La tensión de un imaginario instituido

En una investigación sobre la subjetividad de u actor educativo Valencia (2010) concluye en el papel que juega los imaginarios, al ser surtidores de imágenes que orientan la acción y además el proyecto de los profesionales. Al respecto éste se define como: algo *“inventado”*...un desplazamiento de sentido en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas *“normales”* o *“canónicas”* (Castoriadis, 1983). Lo que implica referentes de carácter público y social que se insertan en la práctica cotidiana individual dándole una orientación legitimada a la acción, en este caso, de un profesional. Lo imaginario al ser un desplazamiento constituye una metonimia de sentido donde a unos símbolos, que ya tienen algunos significados, les atribuimos otras significaciones, o bien les reasignamos sentidos nuevos. Por ello un imaginario no es algo atemporal sino dinámico ya que adquiere sentidos de acuerdo a las prácticas sociales del

colectivo. Sobre esta base conviene analizar las imágenes que se desprenden de las narrativas de los alumnos, la mayoría de ellos refiere a la pregunta ¿Cómo me veo como interventor educativo? Al respecto se ofrecen desde las descripciones que hacen los veinte estudiantes los siguientes núcleos, que se presentan en el cuadro donde el número representa la frecuencia en que se presentó este núcleo:

Cuadro 4: Núcleos de imágenes y frecuencias

Como me veo en mi tarea de intervención	Resuelvo problemas sociales	Ayudo en un albergue, asilo, etc.	Doy clases a alumnos marginales	Guía orientador y de comunidades necesitadas	Elabora proyectos en escuelas
Imagen asociada	Ejecutor-activo	Apoyo-pasivo	Apoyo-activo	Apoyo-activo	Ejecutor-activo
frecuencia	5	4	10	5	8

Fuente: elaboración propia

Ante estas imágenes habrá que distinguir ámbitos de desempeño que orientan hacia la autonomía en espacios no formales y otros que aún se ligan a escenarios estructurados o formales. Es claro que solo dos actividades se ligan o asocian a la imagen de la autonomía o del desarrollo de habilidades aprendidas en la formación de acuerdo al perfil de egreso¹⁰¹: 1. Elaboración de proyectos y la resolución de problemas sociales, aunque las ideas expresadas por los alumnos son muy parciales, lo que refiere escaso conocimiento de su perfil de egreso. Sin embargo la imagen predominante sigue estando presente en la noción de ayuda al otro, la cual se identifica con la figura del interventor que brinda apoyo.

Conclusión: Dificultades y retos ante la constitución de la profesionalidad

¹⁰¹ Al respecto el documento general de la LIE señala en uno de sus perfiles de egreso, que el alumno podrá: Diseñar programas y proyectos pertinentes para ámbitos educativos formales y no formales, mediante el conocimiento y utilización de procedimientos y técnicas de diseño, así como de las características de los diferentes espacios de concreción institucional y áulico, partiendo del trabajo colegiado e interdisciplinario con una visión integradora y una actitud de apertura y crítica, de tal forma que le permita atender a las necesidades educativas detectadas. (UPN, 2002:29)

En este apartado final quiero centrar mi conclusión en aquellos aspectos que desde el análisis presentado están dificultando el acceso a la conformación de un sentido de identidad fundante de la nueva profesión y que enumeraré para un análisis más definido:

1. **La profesión se centra en una dimensión no formal:** esta virtud dificulta el acceso al sentido del lugar y a la respectiva apropiación del espacio de la profesión. En este sentido valdría la pena reflexionar sobre la importancia de la apropiación como un proceso por el cual los alumnos participan como sujetos actuando con significados mediacionales en contextos y situaciones concretas. La apropiación otorga un sentido de pertenencia de acuerdo a un referente determinado que puede apreciarse como estrechamente ligado con las estructuras y procesos sociales que los estudiantes desarrollarán como futuros profesionales.
2. **Los procesos de apropiación del discurso** estos procesos no solo incorporan una referencia continua a la noción de intervención, núcleo de esta profesión, sino que, de acuerdo a Ferry (1990), designan estados, funciones, situaciones, prácticas y a un sujeto que en el proceso condensa fragmentos particulares de la experiencia; por otra parte, se debe constituir un núcleo particular en la adquisición de una aptitud o habilidad; así como la práctica de una cultura, una ideología, un discurso o un *habitus*, de acuerdo a Bourdieu (1995). De acuerdo con lo señalado, la formación comprende aspectos como las nociones específicas sobre las que se centran los procesos, así como los procedimientos que se siguen para ese fin, los objetivos institucionales, la imagen que se tiene sobre el oficio para el cual se está preparando y las actividades cotidianas de los participantes.
3. **La tensión en la conformación de un imaginario profesional:** una de las dificultades de los estudiantes en formación es la presencia de un imaginario difuso, que dificulta la orientación de la profesión; sin embargo se puede referir la imagen aun centralizada de una posición de intervención vinculada a la actividad de ayuda pero sin una referencialidad a un centro instituido. Al respecto, es necesario retomar los vínculos estructurantes de la imagen, como sintetizadora de

sentidos que orientan la acción y la reflexión y que constituyen el *ethos* bajo la configuración, que nos ofrece un sentido modélico de la práctica de intervención. Los aspectos anteriores permiten ir configurando nuevas visiones y la necesidad de constitución de una identidad que se aleja de la tradición y se lanza a nuevos horizontes. En la construcción de la “identidad” es necesario identificar los elementos resultantes de la dialéctica colectividad-individuo ya que las identidades se construyen desde la relación de “otredad”. La construcción de significados se da desde la relación entre realidad objetiva y biografía subjetiva, de la importancia de la vivencia que se rescata mediante la narrativa de los actores en formación, situaciones de cómo vivo mi proceso formativo, cómo me imagino en el campo profesional, cuál es espacio de desempeño de los profesionales en la intervención y sobre todo qué entiendo por intervención, qué tipo de prácticas son de intervención de acuerdo a mi modelo formativo, con quién me identifico, y otras, pueden ofrecer una guía a mitad del camino: La tarea es de todos, nos invita a navegar y encontrar en medio de la mar un norte, porque se hace camino al andar.

Bibliografía

- Arditi, B. (2007). *Post-hegemonia: la política fuera del paradigma post-marxista habitual*. Contemporary Politics, Vol. 13 No. 3. Mimeógrafo.
- Bazdresch, M. (2002) *Transformando la práctica docente*. Guadalajara México: Secretaria de Educación Jalisco.
- Bourdieu, P. Y Wacquant (1995) *Respuestas para una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Cacho, M (2002). *El imaginario sobre el “buen maestro” en los profesores de primaria*. UPN, Unidad 113 León Guanajuato, México: UPN.
- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación*, México: Paidós/UNAM.
- Kuhn, T. (1990) *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Negrete, T. (2010) *La intervención educativa. Un campo emergente en México*, en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/13/013_Negrete.pdf

consultado el 10 de julio de 2012.

UPN (2002) *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades UPN*, México.

Valencia, A. (2010) *La subjetividad del directivo escolar desde sus imágenes e imaginarios*. México: Secretaría de Educación Jalisco.

Yuren, T. y Romero C. (2007) *Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación*. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Reencuentro.

Mesa 7: Innovación de la formación docente para la intervención en contextos institucionales.

De lo individual a lo colectivo...Una propuesta de acompañamiento y asesoría diferenciada en el colectivo docente, para hacer de la escuela una mejor escuela. *Alejandra Álvarez Arámbula.*

Introducción.

El proyecto de intervención que se pretende diseñar, tiene como finalidad plantear los beneficios que genera el favorecer **y construir el Trabajo Colaborativo** como una alternativa y componente del **Modelo de Gestión Educativa Estratégica** para enfrentar los retos del siglo XXI, en el **contexto del Jardín de Niños “La Marina”**.

Los cambios de la sociedad por efecto de la globalización, han gestado poco a poco la necesidad de dotar a la escuela la facultad de ofrecer servicios educativos con horarios más prolongados, son los Jardines de Niños de Jornada Ampliada y de Servicio Continuo, que además brinden una educación de calidad.

Su aplicación pretende generar la regulación significativa de la actuación pedagógica a partir de ambientes de aprendizaje situados en los Jardines de Niños de tiempo completo; así como, crear en los colegiados herramientas de construcción personal y grupal (directivo y docentes) para el desarrollo de competencias profesionales necesarias para resolver los diferentes problemas a los que se enfrenta.

La propuesta de intervención que se pretende realizar, tiene como base la implementación de la dimensión organizativa de la gestión escolar. Para determinar el Trabajo Colaborativo y su impacto en el logro educativo del Jardín de Niños “La Marina” con la modalidad de servicio continuo. Este centro educativo ofrece un servicio de 8:30 a 16:30 hrs. y pertenece a la Delegación Miguel Hidalgo. El jardín de niños “La Marina” atiende a niñas y niños en edad preescolar de 3 a 5 años de edad, de madres y padres trabajadores militares y civiles.

Una vez realizada la revisión bibliográfica con relación al tema, he decidido situar este estudio dentro del enfoque socioeducativo crítico; dicho enfoque parte del contexto histórico actual y del desarrollo de competencias personales que impactan en lo profesional, relacionados con la problemática detectada.

El estudio que a continuación se presenta tiene como finalidad generar el interés por aplicar posibles herramientas de trabajo que faciliten un cambio en la cultura escolar, diferente a la que se vive actualmente.

El trabajo colaborativo que se planea optimizar con las formas de organización que impacten en la calidad de la gestión escolar y el logro educativo.

La problemática de este centro educativo está relacionada con el Clima laboral y Organizacional del mismo, al trata de definir: *la manera en que se concibe el trabajo colaborativo en el colectivo docente y directivo como lo propone la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB), para optimizar el trabajo académico de los docentes.*

Por lo anterior, es imprescindible tomar acciones, por parte del directivo, para generar un cambio de actitudes a través del análisis y reflexión, dentro del colectivo docente, en lo referente a las de relaciones de apoyo y confianza que posibilite la valoración de cada integrante de manera individual y en equipo para generar compromisos y valores en el contexto de la cultura escolar.

El objetivo es identificar las formas de relación organizacionales en el contexto escolar, que permitan diseñar un proceso de gestión colaborativo.

Todos los elementos que conforman la organización y desarrollo de los centros educativos: dinámica que se genera y vive dentro de los colegiados, su clima

organizacional, las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo, los conflictos y el liderazgo del directivo, todos y cada uno de ellos, en corresponsabilidad con el colectivo docente, impactan negativamente e impiden la mejora de la gestión escolar. Por esto, se propone revisar las prácticas de la cultura escolar que obstaculizan el trabajo colaborativo.

De aquí que surjan diferentes interrogativas al respecto: ¿Cuáles son los principios que se establecen, a partir de las relaciones interpersonales, para poder definir el clima organizacional?. ¿Cuáles son las ideas concebidas por parte de las docentes y directivo a cerca del conflicto?. ¿En qué medida el trabajo colaborativo puede determinar la mejora de la gestión escolar y los logros en el aprendizaje?.¿Qué acciones debe llevar a cabo el directivo, como líder corresponsable, en conjunción con el resto de los actores educativos?.

El estudio pretende analizar y definir algunas alternativas y/o estrategias de acción para optimizar las áreas de oportunidad que se generan en el trabajo, así como la organización del mismo al enfrentarse a la realidad y al contexto escolar del centro, con el fin de dimensionar las formas de desempeño del directivo y grupal docente como referente a otros centros.

Diagnóstico.

Como parte de la estrategia para diagnosticar y detectar la problemática del jardín de niños “La Marina” se propuso realizar una **matriz FODA** de los docentes y directivo, en relación con el trabajo colaborativo a partir de los diferentes factores.

Análisis FODA del Directivo.

Matriz FODA Del Directivo. INTERNO	OPORTUNIDADES 1. Diversas y suficientes formas de comunicación. 2. Falta sistematizar la evaluación y seguimiento para establecer acciones y estrategias en colectivo. 3. Integrar espacios reales en colectivo para dar seguimiento a las acciones emprendidas. 4. Apoyo y asesoría por parte de ATP, supervisora y especialistas para sensibilizar al colegiado. 5. Trabajar formas de autorregulación en el colegiado. 6. Participación corresponsable de personal de apoyo y asistencia y padres de familia en tareas educativas.	AMENAZAS 1. Los tiempos de intercambio y fortalecimiento en CTE son limitados, por las notas técnicas establecidas y los puntos planeados en el PETE-PAT. 2. Se encuentra dificultad para poder motivar la autoformación y actualización en algunos miembros del equipo docente. 3. Cambio continuo de autoridades y formas de trabajo. 4. Carga administrativa frecuente. 5. Demanda y/o ausencia para realizar tareas administrativas del Apoyo
	E X T E R N	

O		<p>docente administrativo.</p> <p>6. Se reconoce en integrantes simulación en las formas de asumir y cambiar prácticas pedagógicas.</p>
<p>FORTALEZAS</p> <ol style="list-style-type: none"> Buena administración de los recursos disponibles. Actualización continua y permanente. Facilidad para integrar a los padres de familia en aspectos de mejora de los ambientes de aprendizaje y actividades Educativas. Reconocimiento por parte de la comunidad educativa. Organización para trabajar con APF, CEPS y CTE. Respetuosa de las diferencias personales. 	<p>F1, O1, O2. Eficiencia y eficacia de los tiempos disponibles.</p> <p>F2, O4. Establecer puntos de vista diversos, sustentados desde diferentes perspectivas y considerando variables.</p> <p>F3, F4, O6. Implicar de manera corresponsable a todos los actores educativos en esfuerzos comunes, que mejoren los ambientes de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.</p> <p>F5, O3. Generar oportunidades de análisis, reflexión y de toma de decisiones en colaboración.</p> <p>F6, O5. Propiciar espacios de reconocimiento personal e incentivar un clima laboral armónico.</p>	<p>F1, A1, A3, A4, A5. Centrar esfuerzos individuales y colectivos en acciones concretas relevantes.</p> <p>F2, A2. Retroalimentar a través del cuestionamiento, al colectivo docente con elementos teóricos, metodológicos para análisis de la praxis.</p> <p>F3, F4, A3. Gestión de una cultura escolar propia continuamente en movimiento.</p> <p>F5, F6, A6. Manejo de conflictos funcionales, tendientes a movilizar actitudes y prácticas.</p>
<p>DEBILIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> Flexibilidad para aplicar la normatividad. Intolerante ante el incumplimiento. Confrontar en lo individual situaciones personales que afectan lo laboral, para evitar la confrontación. 	<p>D1, D2, O5. Posicionar en lo individual una política personal que impacte en lo colectivo, que facilite la adopción de un código ético laboral.</p> <p>D3, O1, O2. Continúo análisis y reflexión del habitus, que permita mejoras la cultura escolar en diversas dimensiones de la gestión educativa.</p>	<p>D1, D2, A6. Congruencia y pertinencia en la visión y valores que como escuela se aspira llegar.</p> <p>D3, A1. Compartir y Mediar en colectivo problemáticas particulares y comunes, que permitan una mirada crítica y solución integral, por medios de puntos de vista, experiencias y reflexión colaborativa.</p>

Análisis FODA del Colectivo docente¹⁰².

<p>Matriz FODA De Docentes</p> <p>INTERNO</p>	<p>E</p> <p>X</p> <p>T</p> <p>E</p> <p>R</p> <p>N</p> <p>O</p>	<p>OPORTUNIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> Apoyo de especialistas para complementar su práctica. Aprovechamiento de los recursos disponibles en la escuela y la comunidad escolar. Libertad para tomar decisiones en su aula. Generar diversidad de experiencias didácticas. Visión más amplia sobre la profesión. 	<p>AMENAZAS</p> <ol style="list-style-type: none"> Prácticas que dan reconocimiento social y seguridad profesional. Se antepone lo personal sobre lo laboral. Rivalidad profesional. Poco impacto en aprendizajes.
---	---	---	---

¹⁰² Producto de trabajo de la dinámica de "lluvia de ideas" con el colectivo docente del Jardín de niños "La Marina".

	<p>6. Aceptar cambios e innovar.</p> <p>7. Búsqueda de soluciones diferentes, creativas y prácticas.</p> <p>8. Trabajar individual y colectivamente para concretar proyectos.</p>	<p>5. Dedicar más tiempo para el manejo de la disciplina.</p> <p>6. Aislamiento, Apatía.</p> <p>7. Manejo de conflictos de manera hostil. Actuar impulsivamente.</p> <p>8. Evaden la tarea justificando falta de tiempo o por no entender lo que se pide.</p> <p>9. Critica negativamente hacia otros</p> <p>10. Liderazgo negativo.</p> <p>11. No concluir lo que se acuerda colectivamente o lo que se inicia individualmente.</p>
<p>FORTALEZAS</p> <p>1. Diferentes habilidades y capacidades profesionales.</p> <p>2. Hay compromisos diversificados en lo individual.</p> <p>3. Se pueden organizar y trabajar en pares y colectivo en situaciones concretas.</p> <p>4. Las docentes son creativas.</p> <p>5. Asumen con liderazgo las tareas que se les encomiendan.</p>	<p>F1, F2, O4, O7. Construcción de espacios de mejoramiento continuo y experimentación de prácticas innovadoras.</p> <p>F3, F4, O3, O6. Generación de proyectos comunes, intencionados y con alto impacto en el logro de aprendizajes.</p> <p>F5, O1, O8. Trabajo en colaboración, manejos de conflictos de forma funcional, optimización de las formas de organización.</p> <p>F1, O5, O2. Logro de objetivos y construcción de redes de aprendizaje docentes que impacten en la mejora de procesos de enseñanza.</p>	<p>F1, F3, A1, A9. Planeación y ejecución de proyectos comunes, a través del trabajo colaborativo, trabajo en propósitos comunes.</p> <p>F2, F3, A2, A3, A8, A10. Certidumbre y sustitución de prácticas sedimentadas, mejora personal y colectiva.</p> <p>F4, A5, A6. Genera ambientes congruentes, organizados e intencionados permanentemente.</p> <p>F1, F2, A7, A11. Concentrarse en la tarea, elevar logro educativo.</p>

<p>DEBILIDADES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dificultad para vincular teoría y práctica. 2. Bajas expectativa sobre la capacidad de los alumnos. 3. Falta sistematizar la evaluación y seguimiento de aprendizajes individuales. 4. Unir esfuerzos para el logro de metas comunes. 5. Perder objetividad. 6. Susceptible a las críticas. 7. Desidia 	<p>D1, D2, O1, O2, O4. Elevar la imagen de sí mismo, seguridad y confianza profesional.</p> <p>D2, D3, O3. Toma de decisiones para la mejora continua.</p> <p>D4, D7, O7, O8. Trabajo colaborativo.</p> <p>D5, D6, O5, O6. Objetividad y crecimiento personal con impacto en el área profesional para lograr metas comunes.</p>	<p>D1, D5, A5, A6. Tiempos efectivos y eficientes dedicados a la tarea educativa.</p> <p>D4, D5, D6, A9, A10. Generar altas expectativas del colectivo docente en lo personal de manera individual.</p>
---	---	---

Para complementar el estudio, se recurre al **Proceso global de planeación estratégica**, como herramienta para facilitar el proceso de conceptualización y gestión, diseño, ejecución y evaluación de la propuesta de intervención para neutralizar los aspectos negativos del centro educativo en cuestión.

<p>Proceso global de planeación estratégica. Propósito del Plan de acción: (metodología de ejecución). FORTALEZA: DEBILIDAD: OPORTUNIDAD: XX AMENAZA: Descripción de la estrategia: <u>Trabajo colaborativo y manejo de conflictos.</u></p>				
Políticas.	Planes.	Actividades.	Programas.	Impacto.
<p>Apegada a la normatividad vigente. Desarrollo de una política personal. Atender a las necesidades de la Reforma Integral para la Educativa Básica. Trabajar en los principios de calidad del MGEE. Redefinición de la misión, visión y valores.</p>	<p>Mejorar las formas de comunicación y las relaciones interpersonales. Eficiencia y eficacia en las formas de acompañamiento y asesoría. Trabajar con metas comunes en la planeación cuando se realiza en pares y de manera colectiva. Favorecer un clima escolar de colaboración, que permita pasar del trabajo en solitario al trabajo colaborativo. Establecer tiempos suficientes para retroalimentación.</p>	<p>Diseñar trabajo en redes de aprendizaje que favorezca el trabajo colaborativo. Taller vivencial que implique vincular teoría y práctica del trabajo colaborativo. Acompañamiento diferenciado para cada docente. Mesa de debate, sobre problemáticas particulares y colectivas. Dinámicas de liderazgo.</p>	<p>“Ayuda entre pares”. Manejo de cambio de actitudes (técnica de alteración de variables/teoría de conflictos). Curso taller sobre relaciones humanas. Marco para la convivencia. Paradigma de la incertidumbre. De vinculación con los CEPS. Programa de actividades responsables.</p>	<p>Incremento en las formas de colaboración. Mejora continua de la gestión escolar. Dinamización de la cultura escolar. Optimizar las formas de comunicación y las relaciones interpersonales, del colectivo docente y directivo, para generar un mejor clima laboral. Mejora del aprovechamiento del tiempo y recursos disponibles (materiales y financieros).</p>

I. ¿Por qué el trabajo colaborativo?.

Al preguntarnos ¿por qué de lo individual a lo colectivo?, consideramos que implica valorar las ventajas sobre las desventajas en relación con los resultados de mejora del logro educativo, su implicación en las formas de organización y la posibilidad de convertirse en una mejor escuela, en general, en el momento presente y futuro mediato.

Con base en una postura a favor de las herramientas y componentes pertinentes, eficaces y eficientes para hacer de la escuela una mejor escuela. Dentro del contexto inmediato se pretende sustituir el aislamiento o el trabajo individual por el trabajo colectivo, para enriquecer la experiencia y conocimientos del otro, de esta manera, al sumar esfuerzos los resultados mejoran.

Como ejemplo de trabajo individual y para lograr que los alumnos desarrollen sus habilidades comunicativas, el docente diseña una serie de situaciones didácticas con una secuencia que le permita llevar a su grupo, en un proceso, al pasar de lo sencillo a lo complejo, a la obtención de una serie de resultados a determinado nivel de logro. Así sucesivamente, volverá a diseñar sistemáticamente situaciones para favorecerlo con oportunidades que el docente genere para ello.

En cambio, cuando el colectivo docente se propone como meta común el mismo propósito, las formas en que se diseñen las oportunidades de enseñanza y aprendizaje son más diversas y variadas, posibilitan la implementación de acciones y estrategias en conjunto, de otra manera, acciones y estrategias que tal vez no se le hubieran ocurrido a un docente de manera individual. Otra de las ventajas de trabajar en colectivo, es que se pueden pensar nuevas formas de organización focalizadas y centradas en la retroalimentación para un mismo fin; lo que permite a cada uno de los integrantes del colectivo, enriquecer su intervención, a partir de la construcción de bases de aprovechamiento de fortalezas individuales y de eliminación de debilidades.

Como resultado se tejen redes de aprendizaje para que el colectivo docente tenga más herramientas para una mejor intervención; se favorece el sentido de pertenencia y el compromiso con el otro; de esta manera, los ambientes educativos se permearán del aula

a la escuela y cambiará la actitud para enfrentar y resolver los conflictos al tener un impacto negativo más bajo o nulo.

De manera particular la SEP (2010) hace mención a uno de los componentes del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), para fortalecer la intervención de logros definidos y las circunstancias del contexto: Trabajo Colaborativo.

Entendemos el trabajo colaborativo como: "...la expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se requiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se requiere promover." (SEP, 2010 en MGEE, 2010, p. 95).

En primer lugar y para poder generar un cambio, es necesario priorizar los componentes que requieren ser mejorados, anteriormente se señaló que el alumno es el centro del hecho educativo, de aquí que se debe trabajar, primero, en fortalecer al colectivo docente y directivo para encaminar todos los esfuerzos en lo individual para fines comunes. Por lo que consideramos que como elemento principal y estratégico es favorecer el trabajo colaborativo, con cual se cimentaran acciones mediatas para generar en el colectivo una visión de futuro sobre los fines de la educación.

Pero, ¿qué es y qué implicaciones tiene el Trabajo colaborativo?, ¿qué importancia tiene esta forma de trabajo, para atender a las necesidades y mejoras de la educación? El trabajo colaborativo es reconocido en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), como una propuesta para transformar la gestión de la escuela, tomando en cuenta diversos aspectos, entre los que señala, las formas de relación y el cambio de prácticas.

En el Plan de Estudios 2011, establece en sus Principios Pedagógicos una guía del proceso educativo, que orienta la importancia que tiene el que todos los involucrados en el proceso educativo, para el logro de metas comunes. El Acuerdo 592¹⁰³ señala que: "El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo". (Acuerdo 592, 2011).

¹⁰³ Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, el 19 de agosto de 2011, en el Diario Oficial.

El proceso de pasar de lo individual a lo colectivo, supone la importancia de reconocernos en la individualidad y unirse en la colectividad; además, favorece el liderazgo compartido, al apropiarse y asumir diferentes roles, mantener una constante comunicación y asumir un código ético que favorezcan el logro de metas comunes.

Por otra parte, hablar de Calidad Educativa en México, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica en adelante la RIEB implica, una gestión educativa que transforme una serie de acciones, actitudes y conceptos; a través del desarrollo de competencias profesionales, que permitan a los diferentes actores educativos incidir en el logro de los aprendizajes.

No obstante, esto no garantiza que resuelva por sí mismo el cambio que se requiere para que las educadoras tengan una intervención eficaz y pertinente, por tanto que los niños aprenda y en general se de la transformación en todo el ambiente educativo y el cumplimiento del perfil de egreso del nivel, para que se alcancen los estándares curriculares y aprendizajes esperados y por lo tanto elevar el nivel de logro.

Por lo que se concibe que la escuela determine desde su realidad los ambientes de educativos propicios, para el desarrollo de competencias en los nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, así como las estrategias que faciliten resolver las problemáticas a las que se enfrenta desde sus diferentes dimensiones –colaborativo, organizativo, interpersonal y democrático- con la participación de todo el colegiado y en la determinación de involucrar en corresponsabilidad a todos los actores educativos.

Las formas de organización de la escuela, determina en diferente manera la condición en que se favorezca un clima propicio para el desarrollo de competencias no sólo en los preescolares, sino también en el desarrollo de competencias profesionales. Ello implica un proceso de aprendizaje, de experimentación con la propuesta, de reflexión sobre la práctica y de estudio sistemático, que propicie reflexionar y trabajar sobre el *habitus* como lo conceptualiza por Bourdieu (1972, 1980) citado por Perrenoud (2010, p.143): “...el *habitus* es un conjunto de *disposiciones interiorizadas*, captamos exclusivamente sus manifestaciones, a través de los actos y de las formas de ser en el mundo.”

Por lo que se necesita en primer lugar hacer una autoevaluación de la gestión educativa, como lo señala el MGEE (2010) “...se apuesta a enfocar su organización, su funcionamiento y sus prácticas y sus relaciones hacia una perspectiva gestora de resultados educativos; así, el papel de los actores escolares cobra especial relevancia porque centran su atención en la generación de dinámicas internas de cambio, que parten de revisar cómo hacen lo que hacen y qué resultados están obteniendo.” (MGEE, 2010, p.57)

Este enfoque pretende entonces que se fortalezca y desarrollen nuevas formas de colaboración, por lo de manera específica el Jardín de Niños de turno continuo; como universo de la muestra que se analizará, considerando los siguientes estándares de gestión, se centra en las implicaciones de la Dimensión Organizativa del Modelo de Gestión Educativa Estratégica y su impacto en el logro educativo.

Desde este panorama, las forma la gestión y la organización escolar en el marco de las políticas y las reformas educativas actuales. Establecen de manera clara las líneas de acción que se deben accionar, considerando las necesidades particulares de cada centro escolar y de igual forma gestar desde lo individual una postura personal que se articule al ser y quehacer docente y directivo.

Bibliografía:

1. Acuerdo número 592. Diario Oficial. Segunda sección. Poder Ejecutivo. Secretaría de Educación Pública. México, 19 de agosto de 2011.
2. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa escuelas de calidad. México, 2010, p. 157
3. SÁEZ Carrera, Juan. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad.
<http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/01%20-%2008/09_saez.pdf> p.p.89-104 [PDF]
4. SEP. Acuerdo número 592. Diario Oficial. Segunda sección. Poder Ejecutivo. Secretaría de Educación Pública. México, 19 de agosto de 2011.

5. SEP. Plan de estudio 2011. México. Secretaría de Educación Pública, 2011. p.143 [PDF]
6. SEP. Programa Sectorial de Educación: 2007-2012. México. Secretaría de Educación Pública, 2007.

Referencias

1. Reforma Integral de la Educación Básica en: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/Reformaintegral> [Consulta: 3 de febrero de 2011].

Reconstruyendo la vida, reconstruyendo la escuela. UPN 097, D.F., Sur. Juan Manuel Sánchez, Alejandro Villamar Bañuelos, Georgina Martínez Montes de Oca, Concepción Hernández, Laura Manjarrez Brito.

La experiencia que a continuación relatamos se desarrolla en la Unidad 097, de la Universidad Pedagógica Nacional y refiere a un complejo proceso de reestructuración y ajuste en torno a la formación profesional de las maestras de la licenciatura en educación preescolar con apoyo de las TIC's (LEPTIC-2008).

En el momento en que da inicio la licenciatura, también está egresando una generación más de la Licenciatura en Educación, Plan 94 y tiene grupos de la Licenciatura, Programa LEPEP 07 y la Licenciatura en Pedagogía, en su penúltimo año. Las formas de trabajo que venimos haciendo un grupo de asesores durante varios años para impartir dichas formaciones, nada distan de las formas tradicionales que se desarrollan en cualquiera de las licenciaturas del país. Es decir, la organización y el ajuste de los programas en turno, las reuniones periódicas para presentar avances y problemáticas dentro de las aulas y los acuerdos-base de seguimiento de los grupos para preparar principalmente sus proyectos de innovación.

A finales de 2008 hubo la necesidad de replantear los procesos de profesionalización de una de las licenciaturas de reciente apertura que se inauguraba como un programa con identidad propia propiciando la reflexión sobre las condiciones formativas que hasta el

momento habíamos desarrollado, ya que la población que se atendería en si misma contaba con una serie de características diversas con respecto a la población tradicional, por un lado y por otro nos planteaba que los asesores que se incorporarían a la misma, contarán con conocimientos referidos al uso de las nuevas tecnologías en la educación. Estamos hablando de la Licenciatura en Educación con Apoyo de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación. A partir de este momento sólo se hace alusión a licenciatura, la LEPTIC y para fines prácticos con las siglas LEPTIC.

Su primer cuatrimestre inició a mediados de enero de 2009. Actualmente las alumnas están cursando el tercero. La matrícula original fue de 31 alumnas, que siguen 28. El plan de estudios es cuatrimestral y es de 3 años. La LEPTIC surge de un acuerdo entre la UPN y el Gobierno del DF (GDF), con beca completa para las alumnas seleccionadas. La mayoría labora en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS) del Distrito Federal.

Así, contábamos con una planta de asesores con un modelo de formación tradicional con un desarrollo en constructos teóricos de corte constructivista y que sabían de las TIC's. Podríamos entonces innovar muchos aspectos. Además la población, a diferencia de las anteriores licenciaturas, asistiría a clases a los laboratorios de cómputo de la UPN, Unidad Ajusco. Si a ello le sumamos que en ese momento la discusión en los espacios educativos se centraba en la necesidad de reformular los elementos teóricos del constructivismo y trabajar en lo que se ha denominado formación en competencias¹⁰⁴, la tarea que teníamos enfrente se convertía en todo un reto para el trabajo docente. Había varias tareas. Desde la experiencia de investigación que nos arrojaban nuestros propios datos (Sánchez, 2005a; Sánchez, 2005b; Sánchez, 2005c; Sánchez y Urteaga, 2003; Sánchez, Urteaga, Rodríguez, Rubio, y Acosta, 2002), propiciando denotar las problemáticas referidas a la formación docente indicando la necesidad de generar modelos alternativos donde los docentes no asistieran a talleres o cursos de actualización (de sobra se sabe lo limitado de los mismos) (Camarena, 2007; Casamitjana, Puigvert, Soler y Tortajada, 2000; Eisner, 1998; Eisner, 2002; Gimeno, 2005; Imbernón, F. (coord.) 1999; Monereo, y Pozo,

¹⁰⁴ Para una discusión más amplia del concepto revisar Bronckart, J-P. 2008.

2003; Neira, 1999; Pozo y col., 2006; Woods, 1998 y Zabala, 1999), sino que generáramos un modelo mucho más contundente de formación en la práctica, en donde los aspectos conceptuales y cotidianos que se desarrollan en las aulas contarán con elementos de retroalimentación continuos del día a día en las actividades docentes (Jackson, 2002).

Por otro lado, la firme intención de generar una serie de andamios a los alumnos, de tal suerte que fueran perfilando procesos de identidad con la UPN, así como construir alternamente actividades referidas a los contenidos y estructuras que se presentaran dentro de las aulas (Bruner, 1997; Sánchez, y col., 2005d; Sánchez, y col. 2005e; Labarrere, 1998).

Una de nuestras motivaciones nace de la inquietud por varios autores (Pozo, y col., 2006; Monereo, y Pozo, 2003; McEwan y Egan (comps), 2005) por la ausencia de investigaciones en escenarios de formación profesional a nivel de las instituciones universitarias.

La intervención dentro de un aula universitaria y los procesos de investigación que de ella derivan son esenciales, pues es en este recinto aulístico es donde más se evidencian las formas tradicionales y en el que quizá, desde la mirada de varios autores (Pozo, 2001; Monereo y Pozo, 2003; Pozo y col., 2006; Gimeno, 2005; Cabero, 2001; Imbernón, 1999; Salomon, 2001; Elboj y col., 2005) .un modelo de investigación-intervención en una institución universitaria, hace referencia a los procesos de fosilización y ritualismo en los que han caído muchas de nuestras instituciones universitarias, de las cuales la nuestra no es la excepción y, que mediante las aportaciones que él mismo arroje esperamos repercuta en los asesores que miran desde lejos nuestro trabajo.

La propuesta

En este sentido la propuesta de investigación-intervención tiene varios matices que es necesario ir formulando para la claridad de los lectores.

Por una lado cuenta con un programa llamado: “Formación Docente en la Práctica”. Éste tiene como elemento de intervención específico la figura de un *co-docente*, que ingresa al aula con la finalidad de acompañar al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se promueve en base a los contenidos curriculares específicos.

Otro de los programas medulares de este proyecto es el que denominamos “*Acompañamiento entre Iguales*”, el cual esencialmente apoya las actividades formativas de los alumnos.

A continuación presentamos un esquema general del modelo con la finalidad de obtener mayor comprensión del mismo.



Grafico 1

Como se observa en el gráfico, los dos programas de manera inmediata impactan el trabajo que se realiza en el aula, conforman un proceso continuo de retroalimentación para cada uno de sus elementos.

Pasemos ahora a describir de manera general los elementos constituyentes del programa para a continuación presentar cada uno de los programas, así como los primeros resultados que tenemos del mismo.

Programa General. En este modelo se introdujeron varios “mediadores” adicionales, no propios de una clase “tradicional” ya sea por su apertura, o por su intencionalidad. Estos son:

1) El Relato Escolar: Se solicita a los estudiantes en la primera sesión de clase; que contenga elementos propios de su historia de escolarización, desde los procesos básicos hasta el nivel en donde se encuentran.

La construcción narrativa del mismo, nos ayuda a comprender aspectos del cómo se identifican consigo mismos, qué procesos de pensamiento genera dentro de su

reconstrucción de vida escolar, y qué tanto se han constituido como referentes de lo que es “aprendizaje”, situaciones familiares de desarrollo, y su potencial dentro de su vida escolar, así como factores de corte emocional, dentro o fuera de la escuela que el estudiante identifica como relevantes en su proceso de escolarización.

2) La observación de clase: De manera aleatoria el estudiante debe realizar una serie de observaciones que van desde el ánimo de los compañeros, la disposición dentro del aula para las actividades que se desarrollan, la pertinencia de éstas, así como lo que denominamos el clima del aula, y aspectos referidos a su situación de aprendizaje dentro de la sesión misma. El instrumento tiene un doble propósito: por un lado, proveer de información a los investigadores y al docente sobre los aspectos señalados; y por otro, que el estudiante aprenda a trabajar con un instrumento de observación cualitativo, específico para su formación como profesional de la educación.

3) El blog: En el sentido de trabajar en la introducción de las nuevas tecnologías se solicitó a las alumnas la creación de un blog personal, donde incorporaran sus tareas.

4) Participación del *co-docente*: Desde el inicio de las clases entra en funciones el *co-docente*, que es un alumno de semestres avanzados interesado en formarse en procesos de observación e indagación dentro de un escenario escolar. Su presencia remite a generar un proceso de diálogo mediacional, donde se pretende que asuma “la voz de los alumnos” y a la par, “la voz del propio docente” en el sentido de un proceso de formación que denominamos “amable” y que es alterno a las propuestas tradicionales sobre el tema. Lo que encontramos en lo referente a la formación docente cuando ingresa un observador al aula, son especificaciones definidas a su actuar, ya sea desde aspectos sobre los contenidos o el uso de materiales y estrategias didácticas dentro del aula, buscando ajustar el quehacer del docente a lo que la literatura señala, dejando de lado la situación contextual específica de cada actividad y el estilo característico de cada docente.

7) Relatorías del *co-docente*: Este instrumento mediacional es elaborado por éste en cada una de las sesiones y enviado al docente para su retroalimentación, permitiendo al docente conocer el punto de vista de un sujeto alterno en el aula, en lo que respecta a las actividades realizadas y los aspectos que el *co-docente* considera relevantes, generando

así mecanismos de retroalimentación continua en las actividades que el mismo va desarrollando. Este es el momento central del trabajo reflexivo que el asesor va incorporando de manera continua a su labor.

8) Autoevaluación: Al final del curso, se solicita a los alumnos elaboren una autoevaluación de su desarrollo de aprendizaje dentro del Programa. Para la misma, se indica que comenten sobre los siguientes apartados: *a) evaluación sobre su proceso de aprendizaje; b) pertinencia de las tareas; c) Comentarios sobre la retroalimentación realizada por el docente; d) el papel del docente dentro del aula y e) el papel del co-docente dentro del aula. Por otro lado: a) Clima del aula; b) Relación con el grupo y apoyo o falta de apoyo dentro del mismo para su aprendizaje; c) Asignación de calificación numérica para sí mismo; y, d) Propuestas de ajuste de las actividades que considere pertinente modificar.*

9) Entrevista de Cierre. Este es el punto final de diálogo con el alumno. La guía de conversación se basa en lo que denominamos “*Historia de Aprendizaje*”, que es una reconstrucción del desarrollo del alumno con los siguientes documentos: *a) Relato Escolar; b) Reportes de lectura colocados en su Blog; c) Observaciones en el aula; d) Desarrollo del actuar propio dentro del aula y e) Plan de Vida.*

Programa de Formación Docente en la Práctica

El papel del *co-docente*

En el aula se realizaron una serie de modificaciones en cuanto a la didáctica, planeación, evaluación, formas de participación y relación entre alumnos y docente, apoyados por el investigador (co-docente en formación) y por varios instrumentos de investigación-intervención que forman una unidad a la que llamamos “*Comunidad del Aprendizaje*”.

El co-docente en formación, trabaja dentro del aula como investigador. Las actividades que realiza son: *relatorías de observación de la actividad de enseñanza-aprendizaje del aula, elaboración de planes de desarrollo profesional de alumnos, análisis de los datos obtenidos en los diversos instrumentos de intervención implementados y participación en sesiones de planeación con el docente.* En paralelo, se realizó un programa de formación

en servicio para el *co-docente*, que incluye aspectos teóricos, metodológicos y aplicados a través de sesiones semanales y acompañamiento dentro del aula por un co-docente experto.

Es pertinente señalar que en cada intervención se ha trabajado de acuerdo con los contenidos temáticos de la asignatura, planteando objetivos instruccionales encaminados a la generación de habilidades de aprendizaje y habilidades profesionales. Una premisa es que en esta aula no sólo se enseñan y aprenden contenidos, sino que a la par se investigan estos procesos en vías de su mejora, y son los propios agentes del aula los que participan en ello.

Así, el programa de co-docencia ha sido una propuesta situada en tres ejes de investigación/intervención: *1) la formación de alumnos; 2) la formación del docente y 3) la formación de psicólogos y/o pedagogos investigadores (co-docentes)*

El programa, se centra en generar investigación respecto a los procesos de formación de los agentes involucrados en el aula (alumnos, docente e investigador) y en construir actividades que apoyen el desarrollo de procesos metacognitivos sobre *el aprender y el enseñar*, de cada uno de estos agentes, con el fin de que pueda existir lo que llama Labarrere, (1998) la “Transparencia Metacognitiva”, donde el agente conoce respecto a su propia situación de desarrollo y tiene la posibilidad de mediatizar su propio aprendizaje y autoasistirse.

En este sentido, el co-docente se inserta dentro del trabajo de las aulas como un observador participante que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diversos agentes. Es un psicólogo o pedagogo en formación, no obstante que se encuentre en semestres iniciales de la carrera (Labarrere, 1998). Además el co-docente puede realizar actividades de investigación en este proyecto y, a su vez, es un sujeto en formación de procesos similares, por lo que ocupa el lugar paradójico de producir interpretaciones reflexivas dirigidas a los otros agentes involucrados en la práctica; una práctica en la cual también él se está formando.

Para cumplir su cometido, el co-docente construye y maneja algunos instrumentos psicológicos que mediatizan los procesos de formación de los participantes. Estos

instrumentos son diversos. Algunos son elaborados por el docente, otros por el alumno y por último el propio co-docente. Todos estos instrumentos tienen la virtud de apoyar la construcción de niveles de intersubjetividad.

Los instrumentos elaborados por el co-docente son dos:

La Relatoría: donde el co-docente registra los eventos más significativos que se presentan en el aula y puede dar seguimiento y continuidad a los procesos del grupo. La relatoría tiene los siguientes criterios de elaboración y formación: *1) descripción e interpretación desde la psicología; 2) generar preguntas o hipótesis respecto a los procesos individuales de formación; 3) la integración de indicadores encontrados en otros instrumentos (ensayos, autobiografías, reportes de lecturas, etc.); 4) la reflexión sobre su papel como investigador, psicólogo o pedagogo y co-docente y, 5) la incorporación de conceptos sociocultural, para enriquecer la interpretación. Este punto sugiere que sean críticos en la utilización de constructos.*

La Historia de Aprendizaje: Es un instrumento que plasma un seguimiento más individual de los alumnos, surge del análisis de tareas y observaciones de clase del co-docente, y en él se desglosan las habilidades desarrolladas por los alumnos a lo largo del curso, así como sus fortalezas y necesidades dentro del proceso. Estos dos instrumentos son en sí mismos formativos del co-docente, pues su elaboración implica el desarrollo de habilidades como: la observación, integración e interpretación educativa.

A continuación presentamos los elementos constitutivos del Programa de Acompañamiento entre Iguales, así como las intenciones del mismo.

Programa de Acompañamiento entre Iguales (PAI)

Es una propuesta educativa/psicopedagógica, que comparte una visión y objetivos con varios centros educativos de nivel universitario; quienes están interesados en dotar a los alumnos de habilidades y conocimientos propios de la profesión, con la finalidad de que puedan solucionar los problemas para los cuales se les ha preparado e incidan de una forma eficiente en su foco de estudio; sin descuidar sus características individuales o expectativas profesionales.

El concepto de *acompañamiento* que nosotros proponemos, dentro de la investigación tanto dentro de nuestro país como a nivel internacional, encuentra su antecedente en lo que se ha denominado *tutoría*. En general se define a una tutoría como: *a) un proceso de acompañamiento durante el proceso educativo; b) una forma de abordar las necesidades desde el punto de vista humano y del aprendizaje y; c) una enseñanza compensatoria o complementaria para los estudiantes.*

El programa de **acompañamiento** se propone desde una nueva forma de ver y trabajar con la tutoría, tal como lo menciona De la Cruz y Abreu (2008) “la tutoría en la educación superior, restringida al acompañamiento escolar, se percibe como muy limitada al contrastarla con los retos planteados por la sociedad del conocimiento. Resulta indispensable transitar desde la tutoría enfocada únicamente al ambiente estrictamente escolar, hacia un nuevo proceso de tutoría, orientado a desarrollar individuos creativos, aptos para actuar en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales realizarán su vida profesional y productiva para convertirse en factor de innovación.” (p. 107).

En esta búsqueda se destaca la creación de numerosos programas institucionales de tutoría que, desde que inicia el presente siglo, se impulsan en las universidades públicas del país como una estrategia privilegiada para el mejoramiento de la educación que ofrecen a las jóvenes generaciones (Ysunza y De la Mora, 2007)

Bajo esta premisa el programa de “*Acompañamiento entre Iguales*” es un proyecto de investigación-intervención con la intención de apoyar la formación de los estudiantes, por medio de redes de apoyo. Se fundamenta en la formación de habilidades profesionales, por medio de la actividad conjunta que se construye a partir de la asignación de un *acompañante*. Éste es un estudiante de cualquier semestre de la carrera, pasante o titulado, que ejerce propiamente la función, que sea capaz de comprender el contexto emocional y cognitivo del *acompañado*, ayudándolo a hacer un camino y a andarlo de una manera crítica y reflexiva dentro de sus actividades.

Las Interacciones educativas entre alumnos, el aprendizaje entre iguales, es considerado como un recurso, a menudo poco explotado, para la tarea docente del profesorado. Entre los recursos del profesorado del siglo XXI no pueden faltar los diferentes métodos de

aprendizaje cooperativo que, basándose en la diversidad y sacando provecho de la misma, permiten concebir el aula como una comunidad de aprendizaje en las que las ayudas pedagógicas se proporcionan entre todos sus miembros (Durán y Vidal, 2004).

Así que dentro del programa de acompañamiento esta relación *entre iguales*, el *acompañante* tiene la ventaja, a diferencia de los tutores profesores, de comprender mejor al alumno, en su contexto cotidiano, cognitivo y emocional, compartiendo los sentimientos que generan los usos, costumbres y tradiciones que se comparten durante la estancia en la carrera, así como también el intercambio de experiencias mutuas generadas en las situaciones dentro del aula o fuera de ella, las cuales pueden tener un origen académico, teórico, social, emocional, vocacional, etc. Esto último rompe el modelo tradicional de tutoría, desde varios aspectos: a) la figura del experto y novato que parece inamovible, b) la mayoría de los modelos de tutoría trabajan hacia aspectos de tipo remedial, c) lo académico parece central dejando de largo aspectos de vida que significan o dan sentido al quehacer de alumnos y profesores dentro del aula. (Baudrit, 2000).

Cabe señalar que no es un programa de rezago, ni de alto rendimiento, puesto que está abierto a cualquier estudiante, que desee ingresar al programa ya sea como acompañado o acompañante.

Procedimiento del acompañamiento

La *fase inicial* es la inserción de los estudiantes al programa, a quienes se les solicitan los siguientes instrumentos: perfil y carta motivos, para construir un referente de sentido recíproco en relación a los intereses y necesidades de los participantes. Posteriormente se realiza la presentación entre acompañante y acompañado, bajo las siguientes intenciones: *1) Dar a conocer las Intencionalidades del programa, 2) Aclarar dudas y preconcepciones del trabajo a realizar y 3) Establecer un primer acercamiento entre los participantes; con la finalidad de crear un vínculo de confianza, lo cual les permitirá llevar a cabo sus actividades dentro de un ambiente flexible y sobre todo amable.*

La siguiente fase es la *de seguimiento*. Al mes de iniciar la diada se realiza una entrevista de profundidad individual, en la que tanto el *acompañante* como el *acompañado* contestan un instrumento de papel y lápiz el cual tiene los siguientes ejes (comentados

más adelante): 1) *Relacional*, 2) *Estructura*, 3) *Planeación* e 4) *Intencionalidad*. Posteriormente se dialoga con ellos lo escrito, con la finalidad de explicitar los principales elementos que están inmersos en su proceso, es decir, se busca retroalimentar el trabajo diádico. Se les orienta sobre cualquier dificultad u obstáculos, etc., Finalmente viene la *fase de cierre* en la cual se realiza la evaluación del impacto del acompañamiento para cada uno de los participantes, logros, objetivos, construcción de significados, etc. Para ello se retoma la historicidad de la díada, que permita explicitar la reconstrucción del proceso de acompañamiento en sus diferentes momentos. Todas y cada una de las fases permiten que el estudiante se reconozca dentro de un programa que le permite apoyar y transformar su proceso de formación.

Instrumentos

1.- Instrumento Perfil: el objetivo de este instrumento es conocer al alumno para considerar sus necesidades formativas, afectivas o de identidad profesional, que se refieren a las representaciones de la Licenciatura en Educación Preescolar, así como sus gustos, intereses y actividades extraescolares; lo cual nos apoya a identificar los elementos que serán los adecuados emplear para apoyar su proceso de manera personalizada. 2) Carta de Motivos: expectativas que tienen del espacio, y los motivos por los que desean tener un acompañante o acompañado. De este instrumento rescatamos indicadores que nos permiten hacer un escaneo sobre cómo están viviendo el día a día la universidad, las certidumbres e incertidumbres que la estancia en la institución provoca. 3.- Entrevista de etapa seguimiento: Permite generar un proceso de co-construcción dialógica entre la díada y los responsables del programa con la posibilidad de comprender y apoyar la conformación de la díada, el establecimiento de la relación así como los objetivos y formas de actividad desde una perspectiva mediacional entre los planteamientos del programa y los potenciales de los participantes.

Bajo esta intención la entrevista se lleva a cabo bajo los siguientes ejes: 1) Relacional: esta área nos permite indagar como se ha establecido la interacción entre ambos participantes; como identificar si han logrado establecer una buena empatía o no, lo cual es importante observar porque nos habla del cómo han llegado a establecer su espacio de

trabajo; 2) Estructural: nos permite indagar cómo está conformado su acompañamiento, conocer cómo deciden sus actividades y en función de que necesidades las están realizando. En esta área nos podemos dar cuenta de los papeles que están jugando cada participante desde la postura “experto-novato” o la concepción “entre colegas”; 3) Planeación: se indaga cual es la organización que tiene la díada para llevar a cabo sus actividades, así como la actitud y compromiso e, 4) Intencionalidad: se indaga la conceptualización de cada participante sobre el espacio, y si está se ha transformado o modificado (percepción del programa).

Los avances e impacto del proyecto

A lo largo del desarrollo del proyecto hemos escuchado múltiples voces de alumnas y asesores sobre el andar cotidiano del enseñar, pero sobre todo del aprender. Las formas multicolores no han estado exentas de traspasar la mirada fuera de las aulas, bajo la comprensión del impacto que ello tiene en las actividades diarias. Dichos espacios nos han ayudado a dialogar con la realidad permanente no sólo del alumno sino del propio asesor, realidad cargada de afectividad y no sin razón, de crisis continua y de pasión, de toma de decisiones permanentes sobre el siguiente paso a dar. La escuela en este sentido y bajo esta mirada brinda nuevos referentes de su función, de sus obligaciones y de su potencial para el desarrollo educativo de sus actores, hoy sabemos que no basta enseñar contenidos, aprender los rituales y roles de lo escolar, sino lo principal es saber que construimos la escuela que necesitamos, en este país y bajo estas condiciones, contradictorias y complejas del día a día que nos implica la vida.

Bajo estos planteamientos, mostramos los avances e impacto del proyecto desde la interpretación de las voces de dichos actores. Se presenta entonces la reconstrucción a partir de la narrativa de la experiencia escolar por medio de la figura “virtual” de una alumna representativa de las voces del aula en cuestión.

El Relato

“Regresar a un salón de clases como alumno fue una situación emocionante, pero al mismo tiempo caótico al tener que redefinir mis tiempos como estudiante, trabajadora y madre”

(M.S.F)

Cuando me avisaron que estaba aceptada en el programa del GDF y la UPN para poder iniciar estudios de licenciatura en educación preescolar la emoción me embargó de alegría, pero también de angustia y ansiedad, pues después de abandonar por varios años la escuela, tenía la claridad de lo complicado que sería regresar a los libros, las aulas, las exigencias de los maestros. Por otro lado se encontraba mi familia, había que de principio dialogar con ellos, mi pareja si bien en lo general me apoyaba en las actividades que emprendía, el ingresar a una licenciatura no se encontraba en nuestros planes, así que sabía que no iba a ser fácil la decisión conjunta. Ya en otras ocasiones habíamos tenido problemas y un tiempo decidimos separarnos para que cada quien realizara sus proyectos, así que enfrentar nuevamente una situación de cambio implicaba mirar detenidamente los pros y los contras para que todo funcionara adecuadamente. Tenía que buscar el momento adecuado para hacer el planteamiento y hacer propuestas viables en lo referente a los cambios que la decisión tendría, de hecho yo misma me trataba de convencer de la viabilidad de la propuesta. Había que reorganizar de primera entrada los tiempos, el cuidado de los niños ya de por si era complicado a pesar de que mi madre me apoyaba en ello, más por otra parte la situación económica era difícil y el ingresar a la universidad me daba la posibilidad de mantener el trabajo y de quizá hacia adelante pensar en mejorar mi situación.

Ciertamente como lo preveía la discusión con mi pareja no fue sencilla, pero al final aceptó, no sin antes condicionar mis tiempos y responsabilidades, más siempre habrá motivos para avanzar.

“Cuando pienso en que no puedo más recuerdo lo que me dice mi hija Daniela de la cual aprendo cada día que debo luchar por lo que quiero”(Karla, relato de clase).

Así llegó el primer día de clase, el día en que conocería la universidad, de la cual si bien tenía idea de su existencia, nunca había ido a sus instalaciones. Por otro lado conocería a mis profesores, a mis nuevas compañeras ya las había visto en un curso de computación básico que nos impartieron. Para ser sincera no me era claro el programa de estudios, pues si bien el curso había dado una idea de lo que nos esperaba, solo había quedado la

sensación de que nos tendríamos que enfrentar al uso de la computadora y lo que se percibió en el ambiente es que varias de nosotras exclamamos sorpresas y rumoramos angustias ya que no imaginábamos lo que se nos esperaba, pero si presentíamos muchas dificultades.

Entramos al salón de clase y poco a poco nos fuimos acomodando en diversos lugares, algunas de nosotras nos conocíamos al menos de vista pues trabajamos en la misma delegación.

Los maestros fueron pasando a lo largo del día y explicándonos los programas de cada uno, las tareas que teníamos que cubrir, así como los requisitos y formatos de las mismas. La mayoría insistió en que la licenciatura era con apoyo de las nuevas tecnologías y que por ello teníamos que aprender a manejar rápidamente la computadora, pues poco a poco las clases serían a distancia. Lo que se concretó en esos primeros días de clase y que nos fueron sorprendiendo fue que se solicitó que abriéramos un blog y ahí colocáramos nuestras tareas, a la par de que en otras clases deberíamos enviar por correo nuestras tareas.

Poco a poco fuimos conociendo a nuestras demás compañeras, no somos más de 30, la mayoría tenía una situación similar a la mía y para ser sincera algunas me fueron sorprendiendo pues no sólo tuvieron discusiones similares con sus parejas, sino una gran parte eran madres solteras, algunas incluso ya son abuelas.

Varias a demás de trabajar en diferentes preescolares, dan clases particulares, otras venden tamales los domingos y una minoría menos son hijas de familia.

Un aspecto importante que nos ha ayudado a no descuidar otras actividades es que sólo asistimos a clase los días sábados, pese a ello no ha sido fácil mantener el ritmo porque tenemos una presión constante con eso de las calificaciones, ya que el acuerdo es que no podemos bajar de 8.0 para que nos mantengan la beca, que básicamente consta de que el GDF pague la colegiatura a la UPN. El primer cuatrimestre en lo general no fue muy complicado, quizá lo más pesado lo referente al manejo del Blog, pues la mayoría no conocíamos mucho del Internet e incluso algunas de nosotros ni siquiera teníamos computadora. Ya para el segundo cuatrimestre se comenzaron a generar algunos cambios

dentro de la clase, algunos de los maestros ya nos habían informado de ellos, más no pensamos que fueran tantos ni que impactaran nuestro aprendizaje, pues hasta el momento la mayoría de las clases había sido similar a nuestros anteriores ciclos escolares. De primera instancia nos informaron que ingresaría un alumno de otros semestres a observar la clase, a lo que después supimos le llaman co-docente. También nos indicaron que los alumnos que estuvieran interesados en contar con un acompañante, mandáramos nuestra carta motivos para que se nos asignara.

En general creo que ello generó inquietudes en mis compañeras, e incluso me podría atrever a señalar que hasta en los mismos asesores, quienes “miraban” de reojo al observador.

Hemos comentado entre nosotras y ciertamente consideramos que se han generado situaciones de cambio en los asesores aunque no conocíamos a los del segundo cuatrimestre -sólo a una maestra-, se percibe mayor acercamiento a nuestras necesidades y un interés claro en que vayamos avanzando en la comprensión de los contenidos.

No todas contamos aún con acompañante más las que ya lo tienen refieren situaciones diversas en donde para algunas de ellas las cosas marchan muy bien y otras no logran acoplarse a los tiempos y posibilidades del acompañante. Otros comentarios de compañeras son: “Me ha servido ya que encuentro a mi trabajo ya no como una rutina; si no como un lugar de investigación” (Luisa).

“Me siento capaz de abordar la mayoría de los temas en los que hemos estado discutiendo y planteando para mejorar nuestro uso e información del conocimiento, práctica, interrelación y manejo de los alumnos utilizando estrategias basadas en la experiencia de todos” (Emily).

“Quiero expresar que para mí el estar en la universidad me abre las puertas al conocimiento para mejorar en mi campo laboral; ya que las acciones que realizan los docentes frente a grupos de preescolar son la clave para que los niños de esta etapa alcancen los propósitos fundamentales en su vida” (Gloria).

“Aprendí que la investigación es algo que nos empuja a conocer, notificar problemas, certificar aciertos” (Maty).

Muchas esperanzas se reflejan en nuestros ojos, a pesar de que por ejemplo hoy varias de mis compañeras han perdido el trabajo, creemos que el compromiso con nuestra formación no solo depende de la institución o de los asesores, sino también de nosotros como estudiantes.

Acá termina la reconstrucción del relato, la cual tomo como fuentes, las tareas, entrevistas, autoevaluaciones y reflexiones de las alumnas sobre sus propias clases. La mirada del docente y el factor formativo aún nos falta redimensionarlo, aunque el mismo ya camina en las instalaciones de la Unidad.

Un aspecto que nos hace falta reconocer es, como mencionábamos en los inicios del texto, que las alumnas tenían problemas para resolver ciertas problemáticas relacionadas con el desarrollo de actividades específicas, para adaptarse nuevamente a la vida escolar y para utilizar las herramientas tecnológicas como medios para acceder al proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como estaba pensada la carrera en un principio.

“Como venimos de un sistema de educación muy cuadrado y poco flexible, reconozco se me dificultó la materia en el sentido que el profesor dio libertad de hacer, utilizando un amplio criterio y reflexión y no podía manejar esa situación por estar acostumbrada a realizar exactamente lo que el profesor dice, en tiempos atrás.” (Katy)

Las alumnas, en diferentes niveles, han desarrollado habilidades de comprensión lectora, redacción y ortografía; así como, competencias tecnológicas, como el uso del correo electrónico, de foros, de los blogs y de la plataforma establecida para el desarrollo de la Licenciatura.

Los primeros blogs se realizaron con elementos básicos, las formas de redactar eran diversas, pero coincidían en plasmar ideas muy ligadas a lo emotivo, a creencias de vida y la descripción de sus práctica docente, ahora podemos observar que muchas de ellas mencionan su práctica docente en relación con los contenidos abordados, que la estructura de sus textos es cada vez más formal y que hacen uso de diversas herramientas para hacer más vistosos sus blogs.

En cuanto a la plataforma podemos mencionar que en un principio preocupaba más la parte del manejo de las herramientas, de la entrega de actividades y de la evaluación

cuantitativa, a todos los agentes y, que los contenidos se dejaban, aparentemente de lado, pero no fue así. Esto es muy interesante, porque a pesar de ello las alumnas se habían apropiado del contenido al relacionar lo que veían en la plataforma con las demás clases. Ahora las alumnas ven las tecnologías más como el medio para lograr sus objetivos que como el fin mismo de la carrera.

“Entrar al Internet y buscar no me hará ni más ni menos competente o capaz de realizar las cosas porque al hacerlo no pasa nada y sí aprendo mucho” (Mónica)

Algunas de ellas están en el proceso de transición de educadoras tradicionales a educadoras conscientes de su práctica docente, reflexivas, capaces de verse y analizarse de acuerdo a lo planteado en teorías de enseñanza-aprendizaje y en los contenidos. *“Hoy gracias a las experiencias compartidas pondré en práctica los roles que debe tener un buen docente: ser formador de enseñanza, estar comprometido, ser buen mediador y observador para poder comunicarme e interactuar, mostrar interés ante cualquier dinámica, que sepa escuchar y respetar, todo esto me permitirá situar a los niños en los escenarios de la realidad, siempre viendo hacia delante y tener el producto de lo que quiero hacer, hacia donde voy a llegar y del porque considero que las cosas son así.” (Cris).*

El camino apenas comienza, no sabemos a cabalidad cual será la conclusión. Lo cierto es que la experiencia nos reafirma la necesidad de reconstruir las aulas, con una óptica sobre la vida del alumno, donde no transformemos la escuela desde la escuela misma, sino la busquemos transformar desde la vida en sí, al menos ese es el reto para ser sujetos competentes y no competitivos.

Referencias

- Baudrit, A. (2000) *“El tutor: procesos de tutela entre alumnos”*. Madrid: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Barcelona: Visor.
- Cabero, J. (2001) *Tecnología Educativa. Diseño y Utilización de Medios de Enseñanza*. Barcelona: Paidós
- Camarena, E. (2007) *Didáctica. Estructura y Actividades en el Aula*. México: Gernika
- Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler, M. y Tortajada, I. (2000) *Investigar y Transformar. Cultura y Educación*. n. 17/18, pp. 117-129.

- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2008) "Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (3). No. 17. pp. 107-124.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004) *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. España: Grao.
- Eisner, E. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que Necesitamos. Ensayos Personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2005) *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*, Barcelona: Graó.
- Gimeno, S., J. (2005) *La Educación que aún es Posible*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (coord.) (1999) *La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P., W. (2002) *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Labarrere, A. (1998a) *La Profesionalización Temprana y la Formación del Maestro, en Siglo XXI, Perspectivas de la Educación desde América Latina*.
- McEwan y Egan (comps) (2005) *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Monereo, C., y Pozo, J. (2003) *La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Neira, T. (1999) *La cultura Contra la Escuela: Un Ensayo sobre las Contradicciones entre Cambio Social y Prácticas Educativas*. Barcelona: Ariel.
- Pozo, J.I., y col. (2006) *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Alumnos y Profesores*. Madrid: Graó.
- Salomón, G. (2001) *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Sánchez, J. M. y col. (2005a) *Desde la Perspectiva de los Docentes. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba*.

- Sánchez, J. M. y col. (2005b) Formación y Acompañamiento Docente dentro del Aula. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005c) Formación de Docentes y Co-docentes en Situaciones de Práctica. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005d) El Acompañamiento entre Iguales: Una Herramienta de Formación. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005e) La Profesionalización Temprana del Psicólogo: El Programa de Acompañamiento Académico en Verano. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y Urteaga, E. (2003). La Doble Vida del Aula: Co-construcción de Significados Docente-Alumno y Procesos Formativos en la Investigación VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, J., Urteaga, E., Rodríguez, F., Rubio, G. y Acosta, E. (2002) "Formadores de Formadores: Una Experiencia Práctica dentro de una Comunidad de Aprendizaje", En Colectivos Escolares y Redes De Maestros que hacen Investigación en la Escuela, ¿Qué Formas de Organización Pedagógica y Formación de Maestros surgen en la Actualidad?, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional de Santa Marta, Cooperativa Editorial Magisterio pp. 327-334.
- Woods, P. (1998) Investigar el Arte de la Enseñanza. El uso de la Etnografía en la Educación. Madrid: Paidós.
- Ysunza, M. y De la Mora, S. (2007). *La Tutoría. Incorporación del estudiante al medio universitario*. México: UAM.
- Zabala, A. (1999) Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo. Una Respuesta para la Comprensión e Intervención en la Realidad. Barcelona: Graó

Maestría en intervención socioeducativa. Una alternativa de formación y transformación educativa en Jalisco. *María del Socorro Mendoza Sánchez.*

La presencia y relevancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad, está cambiando las formas de relacionarnos, de aprender, de reconocer que el aprendizaje es una actividad social necesaria, y que los ritmos de aprendizaje son distintos. Actualmente educar a las nuevas generaciones, es un desafío para el profesorado, ya que la escuela ya no es la única institución que forma.

la profesión docente ha adquirido una gran complejidad en esta sociedad del conocimiento, que ha aumentado la diversidad de usuarios, que es elemento fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social, que la tecnología apremia en este mundo cambiante, que hay más problemas de aprendizaje y disciplina. (Imbernón, 2006, p.2).

La educación adquiere relevancia por el bagaje sociocultural para la comunicación, el trabajo en grupo, la elaboración conjunta de proyectos, que requiere nuevas habilidades, y destrezas, también es prioritaria para superar la exclusión social sin embargo en zonas de neomiseria o pobreza endémica la potencia. La población ha sido víctima de los estragos de la pobreza, mismos que han repercutido en la desigualdad de acceso a los mínimos de bienestar a los que los individuos tienen derecho, como educación, vivienda, empleo, salud, recreación y participación social entre otros. Esta situación es una constante en las diferentes comunidades, tanto en países industrializados como en los países definidos como en vías de desarrollo, sumándose en la actualidad otros problemas como la corrupción, el narcotráfico, el terrorismo, la violencia en todos los ámbitos incluyendo las TIC, la cultura del consumo, el nihilismo en los jóvenes, la lucha por el derecho a la migración internacional, las diferencias de género, la lucha por la reivindicación étnica, problemas ambientales, la aparición de nuevas enfermedades, entre otros.

Si bien, los programas y políticas públicas han coadyuvado a dar respuestas a algunas de las problemáticas actuales, en los contextos inmediatos se requiere dar soluciones eficaces, y concretas.

Es en las instituciones escolares en donde se reproducen las problemáticas sociales actuales, por lo que se requiere de formar profesionales e investigadores en el ámbito de la intervención socioeducativa, que aborden con rigor los problemas y necesidades en el campo de, la educación, la cultura, la economía, la política, la salud y el medio ambiente; con el propósito de posicionarse a través de la intervención desde la educación en cualquiera de sus ámbitos.

La Maestría en Intervención Socioeducativa

La Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE) es un programa de Posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco, que se oferta a los docentes en servicio, a través de la Coordinación de Formación y Actualización docente, la Dirección de Unidades UPN e Instituciones de Posgrado, la Dirección General de Posgrado y el Centro de Estudios de posgrado (CEP).

Ingresan a este posgrado docentes frente a grupo, y profesionales de la educación quienes manifiestan tener dificultad para abordar la problemática social, presente en el contexto institucional en donde desarrollan su práctica cotidiana, que obstaculiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje del alumnado, y no saben qué hacer, a dónde, con quién canalizarla y tampoco pueden permanecer ajenos o invisibilizar los problemas que están dentro del aula, en la escuela y que afectan su desempeño como educadores y el del alumnado. Por ello la maestría fue dirigida a los profesionistas interesados en el área socioeducativa, como una alternativa de formación que les permita analizar la problemática social a la que se enfrentan cotidianamente y que les obstaculiza la formación integral del educando, así como el de generar nuevas teorías para trabajar en la problemática social en el contexto concreto e histórico en donde se desarrollan como profesionales de la educación.

Este programa tiene su origen en la Maestría en Trabajo Social Escolar (METSE) que inició en el año 1996 y del que egresaron nueve generaciones con 136 alumnos/as. Es en julio

del 2009 que da origen al nuevo Diseño Curricular, Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE). La Maestría se desarrolla en 5 Semestres, en modalidad mixta, asistiendo en un turno 6 horas, una vez a la semana. Se cursan 3 materias de 2 horas cada una. El alumno requiere hacer prácticas profesionales, y las realiza en donde labora cotidianamente e interviene con los sujetos de investigación-intervención. Del actual programa egresó la primera generación en el año 2012 y está en proceso de formación tres generaciones más.

Los profesionales que se forman en MISE, abordan la problemática que presenta el alumnado en las instituciones en donde laboran en las que está presente el contexto familiar y social del cual provienen los educandos. Realizan un análisis de la práctica socioeducativa desde la estructura del ambiente ecológico de acuerdo a Bronfenbrenner (1987) el entorno inmediato el aula y la escuela vistas desde el microsistema, las vinculaciones entre entornos llamado mesosistema y los que afectan el ambiente inmediato de las personas, el exosistema y finalmente el entorno que aborda la ideología, la cultura, la estructura educativa y las políticas públicas llamado macrosistema, a través de este análisis se dimensiona la complejidad de la problemática presente en las escuelas, y que requiere se involucren todos los actores sociales para generar proyectos de intervención socioeducativa en mejora de los sujetos en formación.

Las propuestas de intervención socioeducativa, están orientadas para diagnosticar la problemática del contexto inmediato del profesional de la educación a través de planificar, ejecutar y evaluar la intervención, con la responsabilidad conjunta de los beneficiarios en el proceso de diseño y ejecución del proyecto social. En este sentido, el profesional en intervención socioeducativa requiere de una formación transdisciplinaria teórica y metodológica, lo que implica el reconocimiento de las principales problemáticas abordándolas desde su complejidad y sus interrelaciones desde lo global a lo local. La intervención socioeducativa viene a fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad. Desde la pedagogía social se enfatiza que el fin principal de la educación es el desarrollo de sus habilidades sociales (Merino, 1989). La Pedagogía social “posee un carácter normativo y predictivo y es una ciencia aplicada a la resolución de problemas” (Sárrate y

Hernando, 2009, p.30), recurre a los métodos cualitativo y cuantitativo con la finalidad de investigar la compleja realidad social.

En un contexto cambiante, heterogéneo y flexible (Chaiklin, s/f) en donde laboran los profesionales de la educación, en los diferentes niveles de educación básica, media superior y superior, como los recién egresados de las escuelas normales o licenciaturas afines (en el área de Ciencias Sociales y Humanidades) quienes detectan problema didácticos, pedagógicos y en ellos está presente: las disrupciones, la violencia, el bullying la desnutrición, la deserción escolar, la desintegración familiar, la baja autoestima, discriminación, la integración educativa, uso del tiempo libre y el ocio, alfabetización digital y audiovisual, entre otros. Las problemáticas están vinculadas a los educandos y no pueden ser ajenas a los educadores sociales.

La MISE formar docentes investigadores que aporten tanto al estudio como a la solución de problemas específicos en el entorno local, regional, y a partir de la sistematización de la experiencia generar conocimiento. Tal compromiso demanda la formación de docentes en la que participen los agentes con los que interactúan cotidianamente de forma corresponsable para la intervención de la problemática, con el propósito de que planteen proyectos socioeducativos que favorezcan su propia transformación, la de los sujetos de intervención y sus entornos sociales. Se espera que los docentes investigadores generen conocimiento contextualizado, no sólo ejecuten programas educativos que al ser diseñados para otros escenarios, difícilmente responderán a las necesidades específicas de la población de las diversas regiones, localidades e instituciones educativas en que desarrollan sus prácticas.

Modelo Pedagógico

El modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, sociológicos, ecológicos y gnoseológicos, tiene un enfoque constructivista en donde la educación pretende la construcción por parte del alumno de significados culturales en donde por sí solos sean capaces de aprender a aprender significativamente Alonso (2007). Está soportada por la teoría de Paulo Freire (1970), quien propone una pedagogía que posibilite que los depositarios de la misma aprendan un conocimiento

contextualizado, que le resulte útil en su vida cotidiana, una educación que le haga consciente de las situaciones de inequidad y le proporcione elementos para transformarlas. También la teoría de Lev S. Vygotsky (1934) quien reconoce el papel activo de la enseñanza en el desarrollo de la mente y considera a la enseñanza consciente productora de nuevas capacidades, ya que desde el punto de vista pedagógico y didáctico el autor le atribuye a los componentes sociales, históricos y culturales la relación entre el lenguaje y el pensamiento. Destaca el proceso histórico del desarrollo de pensamiento y lenguaje como también el carácter social en el contexto social e histórico del aprendizaje. El modelo de comunicación es dialógico, horizontal en donde se da el intercambio entre docente y discente en una relación democrática y tolerante. En el ámbito de la formación de los/las alumnos/as se establece el ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de saberes. “La competencia no es un saber procedimental codificado que bastaría con aplicar al pie de la letra. Una competencia moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción) (Perrenoud, 2004, p. 174).

Para el ejercicio de esta competencia se requiere razonamiento, anticipación de juicio y creación del formador de adultos que crea situaciones de aprendizaje en las que aprende a “hacer haciendo lo que no se sabe hacer” Meirieu, 1992, y a analizar su práctica y los problemas socioeducativos detectados, con un análisis teórico, conceptual y metodológico.

Objetivo

Formar profesionales con elementos teóricos y metodológicos en las diversas disciplinas que comprenden el campo de la educación social, desarrollar en ellos su compromiso y responsabilidad, se dediquen a la atención de problemas socioeducativos con una visión de respeto a las posibilidades y actitudes de las personas o grupos que atiendan, reconociendo que son capaces de superar sus condiciones para mejorar su calidad de vida. (Diseño Curricular, MISE 2010).

Diseño Curricular de la Maestría en Intervención Socioeducativa

El diseño curricular se estructura en tres ejes de formación como son: Trabajo socioeducativo, el de Fundamentación teórica y de Investigación intervención. Cada eje a su vez se conforma por las materias, la competencia a desarrollar (entendida como el saber hacer) y el objetivo a desarrollar durante los cinco semestres de la maestría con un análisis teórico, metodológico y conceptual. El ámbito socioeducativo es el espacio disciplinar desde el cual se plantea la praxis de la Educación Social.

El eje de trabajo socioeducativo, está orientado principalmente al análisis de la práctica profesional en su función educativa y socializadora a través de la indagación de su contexto inmediato con el propósito de reconocer las principales problemáticas sociales.

Eje de Fundamentación teórica provee de los elementos teóricos y conceptuales para abordar el estudio de la realidad social, además proporciona elementos para plantear análisis específicos desde los ámbitos que constituyen los objetos de estudio, planteados en los diferentes proyectos de intervención, para desarrollar una formación sólida que incida en el planteamiento e integración de las propuestas de investigación de los alumnos. Es decir una reflexión desde la teoría a la práctica.

Eje de Investigación intervención le permitirá conocer la realidad, identificar, delimitar y conceptualizar a través del proceso metodológico para contrastar los datos obtenidos empíricamente con modelos teóricos a través de tres dimensiones: la epistemológica, la dimensión de la estrategia y la dimensión de las técnicas de recolección y análisis de la información. La investigación socioeducativa presenta las siguientes características; a) es una investigación vinculada al contexto, b) complejidad, en la visión dinámica de la realidad, c) vinculada a la práctica, d) orientada al cambio y a la transformación social, e) reflexión sobre la praxis, f) participación crítica de los implicados, g) Creadora de conocimiento.

La Maestría en Intervención Socioeducativa (MISE), contribuye, al desarrollo de las capacidades y las habilidades de los maestros, profesionales que transformen sus espacios educativos con propuestas y estrategias fundamentadas y pertinentes que contribuyan a

la mejora del desarrollo de los sujetos al fomento de valores que aseguren una convivencia social y solidaria que sean abordados desde este enfoque sean atendidos de manera sistematizada, por profesionales capaces de diagnosticar, elaborar proyectos, desarrollarlos, hacer evaluación y seguimiento de los mismos y conjuntar esfuerzos para atender el bienestar comunitario y personal. Esta formación se propone lograr el desarrollo de las competencias necesarias para que sus usuarios consoliden los pilares de la educación que presentó Delors (1996) en la UNESCO: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, puesto que a ellos le posibilitarán enfrentar los retos que les presenta la situación actual como ciudadano planetario. Este posgrado de la SEJ asume el compromiso, consciente de la trascendencia que tiene como institución de nivel superior para contribuir al desarrollo social, económico, político y cultural del país, especialmente de la región occidente.

Conclusiones

Los maestros y profesionales de la educación formados en el modelo de la MISE, fortalecen el desarrollo individual y social de niños, jóvenes y adultos a su cargo, asegurando también, una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de la ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial. Así como fortalecer los conocimientos, habilidades, destrezas y valores, que permitan la identificación de problemas y carencias sociales y su adecuada atención mediante proyectos socioeducativos.

Aportar a la teoría educativa como parte de sus funciones vitales a la producción académica. Al mismo tiempo que genera el marco conceptual propio donde se mueve la perspectiva teórica de la misma, permite vínculos con otras instituciones aportando nuevas explicaciones a los fenómenos educativos e intercambiando de producciones teóricas. Generar teoría de innovación de los procesos educativos, en lo concerniente a los haceres propios de la institución.

Bibliografía

- Alonso, M. G. Gallego, J.D y Honey (2007) Los estilos de aprendizaje. Bilbao. Mensajero.
- Bronfenbrenner Urie (1987) La Ecología del desarrollo humano. Barcelona- México Paidós
- Chaiklin Seth y Lave Jean (Compiladores) (s/f) Estudiar las prácticas. Amorrortu editores. Argentina.
- Delors, Jaques (1997) “Los cuatro pilares de la educación”. En *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Freire Paulo (1970) Pedagogía del oprimido. México. Siglo XXI.
- Imbernón Francisco (2006) La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿Qué dicen los informes? En Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre cuestión docente. Consultado el 3 de mayo de 2012 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf
- Meirieu, Ph. (1992) *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*. Barcelona. Octaedro
- Sarrate Ma. Luisa Capdevilla y Hernando Sanz Ma. Ángeles (Coords.) (2009) Intervención en Pedagogía Social. España. Narcea.
- Perrenoud, Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó

Salud Integral Docente en la Escuela Pública. Una Propuesta Integral desde el Modelo Bio-Psico-Social. *Enrique Reyes Chávez.*

Introducción

El presente estudio constituye un acercamiento a la problemática de la salud mental integral de los profesores de educación primaria en el municipio de Saltillo, Coahuila. Aunque existe una abundante literatura sobre el tema, en la que se han definido con precisión los aspectos relevantes de esta problemática, la situación particular de los docentes en la localidad de Saltillo se ha analizado solo parcialmente.

Planteamiento del problema

Dadas las características de la práctica docente del profesor de educación primaria, en el sector público de nuestro país, se presentan problemas de salud mental integral que pueden repercutir de forma dramática sobre diversos ámbitos de su vida familiar, social y profesional.

Práctica docente: constructo

La práctica docente (Monografías Educación Española al Día, 2007) es la labor que lleva a cabo el docente dentro del aula para producir aprendizajes incluyendo los procesos de enseñanza. Incluye aspectos como: relaciones con los alumnos, organización de la enseñanza, clima del aula, relaciones con los padres y atención a la diversidad en el grupo de alumnos.

Salud mental y salud mental integral: constructo

“La salud mental abarca una amplia gama de actividades directa o indirectamente relacionadas con el componente de bienestar mental incluido en la definición de salud que da la Organización Mundial de la Salud (OMS): «un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no *solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*». *Está relacionada con la promoción del bienestar, la prevención de trastornos mentales y el tratamiento y rehabilitación de las personas afectadas por dichos trastornos*” WHO (2011).

Justificación

El hecho de ser profesor, en cualquiera de sus niveles educativos en México: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato o de nivel superior, es uno de los privilegios más excelsos que el ser humano puede realizar. Tal privilegio se manifiesta en el hecho de la trascendencia que implica estar día a día frente a seres humanos interactivos y abiertos a la posibilidad de ir más allá de sí mismos. Sin embargo, ello conlleva una serie de implicaciones que normalmente no se tienen en cuenta. Los trabajos y responsabilidades que señala la normatividad y el devenir educativo, con todos sus materiales, planeaciones, propósitos, secuencias didácticas, organización del aula y evaluación, entre otras muchas exigencias y obligaciones, abarcan todo el tiempo laboral del profesor de educación primaria especialmente.

Los estudios sobre la salud mental del profesor evidencian que la situación del docente va más allá de la misión que implica ser maestro de cualquiera de los niveles de la educación, aún allende las exigencias laborales y cumplimiento de la normatividad educativa. Un gran porcentaje de docentes está en riesgo de perder su salud mental, circunstancia que se vincula con diferentes modalidades de síntomas somáticos, así como un creciente retraimiento social y vacuidad existencial (Rubio, 2008).

El centro del presente proyecto de investigación cuantitativa es el profesor de primaria del municipio de Saltillo, Coahuila, especialmente aquellos del sistema público. Por lo tanto, se excluyen los profesores del sistema privado, ya que estos últimos en la mayoría de los casos son cuidadosamente seleccionados por el centro de trabajo donde son reclutados; también porque creemos que las necesidades y los problemas psicológicos del profesor se manifiestan en la realización de su trabajo diario, trascienden a los alumnos, pero es probable que tengan su fundamento y origen en la familia y/o en la infancia temprana, y porque al conocerlos podremos realizar un reporte sobre la situación. Tales circunstancias afectan directamente al profesor y a sus respectivas familias, trasciende especialmente a los alumnos donde ellos se desempeñan, y, por consiguiente, limitan los procesos de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo mexicano.

Respecto a la razón de abocarnos a los profesores de la educación primaria, es porque los alumnos que están directamente en contacto con los profesionales de la enseñanza de este nivel, son particularmente vulnerables a cualquier influencia. La edad de los alumnos del nivel de educación primaria, incluye niños y niñas en un rango de los 6 a los 12 años en promedio. Tal particularidad los coloca en situaciones de riesgo ante profesores afectados por cualquier clase de sintomatología, sea del ámbito de la salud física, mental o aislamiento social.

Fundamentamos, por tanto, el presente proyecto de investigación en el modelo biopsicosocial («teoría de rango medio»), porque consideramos que dicho respaldo teórico presenta una visión holística del ser humano que puede favorecer el conocimiento de algunas necesidades y de algunos problemas psicológicos del profesor de educación

primaria; necesidades y problemas a los que es urgente dar respuesta para lograr un mayor autoconocimiento por parte del profesor, lo que se convertiría en garantía de su salud mental y herramienta para una aproximación más sana hacia sus alumnos, así como un mejor rendimiento en la práctica educativa (Díaz-Granados, 1999).

Lo que dinamizará la investigación, será la interrelación del modelo biopsicosocial en su modalidad integral, mismo que contempla a la persona en su totalidad. Es decir, que el fundamento antropológico es aquel que tiene en cuenta, en el ser humano, tanto la dimensión corpóreo-biológica, como aquella psicológica, además de su inserción en el mundo como ser social.

La necesidad en todo ser humano, es poseer un nivel de salud integral aceptable. Es decir, que particularmente el profesor cuente con un abanico de herramientas del campo psicológico, de la salud física y de sus relaciones interpersonales, con la finalidad de que desempeñe su labor docente lo más sano posible. Sin embargo, la problemática de la dinámica del cambio social, y cómo ésta afecta a las instituciones escolares, es todavía más incisiva e influye de manera determinante en el sistema educativo y, por lo tanto, repercute en el trabajo de los profesores, originando *estrés* y licencias por este diagnóstico (Corvalán, 2005). Por consiguiente, la salud mental especialmente, se ve comprometida en los que se dedican a la docencia.

Originalidad de la propuesta

La originalidad estriba en los siguientes aspectos: primero, se considera una perspectiva integral de la salud mental bajo el modelo biopsicosocial; segundo, se evalúan aspectos diferentes y complementarios a los que se han estudiado en otras investigaciones; tercero, el análisis de la problemática de la salud mental integral de los maestros del sistema público del municipio de Saltillo ha sido estudiada sólo parcialmente y, específicamente, en esta investigación constituye el sujeto principal; cuarto, en el aspecto metodológico se diseña un instrumento y una escala particular para este ámbito, nivel e individuos. En este sentido, consideramos que los resultados de este estudio aportarán elementos nuevos y significativos para el conocimiento de la salud mental de los profesores.

Objetivo general:

Identificar de manera clara y precisa (en base al modelo biopsicosocial) los problemas de salud mental integral, derivados de la práctica docente en los profesores de educación primaria del municipio de Saltillo. A partir de ello, probar que dicha práctica tiene un efecto relevante sobre las condiciones de salud de los profesores.

Objetivos específicos:

- Establecer en qué medida se presentan los problemas de salud fisio-biológicos, psicológicos y sociales en los profesores de educación primaria del municipio de Saltillo, Coahuila.
- Identificar las causas recientes que inciden en las condiciones de salud mental de los docentes encuestados.
- Establecer de qué manera el conocimiento del riesgo influye sobre la probabilidad de presentar problemas de salud mental integral.
- Determinar si la exigencia y presión administrativa ejercida sobre el profesor, afecta la salud mental integral del mismo.

Tareas a realizar:

- Revisar la documentación bibliográfica o estado de la cuestión sobre la salud mental del profesor en México.
- Identificar y operacionalizar la variables principales relacionadas con la salud mental integral del profesor de educación primaria en el municipio de Saltillo.
- Elaborar un cuestionario para conocer la situación actual de la problemática sobre la salud mental del profesor de educación primaria de Saltillo.
- Analizar la información recabada y elaborar un informe diagnóstico básico sobre la salud mental integral del profesor de educación primaria en el municipio de Saltillo.

Marco teórico

El modelo biopsicosocial

Los fundamentos teórico psicológicos que nos servirán de soporte para el estudio de la salud mental del profesor, estarán basados en el modelo biopsicosocial. Dichos fundamentos nos permitirán, en la medida de lo posible, hacer una lectura completa del comportamiento humano con la finalidad de comprender y explicar la salud mental del profesor, con la certeza de que el mismo es un ser biopsicosocial integrado, que está constituido por dimensiones que interactúan entre sí y que puede ser comprendido científicamente en una lectura multidimensional que evite una visión reductiva, fragmentada, parcial o monocausal del ser humano.

El presente modelo tiene su fundamento en la definición de salud que proporciona la OMS, y tiene sus antecedentes en el desarrollo del modelo biopsicosocial presentado por George Engel en el año 1982, citado por Abdala (2002, p. 10), quien “propuso el modelo *biopsicosocial como el nuevo paradigma de la medicina*. Este propone una integración de los factores biológicos y psicosociales, tanto en la comprensión diagnóstica como en la planificación terapéutica” (sic). Modelo que será brevemente expuesto en los siguientes párrafos.

Por consiguiente, será necesario dar a conocer la dimensión psicológica de la persona, porque esta dimensión constituye el núcleo central del fundamento teórico para estudiar la salud mental del ser humano en el modelo biopsicosocial. Explica cómo se forma la estructura psíquica, su funcionamiento, sus procesos, sus mecanismos psíquicos, y los componentes y las manifestaciones del Yo como estructura psíquica biopsicosocial integrada.

Posteriormente la dimensión psicobiológica del ser humano, integrando en esta concepción aquellas disciplinas científicas de las que necesita o se auxilia la psicología como son la neurología, la endocrinología, la neurotransmisión química, la genética, la anatomía y la fisiología, porque nos pueden ayudar a comprender mejor el comportamiento de la persona y a diferenciar el campo propio de acción del psicólogo y

de cada uno de los especialistas involucrados en esta dimensión para trabajar en equipos interdisciplinarios.

Finalmente, la dimensión psicosocial del ser humano, con la finalidad de establecer la influencia que ejerce el ambiente en la construcción de la personalidad, principalmente la influencia que ejerce la interacción y el vínculo entre madre e hijo, la fuerza que tienen los mensajes recibidos de las figuras significativas, cómo se realiza la estructuración de la dimensión psicosocial en la adolescencia, en la juventud y en la edad adulta, y los mecanismos de defensa que se utilizan para hacer frente a situaciones conflictivas que generan angustia a nivel psicosocial.

Estado de la situación

Con la finalidad de conocer el estado actual de la situación o de la realidad, y cumplir con los objetivos, nos dimos a la tarea de revisar sistemáticamente algunos estudios e investigaciones sobre las aportaciones de la psicología a la salud mental del profesor en México y otros países interesados en el tema. Tales estudios e investigaciones están conformados básicamente por libros, artículos y tesis, cuya finalidad es ir corroborando algunos factores importantes que pueden estar presentes en los trastornos psíquicos del profesor; así como en la detección de posibles índices que indican el nivel de salud o trastorno mental del docente. La consulta bibliográfica, las afirmaciones hipotéticas, la experiencia clínica y la observación a través de la docencia, tienen el objetivo de corroborar la existencia de una problemática referente a la situación sobre los trastornos psicológicos y la salud mental del profesor de primaria.

Por lo anterior, en el devenir de la definición del campo, tema, problema y el análisis bibliográfico, nos ha llevado a considerar los diferentes puntos de vista e investigaciones de aquellos interesados en la Salud Mental docente. Woods (1993, p. 131), en este tenor, considera que “los maestros están sometidos a diversas presiones y obligaciones –el currículum dominado por el examen, la escasez de los recursos, la relación numérica entre maestro y alumnos, la baja moral, la gran cantidad de clientela recalcitrante, el aumento de las demandas de responsabilidad y de evaluación del

maestro— a las que no pueden escapar debido a su compromiso personal. Lo típico es que resuelvan el problema mediante un «compromiso estratégico» y mediante «estrategias de sobrevivencia»”. Sobre estas estrategias, precisamente, es a las que los siguientes autores se abocan.

Campelo (2010) por ejemplo, evidencia que un total de 14.529 docentes víctimas de violencia en las aulas, han denunciado ya su caso al «defensor del profesor» en sus cinco años de funcionamiento. Con una media de diez llamadas al día, este servicio del sindicato de profesores ANPE, se confirma como un crudo observatorio de la realidad en las escuelas españolas. La mayoría de los conflictos se desarrollan en el ciclo de Educación Secundaria (el 45% de las llamadas recibidas el curso pasado), cabe destacar el importante puesto que empiezan a tomar las agresiones a profesores de Educación Primaria, que protagonizan el 38% de las llamadas recibidas. Desde este servicio de atención inmediata y gratuita puesto en marcha por ANPE hace cinco años, se ofrece un amplio abanico de servicios que incluye el asesoramiento, la protección, la gestión ante la administración y la denuncia ante los juzgados.

Linares (2010), parte de la premisa de que el nivel de bienestar general, entendido como un mejor nivel de satisfacción laboral, impacta de forma positiva en la salud mental. De esta forma, una actividad placentera desarrollada en condiciones armónicas tenderá a propiciar un estado de plenitud en la persona que la realiza. La satisfacción laboral es definida como las reacciones afectivas positivas del empleado respecto al trabajo en relación con los resultados actuales, en contraste con los resultados esperados. La baja satisfacción se puede ver reflejada en el nivel de salud mental como agotamiento, debilidad, estrés, ansiedad e insomnio, sentimientos de poco balance en la vida personal y del trabajo e intención de renuncia. Las consecuencias de esta situación de la enseñanza se han catalogado como «el malestar docente» (Esteve, 1987), y han llevado a actitudes de hastío, incomodidad y depresión entre los profesores.

Otro de los estudios (Corvalán, 2005), revela que la realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores, muestran cómo la función docente está relacionada con una serie de situaciones que constituyen una enorme presión y ocupan gran parte de la

carga horaria del profesor. En dicho estudio, se identifican cuáles de estas situaciones tienen mayor incidencia en la generación de estrés o desgaste emocional. La salud mental del docente, en este sentido, es mediada por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Iriarte (1999), parte de investigaciones sobre la salud mental de los profesores, realizadas en países europeos como Suecia, Austria y España. Al mismo tiempo, presenta un panorama del caso colombiano en ese aspecto, donde se plantean particularidades de la problemática, entre las que se mencionan factores éticos y de violencia. Se establecen posibles causas de las crisis de identidad y personalidad de los profesores y las probables consecuencias de las mismas.

Otros estudios (Fajardo, 2006; Gil-Monte, et al, 2009; Guerrero y Rubio, 2005) han considerado que los problemas salud mental integral propios del contexto laboral, no han recibido suficiente atención en algunos campos en particular (especialmente en la educación), aunque distintos trabajos de investigación han desarrollado una estructura analítica y de interpretación, así como instrumentos para su evaluación. Gil-Monte *et al* (2009) realizaron un estudio sobre la validación del Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT) en maestros mexicanos de educación básica. En dicho estudio, se contrastó la hipótesis de un modelo de cuatro factores así como el del modelo original. El «Síndrome de quemarse por el trabajo» (*burnout*) (en adelante SQT), se define como una respuesta al *estrés laboral* crónico al que están sometidos los profesionales de servicio que trabajan en contacto directo con humanos.

Según Martínez y Pérez (s/f) existen otros riesgos que pueden minar la salud mental del maestro. Entre ellos se pueden mencionar las condiciones laborales, atención a la comunidad, ámbito escolar, estrés, ansiedad, depresión, prisa, competitividad, colectivo escolar heterogéneo, saturación de responsabilidades, empatía con sus compañeros, frustraciones, sobrecarga académica, agotamiento profesional, administrativo y horario. En ocasiones entre los docentes se dan indicios del *malestar docente* (como lo tipifica Lara Peinado, 2007). El origen es propiciado por las reformas legislativas tanto del marco educativo, seguridad social, la merma del prestigio social,

conductas antisociales de algunos de los alumnos, sistema de promoción y de remuneración no es agradable por todos, formación psicopedagógica insuficiente.

Un estudio de Rubio (2008) tiene como núcleo principal, investigar lo relacionado con el estrés docente. El estudio arrojó como resultado que el 36% de los docentes se encuentra en riesgo de perder su salud mental, y que el 26% declaraba que se encontraba muy estresado. La aplicación del estudio se realiza no sólo en el ámbito urbano sino también en el medio rural, encontrándose algunas diferencias muy marcadas, por ejemplo, el rural se muestra más estresado en relación a la familia que el urbano. ¿Cuáles son las consecuencias?, sobre todo mentales, el autor equipara salud mental con estrés subjetivo. Esto es algo serio porque ya se deriva una enfermedad mental.

Domich (2006) presenta un estudio que tuvo como objetivo realizar un diagnóstico de los trastornos de la salud mental de los profesores de 8 escuelas básicas de la comuna de Santiago de Chile. En este diagnóstico se evaluaron las condiciones laborales que pudieran estar influyendo en la salud mental de estos docentes, y en qué medida éstos presentaban sintomatología psíquica. La muestra estuvo compuesta por 106 profesores. Se constató que en los docentes encuestados existía un enorme porcentaje (86%) que presentaban trastornos psicológicos, especialmente síntomas de tipo ansioso, depresivo y psicossomático, los cuales se asociaban a condiciones laborales deficientes. El concepto de salud mental en el trabajo, alude a un estado de bienestar psicológico y social de una persona dentro de un medio laboral dado y no corresponde sólo a la falta de enfermedad. Dentro de los trastornos en salud mental laboral más extendidos se encuentran el estrés, el cual es una respuesta de adaptación del organismo frente a las exigencias del medio y desencadena síntomas como ansiedad, depresión, apatía, tensión muscular, irritabilidad y comportamientos tales como el abuso de fármacos y auto medicación. De lo anterior se desprende que la salud mental en el trabajo está íntimamente ligada a las condiciones laborales en las que se encuentran las personas. La salud mental de los profesores es un tema trascendental, debido a la importante labor que ellos realizan.

Además, según el mismo estudio (Domich, 2006), en los docentes de educación primaria se encontró un alto consumo de drogas y una presencia importante de

enfermedades psicosomáticas asociadas a sintomatología angustiosa. En Alemania, diversas investigaciones muestran que hay un alto riesgo de enfermedades cardíacas entre los profesores, relacionadas con problemas de estrés. Por otra parte, en Inglaterra se encontró que existe una gran correlación entre el estrés que presentan los profesores y los altos niveles de ausentismo laboral, alta rotación y abandono de la carrera docente. En Chile existen escasas investigaciones en torno al tema de la salud laboral y, específicamente, de la salud mental del magisterio, lo que indicaría la importancia insuficiente que se le da a esta área, a pesar de que hay datos que dan cuenta de las precarias condiciones laborales en que se encuentran los profesores y cómo éstas pueden influir en los trastornos en la salud mental. Además, las malas condiciones de trabajo afectan a los profesores en su bienestar psicosocial no sólo durante las horas de trabajo.

Al analizar los problemas más importantes que los profesores estiman que existen en sus condiciones laborales, se aprecia que los tres problemas que se presentan con mayor frecuencia corresponden a que el trabajo es considerado como excesivo y agotador, que existen demasiadas dificultades administrativas que impiden realizar proyectos en el ámbito de la escuela, y que la autoridad del establecimiento no reconoce el esfuerzo hecho por los profesores en su trabajo.

Hipotesis:

Hi: Las características de la práctica docente afectan negativamente la salud mental integral del profesor.

Hi: Mientras menor es el conocimiento del riesgo del trabajo profesional del profesor de educación primaria, mayor es la probabilidad de presentar problemas de salud mental integral.

Ha: Mientras mayor sea el conocimiento del riesgo del trabajo profesional del profesor, menor es la probabilidad de presentar problemas de salud mental en el profesor.

Ho: No existe relación entre el conocimiento del riesgo sobre la profesión del profesor de educación primaria y su salud mental integral.

Hi: Mientras menor es la organización personal de la práctica docente mayor es el efecto negativo sobre la salud mental integral.

Hi: Mientras mayor es la exigencia y presión administrativa ejercida sobre el profesor, mayor es la afectación a la salud mental integral del mismo.

Hi: A mayor número de horas en trabajo docente menor atención a la salud mental integral por parte del profesor.

Método

El presente estudio parte de un marco teórico definido y de la elaboración de un instrumento validado que se aplica de manera preliminar a un número determinado de profesores, según se define en la muestra. Para el estudio se realiza un análisis descriptivo de las variables definidas en el instrumento y se efectúa un análisis correlacional de las variables principales, de acuerdo a las hipótesis planteadas en el trabajo.

Muestra

Existen en el municipio de Saltillo 384 escuelas primarias (públicas y privadas), con un total de 3,024 docentes en este nivel. De la totalidad, las del sector público son 328, representando el 84% del total. Lo que significa que se tiene una sub-muestra de profesores que corresponden a las escuelas públicas de educación primaria de 2583. Se analizará una muestra representativa con base en un 95% de nivel de confianza, y con un error de estimación de 3%. Hipotéticamente consideramos que la característica de interés se presenta en 90% de la población. Por lo cual se aplicarán 334 cuestionarios a un número igual de profesores, que asisten a formarse a la UPN unidad Saltillo, del municipio de Saltillo, Coahuila.

Instrumento

Para la realización del estudio se elaborará un cuestionario basado en distintas experiencias previas, y en una elaboración propia, que incorpora la medición de las siguientes variables: Independientes, dependientes y de control.

Dentro de las **variables independientes** de la práctica docente, tenemos: la carga de alumnos, el ambiente de trabajo, la capacitación profesional para la práctica docente, los espacios físicos, la diversificación de tareas y la carga laboral.

- La carga de alumnos: corresponde al número de alumnos que el profesor debe atender en clase. Esta variable se medirá con una escala por rangos, que van agrupados de la siguiente manera: 1 a 10 muy bajo, 11 a 20 bajo, 21 a 30 medio, 31 a 40 alto, más de 41 muy alto. Se pregunta: *“Número de alumnos que atiende en el ciclo escolar”*
- Ambiente de trabajo: se define como la situación laboral en la que las relaciones jerárquicas e interpersonales (maestro-alumno-directivos-padres) generan conflictos y rechazo. Esta variable se medirá a través de un escala de Likert que va de 0 = nada hostil a 4 = bastante hostil. A esta variable podrían corresponder diversas preguntas en el cuestionario. Por ejemplo, *“¿Cómo considera que son las relaciones interpersonales entre los maestros en su escuela?”*. Otra pregunta, *“¿Cómo considera que son las relaciones con las autoridades escolares y del sistema educativo?”* Una tercera pregunta: *“¿Cómo percibe las relaciones con los padres de familia?”*
- Capacitación profesional para la práctica docente: es la percepción que el docente tiene de su cualificación necesaria para desarrollar adecuadamente las exigencias laborales. Variable que será medida a través de una escala de Likert, que va de 1 = inadecuada hasta 5 = muy adecuada. Una pregunta es: *“¿Siente que su nivel actual de preparación es el adecuado a las presentes exigencias de la labor educativa?”*
- Espacios físicos: se refiere al ambiente físico e infraestructura necesarios para el desarrollo de la práctica docente. Variable que será medida a través de una escala de Likert, que va de 1 = inadecuada hasta 5 = muy adecuada. Por ejemplo, se plantean una serie de ítems: *“¿Cómo son las condiciones de ventilación del espacio donde labora?”*, *“¿Cómo son las condiciones de limpieza del espacio donde labora?”*, *“¿Cómo son las condiciones respecto al ruido del espacio donde trabaja?”*, *“¿En general, cómo son las condiciones sanitarias del espacio donde labora?”*.
- Diversificación de tareas: se refiere a las diferentes tareas realizadas por los docentes en su práctica profesional cotidiana, como tareas de planeación, de organización, deportivas, artísticas, etc. Esta variable se medirá con una escala que va de 0 = nada

diversificada a 4 = excesivamente diversificada. Por ejemplo, “¿Cómo son las diversas tareas que desarrolla en su actividad profesional cotidiana?”

- Carga laboral: se refiere al número de horas que el docente labora efectivamente en uno o varios centros educativos. Esta variable será medida con una escala de rango horas semana de: no excesiva de 25 a 30, medianamente excesiva de 31 a 35, excesiva de 36 a 40 y muy excesiva de 41 o más. Por ejemplo: “¿Cuántas horas trabaja por semana?”

Las **variables de control** son: género, edad, estado civil, años de servicio y nivel en carrera magisterial. También se tendrá en cuenta el nivel de marginación social del medio de la escuela, que se definirá de acuerdo a la localización urbana de la misma. Esta variable se medirá de acuerdo a la clasificación de marginación elaborada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

Variables dependientes:

Son tres dimensiones del ser humano: física, psíquica y social, que corresponden al modelo biopsicosocial integrado, lo que incluye las siguientes variables.

a) Dentro de la *dimensión física*, encontramos:

- Agotamiento físico: cansancio permanente y disminución de las prestaciones físicas. Esta variable se medirá con una escala de 0 = nunca, 1 = raramente: algunas veces al año, 2 = a veces: algunas veces al mes, 3 = frecuentemente: algunas veces por semana, 4 = muy frecuentemente: casi todos los días.

Enfermedades físicas: este grupo de variables se medirá de acuerdo a un “check list”, basado en una tipificación sobre enfermedades de la profesión docente, según: Lara Peinado (2007), Esteve José M. (1987), Alemañi Martínez (2009), y una correspondiente escala de Likert, que va 0 = nunca, 1 = raramente: algunas veces al año, 2 = a veces: algunas veces al mes, 3 = frecuentemente: algunas veces por semana, 4 = muy frecuentemente: casi todos los días. Por ejemplo, la pregunta general e introductoria a una tabla agrupada de enfermedades, sería la siguiente:

“Por otra parte, también nos gustaría saber, como consecuencia de su trabajo docente, ha padecido”:

- Gastritis: También conocida como dispepsia, la gastritis es una inflamación de la capa interior del estómago. Puede ocurrir repentinamente (aguda) o gradualmente (crónica).
- Colitis: Es la inflamación de la mucosa del intestino grueso, que origina síntomas de diarrea, dolor y distensión abdominal, flatulencia y deshidratación
- Dolores de cabeza: Con el nombre de cefalea se identifican a varios tipos de dolor de cabeza. Son dolores de cabeza muy agudos localizados, en la mayoría de los casos, en una parte de la cabeza desde la altura de la sien hasta la parte posterior.
- Fatiga vocal o fonastenia: cansancio bucal. Este cansancio lo suele producir un uso excesivo de la voz, también puede producirlo las amigdalitis. Dolor de garganta. Disfonía. Laringitis
- Dolor de espalda: El dolor de espalda puede ser desde un dolor leve y constante hasta punzadas agudas repentinas que dificulten el movimiento.
- Cansancio permanente: La aparición de agotamiento o cansancio injustificado y prolongado.
- Dificultad para concentrarse: problemas para prestar atención o permanecer concentrada en una tarea o actividad.
- Disminución de la vista: es un término que se refiere a la pérdida parcial de la *vista*.
- Disminución de la capacidad auditiva o Hipoacusia: es la disminución del nivel de audición de una persona por debajo de lo normal. Puede ser reversible o permanente.
- Tendinitis: (informalmente llamada tendinitis) es la inflamación de un tendón (punto de anclaje de un músculo en el hueso).
- Várices: son dilataciones [venosas](#) que se caracterizan por la incapacidad de establecer un retorno eficaz de la [sangre](#) al [corazón](#) ([Insuficiencia venosa](#)).

c) En la *dimensión psicológica* aparecen un grupo de problemas psíquicos, consideradas en este estudio como variables, mismas que serán medidas de acuerdo a una escala de Likert de 5 puntos, que va de 0=nunca a 4=muy frecuentemente, con las características planteadas por Gil-Monte, et al (2009). Tenemos las siguientes:

- Desgaste psíquico: se define como la aparición de agotamiento emocional, debido al desgaste que conlleva la práctica docente. Por ejemplo:
 - “Trato con indiferencia a algunos alumnos”.*
 - “Me siento desgastado emocionalmente”*
 - “Estoy saturado por el trabajo”*
- Sentimientos de culpa: puede designar un estado afectivo consecutivo a un acto que el sujeto considera reprobable, o también un sentimiento difuso de indignidad personal sin relación con un acto preciso del que el sujeto pudiera acusarse. Por ejemplo:
 - “Me siento culpable por algunas actitudes en mi trabajo”*
 - “Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento”*
- Miedo: o temor es una emoción caracterizada por un intenso sentimiento habitualmente desagradable, provocado por la percepción de un peligro, real o supuesto, presente, futuro o incluso pasado.
 - “Siento temor ante algunas circunstancias en mi trabajo”*
- Estrés: es una reacción fisiológica del organismo en el que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante o de demanda incrementada. Algunos ejemplos serían:
 - “Me siento cansado sin un motivo preciso”*
 - “Me molesto con facilidad ante el ruido”*
- Depresión: trastorno del estado de ánimo y su síntoma habitual es un estado de abatimiento e infelicidad que puede ser transitorio o permanente. Por ejemplo:
 - “Me siento triste o melancólico”.*
- Hipocondriasis: es una creencia en que síntomas físicos reales o imaginarios son signos de una enfermedad grave, a pesar de la certeza médica y otras evidencias de que no lo son.

d) De la *dimensión social*:

Este grupo de variables se medirá de acuerdo a una escala de Likert de 5 puntos, que va de 0=nunca a 4=muy frecuentemente, con las características planteadas por Gil-Monte, et al (2009).

- Indolencia: presencia de actitudes de indiferencia y cinismo. Por ejemplo:
-“Creo que muchos alumnos son insoportables”
- Aislamiento: se entiende la falta de participación de segmentos de la población en la vida social, económica, política y cultural de sus respectivas sociedades. Por ejemplo:
-“Prefiero estar solo”
-“La mayor parte de las personas me parecen aburridas”
- Comportamiento antisocial: en general se puede caracterizar como una falta general de adhesión a las costumbres sociales y las normas que permiten a los miembros de una sociedad convivir pacíficamente. Por ejemplo:
-“Me impaciento con facilidad con los demás”.
-“Falto al respeto a los demás”
- Agresividad: hace referencia a un conjunto de patrones de actividad que pueden manifestarse con intensidad variable, incluyendo desde la pelea ficticia hasta los gestos o expansiones verbales. Por ejemplo:
-“Discuto fácilmente con los demás”
-“Grito a los alumnos”
- Desvalorización del trabajo: es la cosificación e instrumentalización de la actividad laboral como forma creativa de la actividad humana. Por ejemplo:
-“¿Mi trabajo resulta gratificante?”
-“¿Ha sentido que está jugando un papel útil en su trabajo?”
- Desidia: incumplimiento de tareas asignadas previamente.
-“Dejo inconcluso el trabajo”
-“Soy capaz de hacer frente a mis tareas”
-“Cumpló tareas asignadas”
- Apatía: aplanamiento e indiferencia hacia los demás.
- Ausentismo laboral: es toda aquella ausencia o abandono del puesto de trabajo y de los deberes anejos al mismo, incumpliendo las condiciones establecidas en el contrato de trabajo.

-“Me ausento de mi trabajo”

Las variables dependientes están agrupadas por dimensiones (física, psicológica y social), de tal manera que se analizará el efecto de las variables independientes sobre estas dimensiones, considerando diversas variables (dependientes). Por ejemplo, se puede ver el efecto de la excesiva carga de alumnos sobre la dimensión psicológica considerando en primer lugar una variable como “el desgaste psíquico” y, posteriormente, el efecto de esa misma variable sobre la variable “estrés”. Este procedimiento se llevará a cabo sobre el conjunto de variables.

Procedimiento

Una vez elaborado el cuestionario, se aplicó en primera instancia un piloteo en la escuela primaria Dr. Miguel Ángel Talamás Dieck, a un número de 9 profesores del nivel, ubicada en la ciudad de Saltillo, Coahuila, para revisar el cuestionario, testar las escalas a utilizar y asegurar que las preguntas fueran legibles, claras y que proporcionaran la información que se deseaba obtener. El tiempo estimado de respuesta por parte de la muestra, fue de 30 minutos. Con una cantidad máxima de preguntas de 51 reactivos o ítems. Los resultados se capturaron y procesados en el programa estadístico SPSS versión 19.

Posteriormente, el cuestionario se aplicó a 50 profesores por parte de los miembros que conforman el equipo de investigación, de una muestra total estimada de 334 profesores de educación primaria para una aproximación preliminar al estudio del problema. Se aplicó principalmente a profesores-alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional, Campus Saltillo, y en algunas escuelas primarias de la localidad.

Análisis y discusión de los resultados

Análisis descriptivo

Datos generales

La media de edad de los encuestados es de 34 años. En cuanto a género el 86% son mujeres y sólo el 14% son hombres. En lo que respecta al estado civil, predominan los

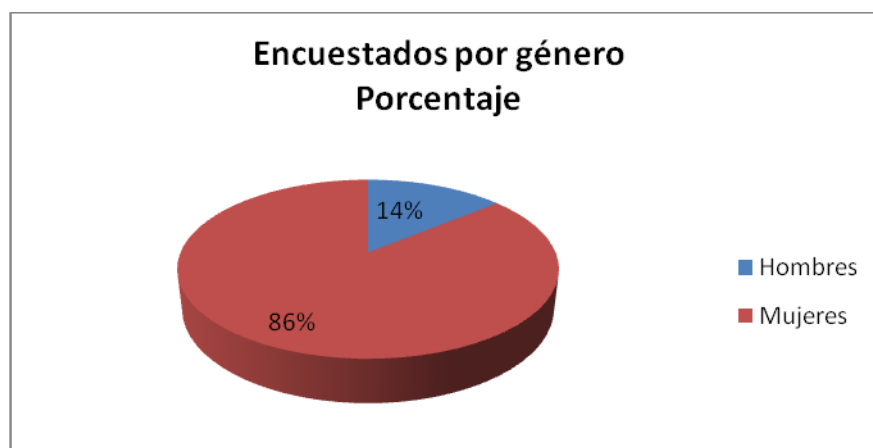
docentes casados y solteros, acumulando el 96% del total. En cuanto al número de años de servicio, la media es de 9.3 años: el 74% tiene entre dos y diez años de labor docente.

El 72% de los maestros encuestados participan en el Programa de Carrera Magisterial. Sin embargo, llama la atención que el 38% están en el nivel A y sólo el 2% en el B, sin ninguna participación en los niveles C, D y E. Esta situación probablemente esté relacionada con el promedio de edad y los años de servicio, que como señalamos anteriormente es de 34 años la media y sólo tienen 9.3 años de servicio.

Estadísticos

	Edad	Género	Estado civil	Años de servicio	¿Participa en carrera magisterial?	¿En qué nivel?
† Válidos	50	50	49	50	49	37
Perdidos	0	0	1	0	1	13
Media	33,94	1,86	1,47	9,26	,73	,57
Mediana	30,00	2,00	1,00	8,00	1,00	1,00
Moda	26 ^a	2	1	10	1	1
Desv. típ.	14,652	,351	,581	5,528	,446	,555
Varianza	214,670	,123	,338	30,564	,199	,308
Mínimo	23	1	1	2	0	0
Máximo	99	2	3	25	1	2

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.



Indicadores de práctica docente

En cuanto al número de alumnos que atienden los profesores encuestados, se encontró que en promedio se trabaja con 34 niños, sin embargo, la varianza es muy elevada (65,417) lo que revela una amplia dispersión de los datos con respecto al promedio. Este es un indicador importante del constructo de Práctica Docente que analizaremos con mayor detalle más adelante.

El 34% de los encuestados se encuentran *poco o regularmente satisfechos* con su trabajo, mientras que el 66% está *bastante o muy satisfecho* con el mismo. En lo que se refiere a las relaciones interpersonales en la escuela la distribución de los encuestados se encuentra entre *nada hostil o poco hostil*, que representan en conjunto 53.1% del total, el resto están dentro de las categorías de *medio, bastante y muy hostil*.

El 62% considera que las relaciones con las autoridades escolares y del sistema educativo son *nada o poco* hostiles. El resto, 38% consideran dichas relaciones *medio, bastante o muy hostiles*. Asimismo, el 82% contestó que las relaciones con los padres de familia son *nada o poco* hostiles. El resto, 28% afirma que dichas relaciones son *medio, bastante o muy hostiles*. Ambos indicadores revelan que, en relación con la práctica docente, las relaciones externas a la escuela no son consideradas en general como muy conflictivas. En cuanto al nivel de preparación que considera el docente respecto a las exigencias de la práctica docente, se observa un resultado del 44% de *inadecuado o medio adecuado*; y el resto, 66% considera dicho nivel como *bastante y muy adecuado*.

Las condiciones ambientales de la práctica docente, incluyen: ventilación, limpieza, ruido y condiciones sanitarias del espacio donde se labora. Una parte importante considera que la ventilación es *medio adecuada o bastante adecuada*: 54%; las condiciones de limpieza se consideran de *medio a muy adecuadas*: 88%; en cuanto al ruido se presenta algo similar: el 90% considera a dichas condiciones de *medio a muy adecuadas*. Con respecto a estos indicadores ambientales podemos decir que los encuestados no los consideran un problema relevante para el desarrollo de su práctica docente y por tanto podemos considerar que no afectan de manera relevante la salud mental de los profesores.

La mayor parte de los profesores (66%) considera que las actividades de su práctica docente son medianamente diversificadas, y trabajan entre 20 y 30 horas (69.4%). El 54% de los encuestados considera que su práctica docente es pesada y muy pesada. Estos tres factores contribuyen a considerar como relevante nuestra hipótesis central de investigación: que a mayor cantidad de horas en trabajo docente menor es la atención a la salud mental integral por parte de los profesores.

Indicadores de salud mental integral biopsicosocial

Indicadores de salud física

Aún y cuando los maestros señalan sentirse raramente o a veces cansados, un porcentaje considerable de los encuestados (36%) dicen sentirse frecuente o muy frecuentemente cansados. Un 12% consideró sentirse entre mucho y bastante agotado, 72% entre poco y algo agotado, y el 16% nada agotado. Al considerar, que la población es relativamente joven (34 años de edad en promedio), estos factores podrían ser más relevantes aún de lo que parecen.

De los padecimientos físicos más frecuentes entre los profesores, podemos destacar en orden de importancia los siguientes, en las categorías de “a veces” (algunas veces al mes) y “muy frecuentemente” (casi todos los días):

- Dolor de cabeza, lo padecen el 58% de los encuestados.
- Dolor de espalda, se presenta en el 44% de los encuestados.
- Dificultad para concentrarse es un padecimiento que se encuentra en el 44% de los profesores encuestados.
- Várices se encuentra en un 34% entre las mismas categorías señaladas.
- Disminución de la vista y cansancio permanente se manifiestan en un 32%
- Fatiga vocal es reportada en el 30% de los casos considerados
- Colitis y dificultad para hablar en un 28%
- Gastritis en el 24% de los casos, y
- Dificultad en la capacidad auditiva y tendinitis en un 18% de los profesores.

Un dato interesante que resulta de la encuesta es que, de entre los encuestados, un porcentaje del 78% manifiesta no visitar al médico o hacerlo con poca frecuencia. Por

otra parte la sensación de enfermedad permanente se registra en un 46% de los casos entre poco y mucho, el resto 54% en nada. Los profesores que se sienten cansados sin motivo alguno van desde un 36% poco, y un 22% entre algo y bastante, es decir, 58% están entre poco y bastante. Pocos profesores de los encuestados reportan padecer alguna enfermedad crónica, ya que el 74% no reportan este nivel de enfermedad.

Indicadores de salud emocional

Un factor importante en el desempeño de la labor docente, es la salud mental del profesor. En este sentido, resulta necesario también evaluar los indicadores de afección de la salud, que definimos en términos de las siguientes manifestaciones, en las categorías de *algo*, *mucho* y *bastante*:

- “Estresado”. En este caso la encuesta arroja un 80% de aquellos que se encuentran en las categorías de *algo* a *bastante*.
- “Saturado por el trabajo”. Se detectó que el 68% de los encuestados se ubicó en las mismas categorías señaladas. Asimismo, “Angustiado” con 56%.
- Por otra parte en las mismas categorías de algo a bastante el “Desgaste emocional” con un 32%, y “Molestia ante el ruido” con un 30%.
- “Triste o melancólico” y “Culpabilidad” ambas con un 28%.
- “Lo que hago no tiene interés”, “Trabajo inconcluso” y “Temeroso” reportan un 22% en las mismas categorías.
- Finalmente, “Temor ante algunas circunstancias del trabajo” y “Utilidad en el trabajo (sentimiento de inutilidad)” con 16%, y “Miedo sin causa” 12%.

El maestro siente un compromiso fuerte en el cumplimiento de sus tareas, lo cual incrementa el nivel de angustia y de estrés en el trabajo. Esto puede observarse en los datos arrojados por la encuesta: 86% considera entre mucho y bastante hacer frente a sus tareas; y el 94% considera que cumple con las tareas que se le asignan, también entre mucho y bastante.

Indicadores de salud social

Por otra parte la Salud Mental Integral implica factores de interacción social en el profesor, que se manifiestan en diversos factores que consideramos en el estudio. En este sentido, se describen las variables más significativas de salud en su dimensión social.

- Un 42% de los profesores manifiesta “Gritar a los alumnos” entre algo, mucho y bastante.
- El gusto por cumplir con comisiones de carácter sindical u oficial, representó el 24% entre nada y poco.
- El 22% prefiere estar solo, manifiesta impaciencia hacia los demás y cree que muchos alumnos son insoportables, entre algo, mucho y bastante.
- El trato indiferente hacia los alumnos, entre algo y mucho, se expresa en un 20%
- El 18% considera que algunos de sus alumnos no deberían estar en clase, y que los demás le resultan indiferentes, entre algo y mucho.
- Un 10% dice discutir fácilmente con los demás y tener interés por los problemas de los demás, entre algo y mucho.
- El 8% expresó, entre algo y mucho, que la mayor parte de las personas le parecen aburridas.
- Finalmente, el 6% dice que algunas veces falta de respeto a los demás.

Correlaciones principales y prueba de hipótesis

Para analizar las principales correlaciones entre las variables de la práctica docente y aquéllas de las dimensiones biopsicosocial de la salud mental de los profesores, se realizaron diversas pruebas de correlación entre las cuales destacamos las que se describen a continuación.

En la dimensión física, al analizar la correlación entre la variable de la práctica docente “¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?”, y la de la dimensión física “Cómo consecuencia de su trabajo, ¿ha padecido dolor de cabeza?”, no se encontró una correlación significativa, dado que la significatividad (bilateral) fue de 0.050 por lo cual se puede rechazar la Hipótesis Nula, aunque el azar tan sólo explica en el 5% de los casos la asociación entre las variables.

Correlaciones

		¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Como consecuencia de su trabajo, ¿ha padecido dolor de cabeza?
¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 50	,279 ,050 50
Como consecuencia de su trabajo, ¿ha padecido dolor de cabeza?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,279 ,050 50	1 50

Otra correlación que se analizó en esta misma perspectiva (dimensión física) fue entre las variables: “¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?” y, “Como consecuencia de su trabajo, ¿ha padecido dificultad para concentrarse?” No se encontró una correlación significativa, dado que la significatividad (bilateral) fue de 0.078, por lo cual no se puede rechazar la Hipótesis Nula.

Correlaciones

		¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Como consecuencia de su trabajo, ¿ha padecido dificultad para concentrarse?
¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 50	,254 ,078 49
Como consecuencia de su trabajo, ¿ha padecido dificultad para concentrarse?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,254 ,078 49	1 49

En el caso de la correlación entre la misma variable de carga laboral contra “¿Qué tanto Ud. se ha sentido cansado?”, encontramos que ésta es altamente significativa, al nivel de 0.01 con un valor de 0.402. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

Correlaciones

	¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	¿Qué tanto Ud. se ha sentido cansado?
¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,402** ,004 50
¿Qué tanto Ud. se ha sentido cansado?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,402** ,004 50

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el caso de la correlación de factores de la práctica docente y la salud emocional, particularmente entre la variable “¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?” y “Estoy saturado por el trabajo”, se encontró una correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral), con un valor de, 441, lo que permite también rechazar la hipótesis nula de no relación entre las variables.

Correlaciones

	¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Estoy saturado por el trabajo
¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,441** ,001 50
Estoy saturado por el trabajo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,441** ,001 50

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Entre la variable “¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?” y “¿Qué tanto Ud. se ha sentido estresado?”, se encontró una correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral), con un valor de, 440, lo que permite también rechazar la hipótesis nula de no relación entre las variables.

Correlaciones

	¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	¿Qué tanto Ud. se ha sentido estresado?
¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente? Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 50	,440** ,001 50
¿Qué tanto Ud. se ha sentido estresado? Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,440** ,001 50	1 50

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Entre la variable “¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?” y “¿Qué tanto Ud. se ha sentido angustiado?”, se encontró una correlación significativa al nivel 0,01 (bilateral), con un valor de, 440, lo que permite también rechazar la hipótesis nula de no relación entre las variables.

Correlaciones

	¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	¿Qué tanto Ud. se ha sentido angustiado?
¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente? Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 50	,440** ,001 50
¿Qué tanto Ud. se ha sentido angustiado? Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,440** ,001 50	1 50

Correlaciones

	¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	¿Qué tanto Ud. se ha sentido angustiado?
¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,440** ,001 50
¿Qué tanto Ud. se ha sentido angustiado?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,440** ,001 50

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Entre la variable “¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?” y “Me siento desgastado emocionalmente”, se encontró una correlación significativa al nivel 0,05 (bilateral), con un valor de, 297, lo que permite también rechazar la hipótesis nula de no relación entre las variables.

Correlaciones

	¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Me siento desgastado emocionalmente
¿Qué tan pesada considera la carga de trabajo docente?	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,297* ,036 50
Me siento desgastado emocionalmente	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,297* ,036 50

En el caso de la correlación de factores de la práctica docente y la dimensión social de la salud, no se encontraron correlaciones significativas.

Conclusiones

En general la muestra de profesores encuestados, es relativamente joven, y con un predominio de las mujeres casadas y solteras, con 9 años de servicio en promedio. Respecto a los indicadores de la práctica docente, encontramos que atienden grupos grandes de alumnos en educación primaria. Un porcentaje importante se considera satisfecho con su trabajo y no considera hostil su ambiente laboral. Las relaciones con las autoridades educativas y padres de familia son consideradas como poco o nada hostiles. Los profesores consideran que su nivel de preparación es, en general, adecuada.

Por otra parte, las condiciones generales de la práctica docente, no se consideran un problema relevante por parte de los profesores. Sin embargo, un hallazgo importante del presente trabajo, es que la mayor parte de los profesores consideran que las actividades de su práctica docente son medianamente diversificadas y tienen una carga de trabajo considerable como pesada y muy pesada, y trabajan entre 20 y 30 horas en promedio.

En cuanto a la salud mental integral (biopsicosocial), en primer lugar, respecto a la salud física, encontramos principalmente que los profesores se sienten cansados, con dolor de cabeza, de espalda y dificultad para concentrarse muy frecuentemente.

En segundo lugar, la salud emocional se evidencia como estrés, saturación por el trabajo, desgaste emocional y molestia ante el ruido en una proporción importante. El profesor siente un fuerte compromiso en el cumplimiento de sus tareas, lo cual incrementa el nivel de angustia y de estrés en el trabajo.

En tercer lugar, la salud en su dimensión social, muestra que los indicadores de interacción social se encuentran en menor medida que los anteriores, pero resaltan los problemas como: gritar a los alumnos, la preferencia por estar solos y el trato indiferente hacia los alumnos.

Finalmente, en cuanto al análisis correlacional, podemos concluir que son más relevantes los problemas de salud emocional derivados de las condiciones de la práctica docente, sobre todo en lo que se refiere a la carga de trabajo docente y el cansancio, la

saturación, el estrés, la angustia y el desgaste emocional. Aunque el presente estudio es un trabajo preliminar basado en 50 profesores de educación primaria que estudian en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Saltillo, nos arrojan resultados significativos en torno a los problemas de salud mental integral de este grupo de docentes.

Bibliografía

Abdala, J. Roberto (2002), *Neurociencias y psicoanálisis*, en: *Subjetividad y procesos cognitivos 2, Neurociencias*, Universidad de Ciencias Empresariales y sociales (UCES), Buenos Aires, Argentina.

Alemañi Martínez, Cristina (2009), *La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión*, en: Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol 1, Nº 1 (abril 2009).

<http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam6.htm>

Campelo, Sara (2010), *Maestro, profesión de alto riesgo. El Defensor del Profesor registra diez denuncias al día de docentes víctimas de acoso y violencia en las aulas*, MADRID Día 19/11/2010. En: <http://www.abc.es/20101118/sociedad/maestro-profesion-alto-riesgo-20101118.html>.

Cienfuentes Delgado, Manuel (s/f), *La salud mental del profesorado*, Facultad de Medicina de la Universidad de Concepción, Chile (versión electrónica)

Corvalán Bustos, María Isabel (2005), *La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores*, Revista Enfoques Educativos 7 (1): 69 - 79, 2005.

En:http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Corvalan_N7_2005.pdf

Domich, Cecilia (s/f), *Vigencia estudio diagnóstico de la salud mental en profesores*, en: <http://www.atinachile.cl/content/view/9052/Vigencia-Estudio-Diagnostico-de-la-Salud-Mental-en-Profesores.html>

Díaz-Granados, Fernando Iriarte (1999), *La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. Nos. 2-3: 24-38,1999

Esteve, José M. (1987), *El malestar docente* (versión electrónica), en: Esteve José M., *El malestar docente*, Barcelona, Lara 1987-89, 3ª Edit. Paidós 94.

Gil-Monte, Pedro R., Sara Unda Rojas y Jorge I. Sandoval Ocaña (2009), *Validez factorial del «Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo» (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos*, en *Salud Mental*, núm. 31, pp. 205-214.

Goldberg D. (1978), *Manual del General Health Questionnaire*, Windsor, NFER Publishing. Citado en: García Viniegras Carmen R. Victoria (1998), *El Cuestionario de Salud General de Goldberg*, Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana, Cuba

Guerrero Barona, Eloisa y Jesús Carlos Rubio Jiménez (2005), *Estrategias de prevención e intervención del “burnout” en el ámbito educativo*, en *Salud Mental*, Vol. 28, No. 5, octubre.

Gutiérrez, Marco Vinicio-Giovanni M. Iiafrancesco V. (s/f), *Pedagogía por la dignidad. Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora (EEPT)*, en: <http://www.scribd.com/doc/6369944/7-n-Escuela-y-Pedagogia-Transform-Ad-or-A-Marco-Vinic>

Igartua Perosanz, Juan José (2006), *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*, Editorial Bosch, S.A., Barcelona.

Iriarte Díaz-Granados, Fernando (1999), *La salud mental del docente como mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje*, en: *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*. N° 2·3: 24-38, 1999

Lara Peinado, José Antonio (2007), *El mal-estar del docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros de México*, Acento Editores, México.

Linares Olivas, Oliverio Leonel (2010), *Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores*, en: *Salud Mental*, vol. 2, 2010.

Lolas, S. Fernando (1988), *Perspectivas biopsicosociales sobre la enfermedad crónica*, en: *Salud Mental*, vol. 11, no. 3, 19-24, septiembre 1988.

Martínez-Otero Pérez, Valentín, *Salud mental del profesorado*, [Universidad Complutense](http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=406) y del [Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”](http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=406), en: [Http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=406](http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=406)

Monografías Educación Española al Día. (2007), *Modelo para evaluar la práctica docente*, Las Rozas, España.

Mota Enciso, Flavio, *La salud mental del maestro*, División de Apoyo para la Enseñanza y el Aprendizaje (D.A.P.A), Universidad Autónoma de Guadalajara, México, en: <http://www.uag.mx/63/a14-05.htm>

Ramos Carrillo, Javier (2009), *Y la salud mental del maestro, ¿cuándo?*, Semanario 7 días, 31 de mayo de 2009, Las Noticias de los Altos, en: <http://7diastepa.blogspot.com/2009/05/y-la-salud-mental-del-maestro-cuando.html>

Rubio, Ramón Pedro (2008), *Un tercio de docentes está en riesgo de perder su salud mental*, Diario Hoy de Extremadura, 23 de junio de 2008. Badajoz, España. en: <http://www.hoy.es/20080623/plasencia/tercio-docentes-esta-riesgo-20080623.html>

Sánchez Hidalgo, Eefraín (2010), *La salud mental del maestro*, en: <http://es.shvoong.com/social-sciences/education/1953911-la-salud-mental-del-maestro/> 5 de [octubre](#) 2010.

Sánchez, R.-J. Echeverry (2004), *Validación de escalas de medición en salud*, Revista de Salud Pública, Volumen 6 (3): 302-318, Noviembre 2004.

WHO: http://www.who.int/topics/mental_health/es/

Woods, Peter (1993), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Temas de Educación Paidós/MEC.

Pensar nuestra barbarie desde la intervención educativa. Juan Crisóstomo Durán Arrieta.

Pensando la barbarie

En los últimos cinco o seis años este país terminó de acumular tal grado de violencia y agresividad que trasladó el problema a sus calles y a buena parte de sus actividades cotidianas. La postura oficial ha seguido creyendo que con más equipamiento de policías, con más cárceles y más patrullas, el fenómeno de la violencia desde el crimen organizado puede tener una adecuada respuesta, esto es, a la violencia se le combate con más violencia, venga ésta del derecho o de la actuación policíaca.

Hace alrededor de dos o tres años comenzó para mí la preocupación acerca del estado de cosas que vivimos y que la estadística y la narrativa oficial denomina como

“guerra contra el crimen organizado”. ¿Dónde reside el mal? Fue la primera pregunta que me hice. Viniendo de hacer estudios sobre filosofía analítica, la propia pregunta me asaltó por ambigua, por abarcativa y por su poder genérico. No obstante consideré legítimo hacerla desde una determinada tradición y decidí estudiarla.

El fondo de este trabajo estaba animado por lo que sucede frecuentemente como violencia en nuestras calles. Era evidente entonces que el problema de la inseguridad y la violencia tiene una vertiente mucho más compleja que la que suelen dar las autoridades y que los paliativos hasta ahora operados representan muy poco cuando se trata de encontrar soluciones.

En este contexto de preocupaciones sobre el fenómeno de la violencia me encuentro con el libro “el problema del mal en Walter Benjamin” de Ricardo Forster (Forster, 2003) un filósofo judío argentino, su tesis doctoral para ser exactos. En ella nos trasciende con preguntas a las que estamos poco acostumbrados. Paralelo a esas lecturas llega a mis manos “Los avisadores del fuego” de Reyes Mate y Juan Mayorga que había sido extractado de la revista digital española ‘Isegoría’ (Mayorga, 2000). Se trataba de apenas un manojo de alrededor de veinte páginas. En ambas obras existe una constante: Walter Benjamin, Franz Kafka y Franz Rosenzweig, pensadores y escritores a los que une un origen judío que los marca a ellos pero a nosotros nos representa una forma distinta de observar la barbarie, descubrir sus trasmutaciones y encontrar respuestas justo ahí donde parece no haberlas.

A los tres autores judíos esta modernidad producto del movimiento ilustrado que se afincó tras declarar la pureza de la razón, y con ello, el alejamiento del mito y la superstición, representa hoy más que nunca un desvío, una pérdida, un abandono del fin prometido al que a juzgar por lo visto, nunca se llega. Theodor Adorno y Max Horkheimer se plantean la necesidad de ilustrar a la ilustración brindarle una luz porque se ha enneguecido, se ha desviado, ha perdido el sentido de libertad que prometió y ha convertido al hombre ahora en dominador de la naturaleza que lo circunda contribuyendo de este modo a nuevas formas de barbarie (Adorno, 2009). Así las cosas, para estos autores, los tiempos que vivimos no representan un desvío del estado correcto de las

cosas sino que son producto de esa lógica sustentada en la razón y sus productos principales, la ciencia y la técnica como las herramientas de mayor desarrollo que ha generado la humanidad.

Para Adorno vivimos en una sociedad dañada (Adorno T. W., 2006). Para Walter Benjamin el daño viene de lejos, basta mirar el correr de los tiempos para enterarnos la enorme ruina que hemos ido dejando al creer en el progreso. Un progreso siempre prometido pero que nunca llega. Un mito producto de la razón que nos ha sido prometido como narrativa pero sin correlato real. “No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie...” (Benjamin, 2008 p. 42) nos dice a la vez que nos advierte que el progreso es uno más de los mitos que crea el instrumento de la razón nacido justo para evitar vivir bajo el esquema de los mitos y la superstición.

Walter Benjamin señala primero que es necesario admitir que la barbarie es producto del olvido de las ruinas que hemos ido dejando detrás nuestro en este afán desbocado por mirar siempre hacia delante, hacia el futuro, hacia el progreso. Este progreso es producto de una concepción del tiempo lineal, homogéneo y vacío. El judío tiene una idea de tiempo distinta que tiene que ver con un tiempo mesiánico, un tiempo pleno, el “tiempo del ahora...”. Ambas visiones del tiempo marcan derroteros distintos pues mientras que la mayoría de nosotros vamos avanzando en aras de un progreso o un futuro, Walter Benjamin propone que encontremos la respuesta en el pasado donde hemos ido dejando “...ruina sobre ruina, amontonándola sin cesar.” (Ibidem p. 44). Un pasado por cierto que reclama su derecho a haber sido pero que nunca fue. Un derecho a resarcir el daño, a la justicia sin la cual no puede erigirse algo. La idea de un pasado que nunca fue y que quedó en el olvido, me ha llevado a revisar el concepto de “hermenéutica de la ausencia” como una idea que va más allá de los trabajos tradicionales de exégesis de lo existente.

Emil Fackenheim ya nos avisa de la necesidad de reparar el mundo a través del pensamiento judío que pretende con todo esto redimir un pasado que ha sido olvidado, sobre todo un pasado donde lo vencido es víctima de lo que resultó vencedor; es decir, donde el oprimido resulta casi siempre olvidado, invisibilizado, sometido a un “estado de

excepción” como regla (Ibidem. p. 48). Fackenheim nos recomienda mirar al holocausto como un objeto de reflexión hermenéutica desde donde sea posible descubrir a un nuevo ser humano tras saber de la barbarie que mostró al hombre en su estado de mayor inhumanidad, de mayor pérdida de sí mismo (Fackenheim, 2008).

El futuro –si es que lo hay, eso sería para otra discusión- no se encuentra en la mirada puesta hacia el frente sino en la mirada puesta en el pasado donde se acumula la ruina para la cual no hemos tenido consideración, porque significa olvidarnos de la injusticia. Son entonces estas muestras de olvido lo que provoca el mal. Un olvido para lo cual, según Benjamin, el propio lenguaje ya no tiene nombre. Cuando el lenguaje ha perdido su comunicación divina como lengua que proviene de un paraíso perdido, cuando las cosas sólo son instrumentalmente nombradas, cuando no se tiene la capacidad de nombrar el espíritu de las cosas, entonces comienza la posibilidad de caer en el mal donde ya no existe la posibilidad de distinguir entre bien y mal. Forster es muy claro: “el mal nace, entonces, del olvido del nombre en el habla de los hombres, del extravío del lenguaje que se vuelve instrumento de una comunicación objetivo instrumental (...) en la desespiritualización de la lengua el hombre restringe su acceso al mundo para convertir a ese vínculo originario en mera estrategia de dominación y usurpación.” (Forster, 2003. p. 39).

Resumiendo esta brevísima exposición de unos trazos sobre el pensamiento judío y en especial sobre la obra de Walter Benjamin, tenemos que es necesario tener presente varias cosas, a saber, que el principal daño se encuentra en esta acendrada idea de considerar que todo el provenir es mejor que lo ya acontecido. Que no nos interese lo pasado porque se considera muerto, sin valor y sin derechos. Esto es, darnos cuenta que si hay un futuro, éste se encuentra en la redención que hagamos del pasado olvidado, arruinado pero que pudo ser. Es necesario también recuperar la capacidad que tuvo lo arruinado de ser. Esa tarea sin embargo, sólo se puede ejercer desde una visión mesiánica con todo y que éste concepto se encuentra inmerso en una serie de contenidos peyorativos y desafortunados en el mejor de los casos, sobre los cuales habría que volver en otra ocasión. Secularizando la teología judía, he imaginado que el mesías puede ser

representado por cada uno de nosotros, sobre todo cuando modificamos nuestro concepto de tiempo y lo vivimos de modo pleno. “El materialista histórico no puede renunciar concepto de un presente que no es tránsito en el cual el tiempo se equilibra y entra en estado de detención. Pues este concepto define justo *ese* presente en el cual se escribe la historia por cuenta propia. El historicismo levanta la imagen “eterna” del pasado, el materialista histórico una experiencia única del mismo que se mantiene en su singularidad...” (Benjamin, 2008 p. 53)

Según Ricardo Forster el mal se encuentra en la incapacidad que tiene ahora la lengua para nombrar las cosas como don que Dios le otorgó al hombre. Perdida esta capacidad a partir de la caída adámica, se vino la Torre de Babel de lenguas ninguna de las cuales logra nombrar más que de un modo instrumental las cosas. De ahí la importancia que para Benjamin tiene el traductor como un personaje que en la traducción se encuentra inmerso en la posibilidad de descubrir el significado de lo que comparte esa Babel de lenguas quizá una muestra, un asomo de esa lengua divina que nos tenía en contacto con Dios. Perdida la capacidad de nombrar las cosas, se pierde la capacidad de nombrar ‘el mal’, y por lo tanto, la capacidad de distinguir entre ‘bien’ y ‘mal’. Una vez sometidos a esta incapacidad hemos de encontrarnos profundamente solos sin saber las trasmutaciones que tiene ‘el mal’ y que muchas de las veces se nos presenta como ‘bien’. “La modernidad es el territorio donde se ha desplegado la cotidianidad del mal; en ella su ausencia ontológica ha devenido presencia habitual, vivencia ordinaria. (...) El riesgo de nuestra contemporaneidad, un riesgo que ya ha pasado a ser efectiva realidad, es el olvido, el desvanecimiento de la memoria que opera o mejor dicho operaba, como mecanismo de continua actualización de aquél acto fundacional de la historia.” (Forster, *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*, 2003 p.32)

Como podemos ver, la postura de estos pensadores judíos resulta, a más de novedosa, sumamente rica para encontrar respuesta sobre la barbarie que vivimos. La respuesta a este problema de inseguridad y de daño que traemos en nuestra sociedad no se resuelve con más pistolas, más patrullas o más cárceles sino con voltear la mirada a un pasado que tiene su ruina y que reclama su derecho a ser resarcido, a ser redimido. Nadie

lo puede redimir más que el poder mesiánico que, dicho sea de paso, sólo se muestra en la debilidad. Redimir significa descubrir en el acto inhumano en que se encuentra una víctima, la deuda que tenemos con ella así como la obligación de salvarla de su estado de inhumanidad. Sacarla de ese estado de olvido y abandono representa también la necesidad de comprometerse radicalmente con ella, es decir, no en la idea de salvarla a ella para salvarme yo sino en salvarle para cumplirle un derecho al sacarla de la injusticia a que fue sometida. (Mate, 2009)

Hacia una Pedagogía contra el olvido

Después de este brevísimo análisis que sin duda deja muchas lagunas entre sus líneas, creo estar en condiciones de avanzar hacia un planteamiento personal que tiene que ver con lo que hacemos quienes nos dedicamos a la formación, profesionalización y actualización de docentes.

Hasta ahora, inmersos en esta vorágine de cosas que nos trae la modernidad con todas sus seducciones sobre todo a partir de la tecnología investida de un mercadeo sin límites, resulta difícil promover una pedagogía que desarrolle tareas de redención, de reparación y de salvación a partir de apropiarse de la idea de un tiempo mesiánico.

Ya lo dije antes, atisbo la idea de que secularizada esta parte de la teología judía, un mesías lo puede ser alguno de nosotros cuando desarrollamos la capacidad de tener otra mirada. Primero se trata de promover la sensibilidad para mirar sufrimiento, abandono y olvido justo ahí donde se sufre por una injusticia cometida. La injusticia no sólo tiene que ser sobre un sujeto que vive sino –y en esto reside la radicalidad de las ideas de Walter Benjamin- también de aquél que ya no vive y cuyos sueños quedaron frustrados.

Ya Fernando Bárcena un pedagogo de la Universidad Complutense de Madrid ha encaminado algunos pasos en esta dirección, promueve desde la mirada ex – céntrica una educación para la mirada de la víctima (Mélích, 2003). Él enfoca no obstante, la necesidad de que quien acude a una aula aprenda a escuchar el grito desgarrador de la víctima, un grito generalmente apagado por su condición de oprimido y porque se encuentra generalmente desprovisto de derechos, por eso es víctima. También desarrolla sus estudios desde una hermenéutica del dolor. El dolor como experiencia, como

acontecimiento que interpela y propone una mirada poética desde dónde podamos construir una ética del sufrimiento. Un sufrimiento que no se quede oculto cuando lo común es una tradición que apela sólo a lo que se ve, porque “Pensar surge de una grieta abierta entre lo que vemos y lo que sabemos, pues ni lo que vemos es todo lo que se muestra ni lo que sabemos es todo lo que el objeto es.” (Bárcena, 2004)

Desde una Pedagogía Contra el Olvido, habría que desarrollar primero la sensibilidad para escuchar el grito de la víctima, descubrir a la víctima, saber de ella, escuchar su interpelación, conmoverme con esa interpelación y luego comprometerme con ella. Ha existido mucho daño en los últimos años en este país, no obstante, ese daño viene de lejos, sólo vivimos sus secuelas más inciertas. Si seguimos por esa senda de olvido, de invisibilización de las víctimas, si no escuchamos su sufrimiento a partir de su dolor, no estamos desarrollando la otra mirada, una mirada poética –siguiendo a Bárcena–.

Luego al rechazar esta vocación tan instalada en nosotros de mirar siempre por un futuro producto de un tiempo lineal homogéneo y vacío que se expresa en la literalidad de un tiempo donde se conjugan pasado-presente-futuro, podemos colegir que si la consecución de ese futuro es producto de la ruina de muchos, no habrá futuro que valga. No habrá plenitud en la vida de los seres humanos. La vida plena, la vida justa y con ello un futuro distinto se encuentra en la redención que hagamos del pasado. Se redime cuando una vez reconocida la interpelación de la víctima me comprometo con ella y trato de salvarla, pues, siguiendo a Reyes Mate, en su salvación se encuentra mi salvación y en su salida de su estado de inhumanidad se encuentra mi propia humanidad (Mate, Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación, 2008).

Una pedagogía contra el olvido intenta hacerle justicia al pasado, sobre todo aquél que nunca existió, que quedó regado, vencido, abandonado, arruinado, quebrado. El derecho que tuvieron a realizar su sueño quienes no lo pudieron realizar porque siempre fueron aplastados por los triunfadores, es un derecho que necesita ser salvado. Ahí reside la justicia, ahí se encuentra la verdadera humanidad de cada uno de nosotros. Esa labor mesiánica, esa tarea redentora es la que promueve una pedagogía contra el olvido. Esta sociedad dañada no tiene otra forma de reconfigurarse que reparando el sufrimiento y el

daño a las víctimas. No en la lógica de un tratamiento *positivo* sino a través de una observación de lo que se negó como derecho a ser. En suma, se trata de hacer memoria de las víctimas.

Una pedagogía como la que propongo camina por el desarrollo de una mirada y un compromiso hacia el vencido. Otra vez con Reyes Mate, habría que decir que se trata de generar una ética de la compasión para luego arribar hacia el perdón.

Nuestra barbarie desde la intervención educativa

Esta propuesta, por supuesto implica hacer lo posible por resarcir los daños. El daño lo resarce quien reanima un proceso de intervención en un sentido muy lejano al asistencialismo. La intervención educativa implica la participación en un contexto social determinado para modificar el estado de cosas que existe, esto es, un contexto sociocultural. (Peña, 2006)

Aquí quisiera observar al interventor educativo como un animador sociocultural. Es decir, un sujeto que revisa y diagnostica el contexto en que se encuentra su trabajo. Desde lo que proponemos, sería un sujeto que tiene la capacidad de descubrir lo que hay de barbarie en nuestros pequeños actos cotidianos y la forma como esos actos terminaron alcanzando proporciones inconmensurables como las que vivimos. Una vez diagnosticado se procede no en el sentido *positivo* asistencialista sino en un sentido negativo de mirar lo que suele quedar oculto de esa barbarie. En esa parte oculta, en esa debilidad de la víctima que apenas se asoma, se encuentra “la rendija por donde se puede colar el mesías”. Intervenir el estado de injusticia resuelve más que asistir a la víctima en una lógica *positiva* de más parques, más calles pavimentadas, una carretera o un hospital. Este tipo de incentivos –por llamarlos de alguna manera- representan apenas paliativos y muchas veces una mirada abusiva que víctima decodifica como una burla mayor al daño ya cometido.

La propuesta consiste entonces en que nuestro interventor educativo, interesado en atender el daño cometido en el país principalmente los últimos años, asuma los perfiles de un ‘mesías’ con esa capacidad y sensibilidad de irrumpir en la historia para modificar el

curso de las cosas. Una vez asumida la idea de un 'mesías' cuya personalidad la otorga una concepción de tiempo pleno, es deseable diseñar estrategias junto con la víctima para resarcir el daño, redimir sus derechos, salvarlo de la injusticia en que se encuentra. Un modo es elevando a rango epistemológico la memoria como un rescate del olvido.

Todo este trabajo tiene su desembocadura en hacerle justicia a un pasado irredento. Un pasado que ha sido torcido, siempre relatado por el vencedor. Un pasado donde la voz de la víctima no sólo ha sido invisibilizada sino borrada de la historia. Una historia que esta llena de ruina que se acumula hasta el cielo pero que en este afán de lucha cotidiana en pos del progreso no sólo no miramos sino que nos engañamos creyendo que siempre el tiempo por venir es mejor que el tiempo ya acontecido.

Bibliografía

- Adorno, M. H. (2009). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- Adorno, T. W. (2006). *Minima Moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bárcena, F. (2004). La prosa del dolor. El aprendizaje de un instante preciso y violento de soledad. En F. B. al., *La autoridad del sufrimiento. Silencio de Dios y preguntas del hombre* (págs. 68-86). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos (Intr. y Trad. Bolívar Echeverría)*. México, D.F.: Ed. Itaca/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Fackenheim, E. L. (2008). *Reparar el mundo*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Forster, R. (2003). *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*. Buenos Aires: Paidós.
- Forster, R. (2003). *Walter Benjamin y el problema del mal*. Buenos Aires: Grupo Editorial Altamira.
- Mate, R. (2008). *Justicia de las víctimas. Terrorismo, memoria, reconciliación*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Mate, R. (2009). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "sobre el concepto de historia"*. Madrid: Editorial Trotta.

Mayorga, R. M. (2000). Avisadores del Fuego: Rosenzweig, Benjamin y Kafka. *Isegoría # 23*, 45-67.

Mélich, F. B. (2003). La mirada ex-céntrica. Una educación desde la mirada de la víctima. En J. M. (Eds.), *La ética ante las víctimas* (págs. 195-218). Barcelona: Anthropos.

Peña, A. R. (2006). Los orígenes del concepto de "intervención educativa"., (pág. 10). Hermosillo, Sonora.

La intervención educativa como dispositivo en la profesionalización de docentes. *Alejandra Avalos Rogel.*

Introducción

Las escuelas normales públicas del Distrito Federal ofrecen dos programas de posgrado: la Maestría en Educación Básica y la Especialidad Formación Docente en Educación Normal. Aunque están dirigidos a profesionales de la educación de distintos niveles –educación básica y educación superior–, comparten aspectos similares: las formas de organización académica interinstitucional para su implementación y los enfoques curriculares. Respecto a este último aspecto, los programas responden a la necesidad de docentes y directivos de contar con niveles de profesionalización que impacten favorablemente en la calidad de la educación pública, mediante la reflexión sobre la práctica, en contextos de intervención educativa. La sistematización de los saberes docentes en función del nivel y ámbito educativo, es lo que constituye los 5 campos educativos y de intervención en la maestría: prácticas de enseñanza en educación preescolar, primaria y secundaria; cuerpo, salud y movimiento; diversidad y equidad educativas y gestión escolar en educación secundaria; y el de formación docente, en la especialización. La naturaleza epistémica de los saberes derivados de la sistematización es lo que conforma un campo educativo o un campo de intervención.

Sin embargo, dada la naturaleza específica de los niveles educativos, las perspectivas en torno a la intervención educativa se han diversificado. En esta ponencia se describe en un primer momento qué ha sido la intervención educativa en dichos programas de posgrado;

posteriormente se recuperan los momentos de la intervención que se lleva a cabo en los contextos institucionales. Finalmente se caracteriza epistémicamente lo que es un campo de intervención.

¿Qué es la intervención educativa en esos programas?

Frente a una tradición en los posgrados ligada a la investigación educativa, los académicos que participamos en estos programas asumimos la apuesta de la intervención educativa como estrategia formativa, con la idea de impactar en las prácticas profesionales desde los espacios de formación escolarizada.

De ahí que desde el diseño curricular se propuso la caracterización de un Campo Educativo y de Intervención, que diera soporte a una hipótesis de formación:

Un campo educativo y de intervención es una reconstrucción organizada de la realidad educativa que se pretende abordar, conformada por elementos teóricos y metodológicos que permiten dar cuenta de entramados de relaciones e interacciones entre sujetos, procesos y contextos como una totalidad en constante movimiento; en el cual se manifiestan una serie de problemas, cuya especificidad se estudia, a partir del conocimiento de supuestos y nociones teóricas, junto con la reflexión sobre la experiencia profesional. Al recuperar la experiencia docente reflexionada dentro de un marco de la construcción organizada, surge la posibilidad de generar alternativas y propuestas de intervención viables. (SEP 2003, 116-117)

El punto de partida era el reconocimiento de que las prácticas escolares son procesos complejos, intencionados, imprevisibles, coyunturales y contextuales; y que el sentido y sustento de las decisiones didácticas está supeditado a las demandas sociales e institucionales, al análisis de las finalidades políticas y éticas de la educación, a las concepciones de los profesionales de la educación sobre el aprendizaje, la enseñanza y la gestión educativas, y a la identificación de las variables de la práctica y su ubicación en el contexto institucional.

Pero también partimos de la idea que frente a estos procesos instituidos, y dada una realidad escolar problemática, era posible encontrar intersticios que permitieran una

acción instituyente. Como lo afirma Negrete (2010): “[La intervención educativa es un] Espacio intersticial, hace visible, observable, dispone modos para hacer pensar y reflexionar sobre lo conflictual”. En ese sentido, la organización de la realidad y la posible incidencia en las problemáticas educativas podría ser en sí misma una buena meta de los posgrados de las normales. En efecto, para el caso de los campos relacionados con las prácticas de enseñanza en la educación básica, el proyecto de intervención es una respuesta de tipo curricular a necesidades formativas: la del docente, y la de otros actores institucionales que median en el acto de formación como pueden ser directivos, integrantes del colegio de profesores, grupos de estudiantes, entre otros.

La responsabilidad de las estrategias y de las actividades recae en cada uno de los sujetos, pues ellos mismos deciden cuáles son sus propósitos, y cómo van a capitalizar sus fortalezas. El programa de intervención es entonces “... un conjunto de acciones sistematizadas y secuenciadas, fundamentales para que una organización pueda alcanzar sus objetivos, obteniendo el mejor provecho del su entorno [con el fin de] desarrollar fortalezas, reducir debilidades, encontrar y aprovechar oportunidades, y disminuir o eludir amenazas.” (Ortíz 2005).

Sin embargo, más allá de los procesos instituyentes de acción sobre las problemáticas educativas, consideramos que gracias a los procesos reflexivos, la práctica en un contexto de intervención puede ser considerada como fuente de conocimiento.

En ese sentido, la intervención educativa es redefinida en estos programas de posgrado como un dispositivo de formación. El concepto de “dispositivo” es una discusión que se plantea desde el pensamiento de Foucault: “... da cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles, que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo, y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación; y permite comprender cómo estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman...” (Gaidulewicz 1999: 73).

En tanto relaciones de poder, un dispositivo es definido como el espacio de la negociación de significados. De hecho, la formación docente desde esa mirada puede ser

conceptualizada como un espacio direccionado de intercambio y movilización de saberes, en el que se identifican componentes políticos, éticos, ideológicos, que reconfiguran las identidades de los sujetos que participan de dicho espacio, y que como expondré en el último apartado de esta ponencia, permite la conformación de un campo de conocimientos denominado campo de intervención.

Las miradas en torno a la intervención educativa

Las lecturas de los documentos que permitirían optar por el grado académico a los egresados de la primera generación de ambos programas, dejaron al descubierto una problemática de tipo conceptual y metodológico, producto de la diversidad de experiencias en las instituciones: las perspectivas de la intervención educativa. Por ejemplo, en algunas tesis de los campos de prácticas de enseñanza, la metodología de la intervención era confundida con la metodología de enseñanza. En otros campos se privilegiaba la perspectiva de la intervención psicoeducativa o socioeducativa.

En general, es posible recuperar tres miradas en torno a la intervención educativa, que para efectos de este trabajo se identificarán como: el paradigma de la eficiencia, la mirada de la reingeniería y la perspectiva sistémica. Cabe señalar que no son las únicas, pero son las que se han podido identificar como tendencias en las tesis de grado.

El paradigma de la eficiencia

El planteamiento educativo –muy cercano al de Durkheim– se da en términos de “carencia” de un estudiante, por lo tanto de necesidad y oferta. Este planteamiento se ve fuertemente apuntalado por el enfoque de la maestría relativo a la atención de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. Frente a un alumno que no sabe, la escuela tiene la obligación de proporcionarle los insumos que le permitan alcanzar ciertos propósitos, de manera eficiente. La norma será entonces, un referente constante para la gestión, y el curriculum lo será a nivel de las prácticas de enseñanza. La desviación de la norma será vista como un problema, que sin duda requiere de intervención. El interventor está “afuera” del contexto, y tiene la visión, los conocimientos, y el poder institucional para intervenir.

La mirada de la reingeniería

El planteamiento educativo –muy cercano al del Tratamiento de la Información, pero también al de capital cultural de Bourdieu– se da en términos de lo que posee el sujeto en términos de su bagaje (lo que sabe el niño por el hecho de jugar, de tener experiencias familiares y por sus conocimientos escolares). Estos saberes permiten en el ámbito educativo la posibilidad de su reconstrucción hacia los propósitos fijados de antemano, mismos que adoptan la forma de conocimientos convencionales, socialmente validados, y en algunos casos incluso, de competencias. La intervención entonces, apunta al proceso de reconstrucción social, al interior de una comunidad académica.

La visión sistémica

El planteamiento educativo de esta mirada se puede dar en contextos democráticos, no exentos de conflictos, donde las decisiones son más horizontales aunque con un liderazgo reconocido depositado en uno de los miembros de la comunidad, y los miembros de la comunidad, directivos, maestros, niños y padres, se reconocen como actores comprometidos. La comunidad escolar, es considerada como un sistema abierto de relaciones entre diversos actores educativos que asumen roles diversos, y es susceptible de ser impactada por situaciones internas, pero también por situaciones externas a la misma comunidad.

La concreción metodológica de la intervención educativa

En términos de la delimitación metodológica, el diseño señala lo siguiente:

... el acercamiento al campo se inicia problematizando un recorte de la realidad educativa que será objeto de estudio y de intervención, mediante una serie de preguntas acerca de su emergencia y del estado de conocimiento con respecto al mismo, a fin de identificar los procesos, actores, contextos y las relaciones generadas entre todos estos componentes. La problematización del campo educativo y la reflexión sobre el diseño, la instrumentación y los resultados de proyectos de intervención dan lugar a la sistematización de la propia experiencia educativa y construcciones conceptuales que merecen ser socializadas; una manera de darlas a conocer es a través de los trabajos de tesis para optar por el grado académico. (SEP 2003, 68).

De esta manera existen dos momentos de problematización: la problematización de la práctica profesional personal y de su contexto, y la problematización del campo educativo. La primera problematización permite identificar la posibilidad de la intervención educativa, en particular de su práctica en el núcleo de la comunidad de aprendizaje donde están inmersos: identifican una problemática asociada a un “evento crítico” documentado (Navarro *et al.* 1998); desde una o varias miradas teóricas -resultado de un “diálogo” con otros autores-, los participantes distinguen dimensiones de su práctica (problematización de la práctica), incluida la dimensión personal o subjetiva, pues reconocen que el formador es a la vez objeto y sujeto de intervención.

La segunda problematización permite identificar los conocimientos legitimados por las comunidades académicas, muchos de ellos derivados de la investigación educativa, y establecer cuáles dan la posibilidad de explicar el recorte efectuado, cuáles de ellos permiten apuntalar decisiones profesionales, y cuáles son los huecos conceptuales, y por lo tanto, posibles problemas de investigación.

Toda vez que se ha problematizado, los docentes elaboran el proyecto y programa de intervención, mismo que implementan y evalúan.

¿Qué es un campo de intervención?

Desde el diseño curricular ya se había considerado a la evaluación, al análisis y la sistematización de los resultados de una propuesta de intervención como un momento importante del ciclo reflexivo que permitiría la conformación de los contenidos del campo educativo, esto es, de los entramados conceptuales en torno a un objeto de estudio, validados por una comunidad académica que comparte paradigmas teóricos y metodológicos (DGENAMDF 2003, 66).

Pero por otro lado, gracias al momento reflexivo sobre la experiencia, también se obtendrían saberes en torno a las prácticas que tuvieron un impacto favorable en el contexto donde se llevó a cabo la intervención. Este saber práctico es lo que Carr (1999) llama "teorías de la experiencia", esto es, son saberes del sujeto que se construyen en la práctica, o que se derivan del proceso reflexivo a posteriori. Muchas de estas teorías de la experiencia se integran al esquema de las concepciones del docente, y son referente en el

momento de enfrentar una nueva situación, en contextos similares. Pero también en caso de su socialización, pueden ser referentes para otros docentes, constituyendo así los contenidos de un campo de intervención.

La naturaleza epistémica de ambos contenidos es distinta: mientras que los contenidos del campo educativo permiten una comprensión o una explicación de los eventos educativos, los contenidos del campo de intervención brindan los argumentos especializados que justifican las técnicas y las estrategias utilizadas, permiten la identificación de la factibilidad de un proyecto, y la valoración de su desarrollo en términos de la pertinencia.

Otro elemento que deslinda este tipo de conocimientos es su psicogénesis: los primeros se derivan de una construcción cognitiva, que supone rompimientos paradigmáticos; los segundos devienen de una construcción metacognitiva, de la "reflexión en la acción", de una competencia que se traduce en ajustes entre una lógica de la acción y el contexto cambiante.

Finalmente, los dos tipos de conocimientos tienen expresiones lingüísticas distintas. Mientras que los contenidos del campo educativo se insertan al entramado de una teoría mediante esquemas categoriales, los contenidos del campo de intervención integran parte de la descripción del contexto de donde se derivaron y de la narrativa de quien los construye. La estructura lingüística de los contenidos de los campos de intervención es lo que permite al resto de los docentes reconocer la viabilidad de la intervención y la posibilidad de su incorporación. La construcción de ambos tipos de contenidos es importante cuando se trata de la profesionalización de los docentes.

Conclusión

La intervención educativa en el marco de los posgrados de las normales del Distrito Federal obedecen a la necesidad de introducir otras formas de generación de conocimientos alterna a la investigación educativa, que den cuenta de la construcción de un campo de conocimientos, epistémicamente consistente en términos de su vinculación teórica con los campos educativos, y que recuperen los saberes construidos gracias a la implementación de una intervención.

Bibliografía

- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación, Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Gaidulewicz L. (1999) “El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault”. Souto, Marta (Comp.) (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Navarro, Rosario; López, Antonia & Barroso, Purificación (1998). “El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1).
- Negrete, Teresa de Jesús y Margarita Rodríguez (2010). *Taller de intervención educativa*. BENM. Octubre de 2010.
- Ortiz Tetlacuilo, José Manuel (2005). *Diagnóstico de la Organización mediante el Análisis Estratégico FODA*. México: ENSM-SEP.
- SEP (2003). *Maestría en Educación Básica. Programa Interplanteles. Diseño curricular*. México: DGENAM.

Un acercamiento a los imaginarios de la autoridad en adolescentes, reflexiones y travesías metodológicas. Arturo Torres Mendoza, Ana Cecilia Valencia Aguirre.

Introducción

Comprender a los adolescentes es un imperativo fundamental de la escuela secundaria, pues todo proceso de reforma, cambio o mejora debería tomarlos en cuenta como actores fundamentales de todo proyecto educativo. En nuestro país, la secundaria es el nivel en el que se concluye la educación básica, es el espacio donde se deben concretar – de manera formal- los objetivos de ésta, contemplados en el Plan y Programas de Estudio para la Escuela Secundaria y de manera más general lo que establece la Reforma Integral para la Educación Básica. En éste ámbito se da el encuentro entre los sujetos que en ella participan, el mundo de los adultos y el mundo de los adolescentes, el objetivo que los reúne es la educación, aunque ambos tienen diferentes visiones, perspectivas y crean sus

propios imaginarios sociales por medio de los cuales le dan sentido a la realidad social y escolar.

Los símbolos son construcciones sociales que se encarnan y configuran en el mundo social y en las instituciones, ellas dan vida a las relaciones intersubjetivas en el sentido de dotarlas de significación. Para Castoriadis (2003), las significaciones imaginarias presentes en las sociedades son el resultado de diversas configuraciones simbólicas. Dichas configuraciones expresadas en imaginarios se expresan en el sentido y el significado que los individuos tienen de sus autoridades escolares. En el presente trabajo pretendemos explicar ese mundo de relaciones para después justificar la necesidad de investigar este aspecto desde un tratamiento metodológico, sin embargo dado que es una investigación en proceso, generamos algunas vetas para el análisis y la reflexión atendiendo al imperativo de la vigilancia epistemológica y de las reflexiones en el camino como lo sugiere todo proceso metodológico.

Imaginarios, sujetos y contextos: una relación dialéctica

Los maestros y demás autoridades escolares en tanto generación adulta encargada de dirigir el proceso de formación de los alumnos, son un grupo social que mantiene determinadas expectativas en relación con los estudiantes, poseen también una formación y experiencia, y a partir de su propio trayecto, poseen un imaginario social, que influye en su concepción de autoridad. Por el lado de los adolescentes, sus ideas se mueven de cotidiano, se “construyen” dentro del mundo que les ha tocado vivir, parte de ese mundo es la escuela secundaria, signada por interrelaciones en las que se presentan determinados modelos de autoridad, que re-significan día a día.

Las relaciones intersubjetivas que los estudiantes de secundaria establecen en la comunidad escolar, con directivos, docentes, el personal de Servicios Educativos Complementarios, los administrativos, el personal de intendencia y sus pares, son parte de la realidad escolar, que se vive a través de mitos, ritos y símbolos encarnados en prácticas cotidianas, a partir de lo cual, el alumno da significado al mundo y a sus acciones. Así:

La realidad escolar no es [...] aquella que se apega a la normatividad y que produce al mismo tiempo sus desviaciones [...] sólo a través de la vida cotidiana escolar [...] podemos entender cómo, con las objetivaciones de los procesos y significados subjetivos se construye el sentido común que da origen a esas desviaciones, analizando la relevancia y relatividad de la normatividad escolar para cada sector de la sociedad (De Leonardo, 1998: 82).

En efecto, la vida escolar se materializa en el dialéctico ir y venir de la comunicación que establecen los integrantes de la Escuela Secundaria, es decir, en las relaciones intersubjetivas que establecen los miembros de la comunidad escolar. Es a partir de ésta dinámica que los estudiantes de secundaria interiorizan en gran medida, sus concepciones del mundo, de la vida, de la sociedad, y desde luego los mensajes que reciben en la Escuela Secundaria, son también productores de significados.

Dado que la escuela no es una institución apartada de la sociedad sino parte integrante de la misma, se puede suponer con justa razón que ésta se inserta en un marco macro-social en el que existen determinadas concepciones imaginarias de autoridad escolar. Por lo tanto esta situación macro-social, dota de significados y sentidos lo que sucede en la cotidianidad escolar.

La vida cotidiana tiene su realidad, realidad que viven los estudiantes de secundaria, misma que se aparece como tal al sentido común, interpretan esa realidad le dan significado de manera que la realidad pasa a conformar un “mundo coherente”, un mundo real, todo ello se da en los presupuestos del sentido común. (Berger y Luckman. 2006). Así la realidad que aprecian los estudiantes de secundaria es la realidad que les ofrece la vida cotidiana, pero a la vez es una realidad dotada de sentidos y significados de acuerdo al imaginario de los actores en sus contextos.

La Escuela Secundaria y con ella sus adolescentes, se encuentran dentro de una comunidad específica y ésta es parte del entramado social, luego entonces, la interiorización de determinados imaginarios sociales de autoridad son multifactoriales, pero en definitiva, es la Escuela Secundaria la que tiene un peso específico, ya que en ella se generan un considerable número de relaciones intersubjetivas de ida y vuelta, entre

todos los miembros de la comunidad escolar, además de la presencia de ritos, mitos y símbolos que le son propios.

Ante este escenario nos planteamos la pregunta sobre la necesidad de comprender la complejidad de estas dimensiones, así la pregunta que mejor sintetiza esta intención es: ¿Cuál es el imaginario social de autoridad escolar en los adolescentes y cómo se encuentra encarnado, en diversas configuraciones, en la retícula de la cotidianidad? Vamos pues a discernir los supuestos que están implícitos en esta intención.

Supuestos

El imaginario social de autoridad de los adolescentes de secundaria, se crea a partir de la presencia de elementos simbólicos que configuran o se expresan en la cotidianidad escolar encarnados en los símbolos, ritos y mitos ahí presentes.

Los adolescentes de secundaria crean e instituyen su imaginario social de autoridad a partir de los sentidos y significados que viven en la sociedad, la familia, la propia escuela, así como de las relaciones intersubjetivas que establecen en el mundo de la vida, es creación porque no siempre está fundado en la razón, por el contrario es resultado de un conjunto de significados y simbolismos instituidos socialmente.

El imaginario social de autoridad escolar es en parte una invención conformada por el mundo de los adolescentes de secundaria, sin embargo ésta no se da en el vacío, está salpicada por las concepciones que se presentan en la sociedad, la familia y sobre todo en la misma escuela, en las interrelaciones que ahí se generan, de donde se infiere que un cambio de las prácticas de autoridad escolar generaría nuevas formas de creación de imaginarios de autoridad escolar en la convivencia escolar.

De los estudios sobre la escuela secundaria y los imaginarios sociales de autoridad escolar

En este apartado se da cuenta de los estudios que se han realizado en torno a la autoridad escolar desde la narrativa de los adolescentes. Sobre las autoridades escolares se ha escrito mucho en la última década desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos, no así, de aquellos en los que se ejerce la autoridad: Los adolescentes. Quizá, como dice Etelvina Sandoval (2004), porque este nivel ha sido poco estudiado, sin embargo, si vemos

varios trabajos al respecto, tanto nacionales como extranjeros, la constante es que son estudios que se abordan desde la perspectiva comprensiva y metodologías etnográficas y sociológicas, ello se puede deber al auge que ha tenido esta visión en los últimos años y al hecho ya señalado, de que una década atrás, poco se investigaba sobre los adolescentes de secundaria y sus concepciones de autoridad, de tal suerte que cuando esto ocurre, es realizado por estudiosos identificados con las miradas interpretativas en boga. Asimismo la aparición de otros objetos de investigación como la violencia escolar, han generado nuevas vetas de análisis.

La división que he hecho da cuenta en un primer espacio a estudios que se han generado en el extranjero, enseguida se incluyen los generados en nuestro país. Los estudios del extranjero que incluyo se realizan sobre todo en Argentina, país que allende las fronteras nacionales es donde la producción teórica e investigativa respecto al tópico que me ocupa es más prolijo.

La revisión de la literatura da por resultado que las investigaciones de las concepciones de los adolescentes de secundaria en relación a las autoridades escolares, son relativamente recientes, lo que aplica tanto para los estudios hechos en el extranjero, como para los nacionales, la razón la manifesté antes, cuando estuve de acuerdo con la explicación que da Etelvina (2004), es decir, que la escuela secundaria ha sido poco estudiada.

Respecto a la orientación epistemológica, y la metodología empleada, se evidencia que lo que está presente son las investigaciones comprensivas y el abordaje cualitativo y etnográfico desde perspectivas centradas en la cotidianidad de los sujetos investigados. No obstante, se advierte que sigue pendiente su estudio desde la visión de la creación del imaginario social de autoridad escolar por parte de los adolescentes de secundaria, puesto que los estudios sobre los imaginarios o la autoridad no tienen como eje central buscar las narrativas y acciones de los adolescentes de secundaria que den cuenta de sus concepciones de la autoridad. El presente estudio será puntual, buscará comprender a partir de las narrativas y las acciones de los adolescentes de secundaria el imaginario social de autoridad escolar encarnado en la cotidianidad.

Epistemología, teoría y metodología en el presente proyecto

De este estudio, participan un conjunto de visiones comprensivas y fenomenológicas, por eso, están presentes las propuestas teóricas de Max Weber, (2006), quien señala que la conducta humana se interpreta por vía de la comprensión de las acciones y relaciones subjetivas que se establecen con otros; Heidegger (2010), que plantea que el hombre es hechura del hombre mismo, que se produce a si mismo y a su entorno social, discurso enriquecido por Schutz (2008), Berger y Luckman (2006), o Heller(1977).

Lo que permite dimensionar a los sujetos que participan de este estudio, como entes que se mueven en el mundo de las subjetividades, lugar y espacio de creación y recreación social, que pueden ser comprendidos desde la interpretación de sus acciones y dan lugar a relacionarlos con la categoría de imaginario social de autoridad, en tanto construcciones de los sujetos que viven el mundo de la vida, que construyen su propia realidad y el conjunto de símbolos, ideas e instituciones sociales.

En consonancia con lo anterior, el estudio en curso, se compromete teórica y epistemológicamente con la tradición interpretativa y la metodología cualitativa. Ello es así, puesto que se trata de comprender desde las narrativas y las acciones de los sujetos los imaginarios sociales de autoridad, que los adolescentes de secundaria crean, a partir de las relaciones que de cotidiano establecen en el contexto social en que se desenvuelven, que incluye la institución donde se educan y socializan.

Para iniciar el acceso al campo hemos partido de una pregunta centrada en el campo de la vivencia de la autoridad, cabe señalarse que es apenas un acercamiento para de ahí generar nuevos momentos de indagación con los sujetos. Dicha pregunta es: ¿Cuáles son las vivencias y recreación de los adolescentes de secundaria de los mitos sobre la autoridad escolar?

La entrevista como medio para acercarse a los sentidos de la autoridad

Dado que el propósito de la presente investigación es: “Acceder al universo de significados de los actores” (Guber, 2004, p. 132), aquí se considera que la entrevista es el medio más adecuado para ese propósito, ya que la presente investigación se inscribe metodológicamente en una visión comprensiva *Verstehende* la realidad.

El proceso se llevará a cabo en dos momentos, en una primera instancia se realizarán entrevistas estructuradas a una población del alumnado abierta con la finalidad de recuperar a través de la narrativa, la vivencia con respecto a las figuras de autoridad que el alumno posee de acuerdo a la experiencia en la cotidianidad escolar. Esta fase tiene como propósito conocer cuáles son las vivencias de los adolescentes de la escuela secundaria acerca de la autoridad escolar. Aspecto que se intenta develar a través de tres preguntas de la entrevista: ¿A quiénes consideras autoridades dentro de la escuela? ¿Qué es la autoridad escolar? ¿Crees que la autoridad escolar es necesaria?

Estas cuestiones serán un elemento que luego permitirá conocer desde la óptica de los alumnos en qué personajes del escenario escolar se encarnan sus figuras de autoridad, qué le representan, qué significados pueden tener y qué plana de jerarquía ocupan en una escala valoral, desde su mirada y su vivencia rescatada en la narrativa.

Es necesario plantear que la narrativa es el medio que mejor capta el plano vivencial y experiencial de los sujetos en cuestión; al respecto cabe señalarse que la narrativa es un espacio polifónico, donde se desdibuja la voz monológica de la autoridad, así, la narración de los alumnos rescatada desde la narrativa se convierte en un corpus fenoménico del que se parte para comprender los imaginarios encarnados en figuras de autoridad escolar (Valencia, 2010), de ahí que nuestro supuesto metodológico plantee que éstos se puede recuperar desde el plano vivencia a través de la narración del propio sujeto y, a su vez, de los actos de la cotidianidad.

Al ser dirigida a una población abierta, se pretende que ésta ofrezca una panorámica relevante para este trabajo donde sobresalgan edades distintas, grados diferenciados, géneros y condiciones socioculturales, desde la apreciación del entrevistador. Por ello, la entrevista se complementará con notas de campo que pretenden profundizar aspectos no verbalizados durante la entrevista y solo captados desde la mirada del propio investigador. El criterio de saturación será el indicador para definir el número de entrevistados, de ahí que como investigación cualitativa no pueda restringirse a priori a un esquema rígido, sino es que pretende construirse desde el diálogo de los datos y la teoría que soporta la mirada interpretativa.

Las condiciones para llevar a cabo la entrevista serán a partir de tres criterios:

- a) Espacios informales de interacción cotidiana: visitas de los adolescentes a la cooperativa, cuando salen al baño, en el receso y a la salida de la escuela.
- b) Sin esquemas o citas previas, sino en un espacio informal y natural: ya que este aspecto permite una mayor libertad en las posibles respuestas y genera una competencia narrativa no determinada por esquemas institucionales que podrían sesgar los propósitos de la misma.
- c) Con un *rappport* basado en la apertura de un diálogo informal como medio para la entrevista, de ahí que las preguntas solo sean parte de un guion que se ajustará a la circunstancia, condición y situación de cada entrevistado.

El papel que se juega como sujeto investigador en este proceso también nos obliga a considerar el papel importante que juega la propia subjetividad, porque también quien investiga devela lo que es significativo desde su mirada, apela a lo que teóricamente debe ser una autoridad, como bien dice Nicastro S. (2006) al visitar una escuela nos exploramos como observadores, es poner en juego nuestra propia mirada. Así que no podemos dejar de lado también nuestra biografía. El investigador desde fuera ve a los actores en movimiento y descubre nuevas significaciones en cada una de las acciones de sus integrantes, las cuales re-significa desde su propia vivencia. Cargados de sentidos y significados sobre nuestra propia búsqueda nos confirmamos como sujetos con intereses e historias, el ser parte del sistema escolar nos obliga, no a dejar de lado preconcepciones, puesto que el imperativo neutral es también una ilusión, sino a develarlo y como tal ponerlo en la mesa del propio análisis. De esta forma en las notas de campo también integraremos nuestra propia vivencia, pero no para opacar la de los otros sino para comprenderla desde el inevitable fantasma que nos recorre: lo subjetivo.

Reflexiones a mitad del camino

No es posible recuperar el imaginario social de autoridad escolar de los adolescentes desde el bisturí de la arrogancia investigativa, sino comprenderlo a partir de las narrativas, las vivencias y la mirada del cotidiano. El imaginario no se presenta en el mundo real de

manera positiva, lógica, formal, racional. El imaginario como inventiva está presente en un territorio despreciado por la jactancia del investigador social que pretende ver cosas, datos, estructuras, funciones y sobre esto trazar leyes y prescripciones. En el imaginario se admiran los papalotes de la inventiva social, invenciones, símbolos, fragilidades, que el viento lleva y confunde en la esfera de lo común y lo inefable. Quizá uno de los primeros fantasmas que debemos enfrentar son los imaginarios entendidos como invenciones que revisten significados. ¿Dónde puede radicar eso? ¿No es mejor hablar de otros asuntos menos complejos, menos vagos, menos imaginados? ¿Es el imaginario un Dios Todopoderoso omnipresente? ¿O es la loca de la casa, como decían los clásicos? Los metodólogos que creen saberlo todo y resumir la metodología en pasos y prescripciones dudarán de un proceso que se niega a seguir caminos trillados y obliga a hacer camino al andar, como decía Machado. Abordar el imaginario es atreverse a descubrir el mundo propio en el ajeno, porque los fantasmas nos recorren inevitablemente, y perviven en la prehistoria y en la arqueología de un saber y un hacer comunitario. Pensar en la prerrogativa de la mejora y si el mundo o la convivencia humana serán mejores después de este trabajo es un asunto ilusorio, la tarea de una educación, también otro imaginario, quizá basado en una imagen redentora, pastores de un rebaño humano y perdido.

Lo importante es comprender las complejidades y laberintos de lo humano, donde el imaginario es una de tantas formas de abordarlo: Busco lo humano, yo me he buscado a mí mismo...tan profundo es su logos, decía el Oscuro Heráclito. Lo demás se da por añadidura.

Referencias

- Berger, P y Luckmann, T. (2006). "Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana".
En: *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires
- Castoriadis, Cornelius. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 el imaginario social y la institución*. Tusquets Editores. Argentina
- De Leonardo, Patricia. (1998). "La nueva sociología en la educación", en Revista Iztapalapa, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. No. 15, 77-180.

- Guber, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós, Buenos Aires.
- Heidegger, Martín. (2010). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Heller, Agnes. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones península. Barcelona.
- Nicastro, Sandra. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Santa Fe, Argentina, Homo Sapiens Ediciones
- Sandoval Flores, Etelvina. (2004). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés Editores. México.
- Schutz, Alfred. (2008). *El problema de la realidad social*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Valencia, Ana Cecilia. (2010) *La subjetividad del directivo escolar desde sus imágenes e imaginarios*. México, Secretaría de Educación Jalisco.
- Weber, Max (2006). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu. Buenos Aires.

La escritura de algunos textos en el primer grado de una secundaria. Mireya Martínez Montes.

El primer encuentro

Cada una de las sesiones en el salón del primero “C” de la Escuela Secundaria Diurna No. 251 turno matutino, fueron tornándose totalmente distintas las unas a las otras. El contexto social¹⁰⁵ en que nos encontramos inmersos contribuye a un desarrollo personal reflejado también en las metas y decisiones que cada uno elige. Esto se manifiesta en las formas en que los estudiantes se conducen a los profesores, en las maneras de vestir cuando es posible no llevar el uniforme, en el corte de cabello, en la forma de peinarse, en las actitudes tomadas ante determinadas situaciones, no deja de haber una forma de rebeldía que reclama una identidad aún no confirmada.

Un día, iniciamos los chicos del primer grado grupo “C” —y yo--, nuestra aventura utilizando la Pedagogía por Proyectos. Una mañana, del 14 de marzo, comencé a platicarles que me gustaría que trabajáramos de una manera distinta, —necesitamos

¹⁰⁵ Como sugiere Vygotsky el contexto social influye en nuestros aprendizajes.

algunos requerimientos— les comenté. Uno de ellos es hacer compromisos y tener responsabilidades que todos debemos cubrir y que además podemos organizar el salón de una manera distinta. Algunos sorprendidos y otros inquietos y desconcertados, acostumbrados a que la mayoría de sus maestros les indiquemos el camino más sencillo, por donde ir y que atajos o dificultades encontrarán.

Esto se derivó en inquietud y distracción, aproveché el momento para lanzarles la pregunta, ¿qué queremos hacer juntos durante las clases de Español? Sus respuestas fueron muy diversas, así que les cuestioné, por qué desean realizar esa actividad, los argumentos generados aludían a –me gusta-, -es divertido- es interesante-, eran los predominantes. A excepción del señalado por Juan, él argumento: -que podríamos aprender y divertirnos. La lista de las propuestas se fue moldeando poco a poco con: contar chistes, jugar al teléfono descompuesto, asistir a la Red escolar para hacer uso de las computadoras, otra sugerencia la dio Nitzia una estudiante inteligente y responsable,-- si mejor leemos leyendas historias de terror, no mejor las escribimos. Después de algunas participaciones el tiempo se iba diluyendo hasta escuchar una chicharra que indicaba todo se había terminado.

La siguiente sesión iniciamos señalando las actividades que les gustaría realizar y que habíamos acordado en la clase anterior, también traje al salón una lista de los productos que nos señalaba el programa de estudio de la asignatura que debíamos cubrir. Elegimos nuestro primer acercamiento con los proyectos, como se sugiere en la Pedagogía por Proyectos a partir de los intereses de los estudiantes y retomando los aprendizajes esperados y el perfil de egreso señalado en el plan de estudios 2011 y el programa de Español.

Considerando lo anterior, al inicio de la clase del 26 de marzo, uno de los niños Víctor dijo: —y si contamos chistes.

¿Te sabes muchos chistes? ¿Por qué chistes?

--es muy divertido, quieren que les cuente un chiste, no mejor tu Mata, tú te sabes muchos---

--quizás podríamos contar uno o dos al inicio de la clase...no tan convencida les respondí

---sí, pero puedo contar uno...

Está bien, uno solo. Este era un chavo que un día le dijo a su papá, --papá, papá, tengo que contarte algo....

Es importante decidir qué actividad trabajaremos...

Las propuestas que habíamos anotado en el pizarrón se iban defendiendo y tratando de convencer a sus compañeros que la mejor actividad era la que ellos propusieron, uno por uno fue argumentando y es la propuesta de Estefania la que logra mayor aceptación entre los chicos, --puede ser divertido y podríamos aprender a escribir y compartir, y quizás trabajar con compañeros con los que casi ni conozco. Al escuchar este argumento, los gestos de aceptación no se hicieron esperar por unanimidad se decidió “el teléfono descompuesto” gracias a Fernanda, la idea fue de Estefania, quien señaló que es divertido y que todos trabajaríamos, es una estudiante participativa, inteligente y comunicativa, que cuenta con la simpatía de la mayoría de sus compañeros lo que hace que aprueben lo planteado por ella, pues debo mencionar que hubo otras propuestas como la de Nitzia de leer y escribir cuentos de terror que me pareció verdaderamente productivo. Sin embargo la pregunta estaba en el aire y la respuesta, ya estaba dada. Debía tomar el papel de una docente que escucha, orienta y permite que sus estudiantes desarrollen sus diferentes habilidades.

Cuestioné a los estudiantes ¿cuál es el propósito de jugar al teléfono descompuesto? Las participaciones no se hicieron esperar: aprender a escuchar, poner atención, escuchar y hablar, y lo más importante maestra --divertirse--decía Fernanda. Después de estas participaciones acordamos realizar dicha actividad, y comenzamos a

registrar en el formato que se sugiere en la Pedagogía por proyectos, quedando de la siguiente forma:

Escribir una frase

Escuchar con atención

Pasar la frase al compañero contiguo, hasta terminar.

Leer cuentos

Identificar las características de los cuentos

Escribir un cuento, corregirlo

Pasarlo a la computadora

Enviárselo a la maestra vía electrónica

Leer algunos cuentos en la muestra pedagógica

Llegó el día señalado para continuar con las actividades que habíamos manifestado como parte del proyecto, la frase que se iba transmitir estaba lista, y dimos inicio al teléfono descompuesto, volvimos a recordar la temática para guiar la actividad, por aquello de los despistados. La indicación era comunicar la frase al compañero de al lado y este a su vez al siguiente, y al siguiente hasta pasar por cada uno de los integrantes del grupo, como son cuarenta y uno, fue difícil mantener su atención y escuchar. Esto derivó en una frase final, totalmente deformada, pues al inicio era: “mi abuela tiene pelos en la espalda morados, verdes, amarillos y rojos”. Cuando llegó a Carlos el último, ya se había deformado tanto y ahora se trataba de: “Tengo pelos en mis genitales verdes y morados”, bueno la frase era más que difícil de decir, dijo esto Efraín me susurro al oído, no le entendía maestra.

La siguiente sesión la dedicamos a actividades relacionadas con el cuento, decidimos anotar las características que consideramos pertinentes para la escritura de un texto de este tipo, fuimos recordando algunos cuentos y reconociendo las partes que lo integran, a través del cuestionamiento: ¿qué características tienen estos textos? ¿qué

recuerdan?, ¿cuáles son las características que debe cubrir? Esto nos permitió llegar a las siguientes conclusiones:

Aspectos de un cuento
Planteamiento
Nudo
Desenlace
Personajes
Tiempo
Espacio

Figura. Aspectos a considerar para escribir un cuento

Señalamos estas partes del cuento, considerando que aunque las conocemos, a veces es difícil tenerlas presente cuando se escribe. Esto nos sirvió de guía para la escritura. La consigna esta vez, era escribir un cuento a partir de la frase distorsionada. Decidimos continuar en la siguiente sesión, pues el tiempo se había agotado.

1. Momento para compartir

Intercambiamos los cuentos que empezaron a escribirse, algunos leyeron su texto en voz alta para todos. No todos cumplieron con la actividad, así que afirmé: -es importante cubrir con lo planificado en el contrato, pues todos nos comprometimos y es difícil continuar con un proyecto, cuando no hay compromiso". Algunos bajaban la mirada, y otros se quedaban pensativos. --pero yo si lo traje, aquí esta-- Aunque no todos cumplieron me pareció importante darle el reconocimiento que merecía quien se había esforzado. Tomamos la decisión de leer los textos y dar sugerencias para pulir sus escritos; se comprometieron a escribir para la próxima clase. De repente, el sonido del timbre me indicó que debía retirarme, no sin antes escuchar a Valentín, quién cuestionó ¿Cuándo iremos a red escolar?, --les indique a los chicos que era posible que la siguiente clase trabajáramos allí.

Como habíamos indicado, tuvimos la oportunidad de asistir a Red escolar, decidimos iniciar la transcripción del cuento--estaba segura que eso les permitiría reconocer como estaban escribiendo, y potencializar la producción del cuento. Para

entrar a este recinto, se debe esperar que la encargada del espacio nos autorizara la visita el día y la hora, e indique el orden en que se utilizaran las máquinas, es así como poco a poco fueron pasando a ocupar un lugar, hasta iniciar la creación de un archivo en Word, a algunos observé tienen conocimiento de este programa y no les fue difícil, capturar su documento. Trabajamos en Red Escolar, me sorteaba los tiempos entre atender a sus dudas y tomar la lectura rápida, que nos señalan como una de las acciones para mejorar las habilidades en lectura de los estudiantes e ir registrando el número de palabras, velocidad, fluidez y comprensión de cada uno de los alumnos.

En el transcurso del ir y venir del tiempo, salimos de vacaciones el 30 de marzo y regresamos el 16 de abril, a continuar con las actividades escolares este día les pedí a los niños que recordáramos lo que realizamos el último día cuando salimos de vacaciones, les pregunté ¿tuvieron alguna dificultad, qué observaron en sus textos?:

- No hay palabras que nos ayuden a enlazar ideas,
- Casi no utilizamos signos de puntuación,
- Faltan las partes que señalamos en los aspectos a cubrir,
- Presentan demasiadas faltas de ortografía
- Algunos no tienen sentido
- Otros son muy cortos

Estas fueron las observaciones más importantes que rescatamos en plenaria, respecto a la escritura del cuento, pude apreciar que hay quienes tienen brillantes ideas para escribir un texto, pero cuando tratan de escribirlo esta tarea se torna difícil. y algunas dificultades únicamente para estructurar una idea.

Uno de los temas que revisamos al percatarse que no empleaban palabras, que les ayudaran a conectar sus ideas fueron los conectores, para ello primero solicitamos

investigar cuando se utiliza cada uno y también escribimos y reescribimos sus textos nuevamente.

No es tan sencillo que nos autoricen hacer uso del espacio de red escolar y eso nos hizo difícil el seguimiento del proyecto donde se planteó, hacer uso de las tecnologías. Aunque también se debe a que los responsables del espacio difícilmente apoyan al docente auxiliando a despejar las dudas de los estudiantes en cuanto al uso y manejo de programas electrónicos.

Un proyecto de una clase, poco a poco se fue transformando en una serie de actividades, que se fueron encadenando la una a la otra. El 4 de mayo realizamos una evaluación, plasmamos en un cuadro las herramientas que pueden ayudarnos a escribir un cuento.

Herramientas para escribir un cuento
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características del texto • Escribir un cuento a partir de una frase o tema • Pueden retomarse ideas de otros cuentos • pueden retomarse personajes de la vida cotidiana • utilizar conectores y nexos

Figura. Herramientas para escribir un cuento

Continuamos trabajando los textos en clase, en los inicios los niños hacían sus producciones, algunos las leyeron en clase y otros comentaron:--es que me da pena--. En binas fueron revisando sus textos y al final los transcribieron en la computadora y quienes tenían correo electrónico me enviaron su texto. Ya en el texto realicé observaciones y les hice algunas sugerencias para mejorar su texto.

Algunos de los cuentos se leyeron durante la muestra pedagógica en la escuela, y otros dentro del salón.

Los chicos señalaron que habían aprendido que era necesario realizar las tareas asignadas, a utilizar los nexos en los cuentos, aprendieron que de un texto se hacen varios borradores, a escribir cuentos, enviar correos electrónicos, a leer mejor, a usar y conocer partes del cuento. La mayoría señala, que nos hace falta reforzar la ortografía y comprometerse más con el trabajo.

Fue entonces que surgió el siguiente proyecto el día de la evaluación de todo el proyecto, nos dimos a la tarea de planificar el proyecto surgido de la inquietud y deseos por aprender a escribir letra cursiva y por los puntos considerados a fortalecer ente caso la ortografía. En cada uno de los proyectos diseñamos al menos una herramienta que nos permita mejorar en la producción de textos y la lectura.

Bibliografía

Jolibert J. y Sraïki J. (2009). *Interrogar y producir textos auténticos vivencias en el aula*. LOM Ediciones, Chile.

Jolibert J. y Jacob C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Manantial, Buenos Aires

Nicolson D. y Ayers H, (2002) *Problemas de la adolescencia*. Narcea,S.A de Ediciones. Madrid

Bordrova Elena,(2006). *Herramientas de la mente*.

La asignación de tutores en la MEB, UPNECH, Unidad Juárez. Un abordaje particular ante las necesidades y retos reales. *María Aimé Pérez Vázquez*.

Introducción.

El propósito fundamental de la presente propuesta de carácter académico pedagógico, es el establecer una estratégica dinámica en el proceso formativo del estudiante del nivel de posgrado de la UPNCH de Ciudad Juárez, y de generar un espacio de discusión e interacción intercultural a través de la tutoría transversal que permite alcanzar la

formación integral del estudiantado en base a una cooperación, participación y reflexión sobre su práctica profesional.

Se pretende que un tutor transversal acompañe al estudiante en su proceso de construir su proyecto de intervención contando con el apoyo desde el primer semestre que ingrese a la Maestría en Educación Básica (MEB), con la intención de fortalecer tanto la formación del alumno como la eficiencia terminal.

Justificación.

De acuerdo al pasado proceso de evaluación que se llevo a cabo en la UPNECH, Unidad Juárez, con respecto a la parte operativa de las coordinaciones, la coordinación de investigación y posgrado al inicio del periodo escolar febrero/junio del año en curso, incluyó las participaciones de los alumnos registrados en los semestres regulares del nivel de la Maestría en Educación Básica (MEB) para conocer su opinión sobre el proyecto – propuesta que ofertaba en ese momento esta área institucional.

A raíz de dar inicio al proceso de evaluación, surge como una inquietud académica la asignación de tutores en el programa de la MEB. En primera instancia, dicha inquietud expuesta por los alumnos mostro un nivel de angustia en ellos, por estar relacionado con la elaboración de su proyecto de intervención, el cual se convertiría en el producto a presentar para iniciar su proceso de titulación.

Uno de los comentarios fundamentales y expresados en esta interacción evaluativa y basados en el documento rector del programa, así como en el reglamento que regula la operatividad del mismo, fue que “el tutor debería ser asignado por la coordinación desde el primer semestre, para acompañarnos en el proceso formativo de la MEB”. Lo cual, dicho sea de paso, sería lo óptimo, ya que iniciar el trabajo en forma conjunta y reciproca desde el principio, implicaría que el alumno vincule y conecte el eje de transformación de su propia práctica docente, encontrándole así sentido a la indagación y vivencia que realizan en su práctica profesional.

Aunado a lo antes expuesto y hablando de inquietudes, se encontró que no solo los alumnos lo expresaban como una necesidad, también los asesores que imparten las materias que conforman el plan de estudios en la MEB y en MECGE, se suman a la

necesidad y preocupación, considerando que este actor, como es la tutoría académica, implica garantizar, de alguna manera, que el alumno logre el grado de maestría.

Considerando lo anterior, la coordinación de investigación y posgrado coincide con la inquietud que expresan los alumnos y maestros, por lo que el interés se centra en que el estudiantado canalice su inquietud hacia la construcción de un documento académico de calidad que les permita lograr titularse y encausarse a otros niveles de investigación y posgrado en el ámbito educativo.

Por otro lado, existe la convicción y el intento de mejorar la condición de los tutores que apoyan el programa de la MEB, esto es consensado por el cuerpo colegiado, por la subdirección académica y esta coordinación, lo que ha permitido abordar la tarea conjunta de buscar una estrategia en donde todos y cada uno de los alumnos de la MEB cuenten con tutoría, además de pensar en forma simultánea en la ampliación del recurso humano para alcanzar el nivel de excelencia en el área de la investigación y del posgrado de esta institución educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, la función de la tutoría se planteó a partir de varias fases, antes de llegar a plantear una estrategia de intervención no solo institucional, sino también académica, las cuales se describen en los siguientes renglones.

1. En el semestre Febrero-junio, se trabajó en las coordinaciones y en subdirección académica, la distribución de asesores que pudieran apoyar con sus competencias a los programas en diversas tareas, una de estas tareas fue sin duda la tutoría para los alumnos en proceso de construcción de sus proyectos.
2. Se convocó a la inscripción de los documentos recepcionales en forma coordinada para la asignación de tutores. Es decir, tanto alumnos en curso de la maestría como de los egresados, en tiempos diferidos, dando un mayor apoyo a los egresados.
3. Los tiempos de inscripción, para el caso de los egresados fueron del 15 al 30 de marzo, y para el caso de los alumnos en curso, fueron del 2 al 18 de mayo del 2012.
4. Asignación de tutores por el cuerpo colegiado para el día 1 de junio del 2012.

Cabe mencionar, que de la reunión de las coordinaciones para asignar asesores por programa, en el nivel de posgrado, se consideraron las características específicas de los candidatos a asesores o tutores, dentro de las cuales, deben tener el grado de maestría. En esta sesión se infirió que serían 13 asesores para cubrir las necesidades actuales del Posgrado de la institución, de los cuales 4 son de medio tiempo y 9 de tiempo completo. En este sentido, el acuerdo fue asignar 5 tutores y 5 lectores a los de tiempo completo, 2 tutores y 2 lectores a los de medio tiempo, considerando que luego de tener tutores los alumnos habrían de requerir lectores para los documentos elaborados.

En la Unidad Juárez de UPNECH, contamos con cuatro grupos de MEB, de 9, 20, 18 y 18 alumnos respectivamente. En el programa de Gestión, que igualmente requiere tutores, contamos con un grupo de 5 alumnos activos.

Con respecto a los egresados se tiene a 18 inscritos en titulación. Todos ellos requieren tutor para ser acompañados en su proceso, por ende, una parte de los asesores, sino es que todos, se convirtieron en tutores de alumnos egresados antes de la asignación de los tutores a los alumnos que se encuentran en tránsito.

Como se puede observar, con los números anteriores, los asesores no darían a vasto, considerando que se tienen dos programas en posgrado, y algunos egresados interesados en retomar sus procesos de titulación. En este sentido las opciones para asignar tutores se nos iban reduciendo, y los alumnos para asignar tutores creciendo.

Ante este panorama se propone abrir espacios de tutorías grupales, o lo que se le conocerá como tutoría transversal, que consiste en crear espacios de participación y colaboración colegiada donde los alumnos sean acompañados por un tutor.

La tutoría transversal, sería entonces, la estrategia que nos permitirá acompañar a los alumnos desde el inicio de su inscripción al programa de posgrado. Tal y como lo plantea la MEB (2009), la tutoría es una actividad sustancial en el proceso formativo del estudiante inscrito en la MEB.

Se busca rescatar el hecho de que el alumno reconozca que este espacio es para él y que en él está explorarlo en base a sus presentaciones y sus representaciones de sí mismo. Por lo tanto y como lo sostiene Perrenoud, (2004), cada documento hablaría de manera

distinta del sujeto que presenta, siendo así, que las presentaciones son el medio que se considera necesario para abrir el dialogo como espacio de expresión, el cual se complementa con el trabajo de una comunicación intercultural, bajo la reflexión en y sobre la acción, en función de dejar los estereotipos a un lado.

Por lo tanto, crear un espacio como este, como lo promueve Perrenoud (2011) permite que los estudiantes desarrollen competencias a través de la recuperación de su experiencia profesional, haciendo uso de todo tipo de conocimiento, y no solo el teórico.

Lo anterior le permitirá al alumno conformar de manera sistemática los avances del proyecto de investigación o de intervención, ya que la interacción y socialización entre pares permitirá el encuentro de concordancias y diferencias entre sus expresiones, opiniones que les permitan fortalecer la sistematización de la estructura y la metodología con el propósito de alcanzar el grado de maestría al egresar del programa.

Propósito:

La Coordinación de Investigación y Posgrado pretende con este tipo de eventos apoyar a los alumnos que se encuentran en su proceso de construcción del documento recepcional con una figura de tutor transversal, a la par de los tutores responsables de los seminarios.

Logística

La logística para poner en marcha la estrategia de la tutoría transversal se propone de la siguiente manera.

1. Abrir el espacio cada día jueves por semana, una hora y media, como parte de la formación profesional del estudiantado.
2. Se abrirá un periodo de inscripción para que los alumnos registren la temática a desarrollar en la tutoría transversal.
3. Es importante que el alumno se registre como interesados en participar en el seminario para dar inicio al proceso, de lo contrario no procede la tutoría transversal.
4. El espacio se desarrollaría como un seminario.
5. El seminario estaría mediado por un tutor transversal,

6. El dialogo es la herramienta para que se recupere, en conjunto con los alumnos, los insumos que arrojan las materias cursadas.
7. El tutor transversal, apoyado en los insumos, si como, en documentos institucionales del programa, acompañara al estudiantado en el tránsito de la conformación del documento recepcional.
8. Las tutorías transversales estarán vigentes durante todos los trimestres, hasta concluir un ciclo con los alumnos inscritos en su grupo.
9. Se abrirán tantos espacios como alumnos se registren.
10. Los cupos estarían limitados en integrantes para dar un acompañamiento más confiable.
11. Esto estaría siendo aplicado a todos los programas de posgrado que están impartándose actualmente.
12. Es importante aclarar que el alumno que se integre a los seminarios tendrá que seguirlos durante cada trimestre, y el que no se inscribió tendrá que esperarse hasta la siguiente oportunidad. Esto para no obstaculizar los procesos iniciados.

Considerando que la modalidad para abordar el programa de la MEB, es el basado en el enfoque en competencias, y considerado por la UNESCO (2005) es necesario replantear este proceso desde una perspectiva dinámica, prospectiva, en donde se encuentre presente la participación, la colaboración y la cooperación activa de los diversos actores sustentado en el dialogo y bajo el cobijo del respeto, recuperando la reciprocidad en la comunicación. Es decir, buscar que la conclusión del otro permita al estudiantado avanzar en su construcción.

La propuesta de trabajar este espacio desde el dialogo y el respeto, implica escuchar a los participantes. Por lo tanto, tendría que considerarse un espacio extracurricular que coadyuva a la parte formal de la formación del estudiantado, así como a la parte pedagógica del docente, ya que este estaría cambiando radicalmente su función como asesor por una función de mediador, es decir, retomando a Imbernon (2008), tomar la práctica profesional como referencia y centrar el aprendizaje en las herramientas del propio alumno para de ahí acompañarlo en su construcción de nuevos conocimientos.

Considerando lo anterior estaríamos apostándole entonces a un espacio de dialogo donde las ideas vertidas por los participantes están bajo el principio del respeto en pro de la construcción de procesos que nos lleven a consolidar nuestra función en la formación de profesionales en la educación. Esto es, retomando a Perrenoud (2011) la renovación de la práctica pedagógica institucional o la apuesta a las pedagogías consagradas.

Buscamos como institución recuperar el sentido de hacer tutoría en la visión de procurar, propiciar, facilitar, retroalimentar, promover la creación de ambientes, no solo en el papel, sino en la realidad misma de las aulas de la UPNECH. Es dejar a un lado la parte de experto en teoría, para convertirlo en el experto del escucha, del acompañar al otro, renunciando a ser el que sabe para procurar formar líderes educativos, como indica uno de los retos de la RIEB, por ende de la MEB.

Metodología

Se propone, en este tipo de propuestas, una metodología de carácter participativa/colaborativa/cooperativa. En donde el alumno forme parte de un dialogo/tutorial, y el asesor un medio para que este, el alumno, se escuche a sí mismo y no tanto al asesor en sí.

En este sentido, se abrirían espacios en donde los alumnos no solo socializarán los avances que tienen en el documento que habrá de ser presentado para adquirir el grado de maestría, sino también serían espacios que les permita establecer la comunicación entre pares y un tutor que les acompañe, con la intención de que se colegie sobre lo que han ido recuperado y sistematizado de su experiencia profesional en los cursos del programa, a la vez, de rescatar opiniones que les permitan enriquecer su trabajo.

Es necesario, en este punto de la propuesta, hacer la diferencia entre el tutor de la asignatura y el tutor transversal es sumamente importante. El primero de ellos llevara al alumnos a recorrer los tres niveles en que se concreta cada seminario del programa, y el tutor transversal es el que habrá de cuidar con suma pertinencia la parte humana que construye el documento recepcional. Cabe aclarar que no es, ni se pretende, sea competencia entre tutores, ambos realizarán una tarea en pro de un mismo fin.

El tutor transversal habrá de desarrollar la habilidad de ser mediador, un sujeto que plantee oportunidades de discusión, de construcción, como diría Perrenoud (2011), una pequeña revolución cultural.

Se propone trabajar en grupos pequeños con temáticas para socializar que permitan detectar problemas específicos, del contexto particular. Los puntos de análisis se sustentaran con los tres niveles que se abordan en los seminarios, el indagatorio, vivencial y teórico, en la búsqueda de la problematización. El desarrollo de cada sesión tendría la intención de darle secuencia a la problematización establecida por cada alumno, concretarla, sistematizarla para producir un documento que les permita verse reflejado en él como profesionales de la educación.

La tutoría es una función que si bien desarrollamos como asesores, aún no logramos comprenderla del todo. La tutoría vista desde este enfoque participativo/cooperativo implica verla como un medio para expresar las opiniones al respecto de lo que se nos preocupa, dejando a un lado la parte de expertos en la construcción de documento, o de teoría alguna.

En este sentido la tutoría tiene en el fondo la contextualización del sujeto que recupera su experiencia profesional sistematizándola en un documento que le permita encontrarse retratado en el mismo, implica un proceso de análisis y reflexión por parte del que construye.

En otras palabras, se propone abrir un espacio de expresión, de recreación asociativa, que permita retomar la experiencia del estudiante como parte del proyecto y no como tarea extra o final. Como lo plantea Morín (2009) la parte estructural es importante, pero igualmente importante es el proceso que se describe para abordar una situación cualquiera, aun con los temores de si estará o no bien, o la certeza de lo teóricamente correcto.

Bibliografía:

Imbernon, F. (2008). La formación y el desarrollo profesional del profesorado,

hacia una nueva cultura profesional, 8ª edición, México, D.F. Editorial GRAO

Morín, E. (1999) los 7 saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar, México, D.F.

Editorial GRAO.

Perrenoud, P. (2011). Construir competencias desde la escuela, México, D.F.

Editorial J.C.SAEZ.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento, Ediciones UNESCO.

UPN, Unidades UPN del D.F. (2009) Maestría en educación básica, México, D.F

De la asesoría experta al acompañamiento: huellas de un proceso en construcción.
Anahi Molina Martínez, Epifanio Espinosa Tavera.

El presente trabajo es el avance de una investigación–acción (IA) que se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional. La IA se efectúa en una Zona Escolar de Primaria -tiene 15 escuelas- donde laboro como Asesor Técnico Pedagógico (ATP). Participan tres maestros de primer grado que laboran en una escuela urbana.

La IA se enfoca al desarrollo de una asesoría técnico pedagógica que apoye efectivamente a los maestros en la apropiación de propuestas más significativas para la alfabetización inicial. Aquí reportamos avances logrados en la realización del diagnóstico y el diseño de la propuesta de intervención.

Concebimos la IA como un proceso de reflexión continua sobre la práctica docente para lograr su mejora (Elliot, 2000). La reflexión sobre las propias experiencias vividas constituye un elemento esencial en la mejora de la práctica, en tanto que al reflexionar sobre la práctica se producen nuevas comprensiones sobre la misma así como saberes pertinentes para enfrentar de mejor manera los problemas de la enseñanza (Schon, 1992, Dewey, 2007).

En esta ponencia se presenta el reporte de dos etapas de trabajo de la IA que se han desarrollado hasta el momento: el diagnóstico y el diseño de la propuesta de intervención.

Problemas en el desarrollo de la asesoría y la alfabetización inicial.

En nuestro país, la asesoría se propone oficialmente como un medio para incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos mediante el involucramiento de todos los miembros de la comunidad en un trabajo colaborativo sustentado en acuerdos logrados por consenso. Ello implica que la asesoría promueva y se desarrolle desde la interacción y la colaboración profesional de los maestros (SEP, 2005).

Sin embargo, las prácticas de los ATP la mayoría de las veces resultan alejadas de la situación propuesta. Así lo identificamos en el diagnóstico de la IA que estamos reportando, el cual se sustentó en entrevistas realizadas a tres maestros de primer grado, la observación de la manera en que desarrollan su práctica docente, el análisis reflexivo de mi actuación en cursos o talleres que he impartido y las opiniones respecto a las asesorías y los cursos a los que han asistido los compañeros de la maestría.

El diagnóstico nos hizo evidentes algunos factores claves que dificultan desarrollar una asesoría que constituya un apoyo efectivo para los maestros, como la concepción que tienen los docentes del ATP, los tipos de mediación en las asesorías, los temas de los cursos y su obligatoriedad, y la presencia de directivos.

Para los maestros, el ATP, más que un colaborador para la mejora, es identificado como un consentido del supervisor, o un espía que comunica a los superiores lo que ellos hacen en su práctica del docente. Ello dificulta la relación que se establece entre los docentes y el asesor, que ellos le tengan confianza y puedan expresar sus dudas u opiniones.

En cuanto a la mediación de los asesores, identificamos que predominantemente éstos planean los cursos que aplican para todas las escuelas sin considerar las especificidades de sus contextos. La planeación es rígida, por lo que las tareas se ven como impuestas. Por

otra parte, algunas veces las personas que dan cursos sólo lo hacen porque tienen disponibilidad de tiempo pero no dominan los temas, por lo que los cursos no se imparten correctamente. El tiempo para el desarrollo de los cursos es otro factor que dificulta brindar una asesoría adecuada, generalmente este es limitado para el total de actividades lo que propicia que los contenidos se desarrollen superficialmente. Asimismo, constituyen un obstáculo la obligatoriedad de los cursos para los maestros -sin considerar si responden o no a las necesidades que tienen en sus aulas-, así como la distancia que suele haber entre los contenidos de los cursos y sus implicaciones prácticas, lo cual dificulta que las propuestas se implementen en las aulas.

A la par de estas dificultades se encuentran los problemas que enfrentan los maestros al momento de trabajar la alfabetización inicial. Los tres maestros entrevistados decían trabajar con el método onomatopéyico, porque: a) los padres de familia estaban familiarizados con este tipo de enseñanza, b) El tiempo en que sus alumnos aprenden a leer y a escribir mediante este método responde a las expectativas que tienen los padres, las autoridades e incluso sus mismos compañeros, y c) porque consideran que otro tipo de enseñanza en donde el alumno fuera más activo podría verse como que el maestro no tiene el control del grupo. Sin embargo, pese a sus afirmaciones de ser maestros tradicionalistas, en sus clases se apreció que el aprendizaje lo centran en el alumno y permiten que sean ellos quienes vayan construyendo su conocimiento y aprendan jugando, sin que esto represente indisciplina en el salón.

Asesoría mediante acompañamiento pedagógico: construcción desde la perspectiva sociocultural

A partir de un diálogo con diversos autores y la reflexión sobre la práctica propia como ATP, se construyó una visión de la asesoría apoyada en algunos conceptos de la perspectiva sociocultural. Desde esta perspectiva, asumimos que la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas supone que los maestros produzcan sentidos sobre la utilidad o

aportaciones de las mismas al aprendizaje de los alumnos así como saberes prácticos relativos a su utilización (Espinosa, 2007). Esto implica asumir las asesorías como espacios que permitan a los profesores, por un lado, elaborar comprensiones sobre las maneras en que determinadas propuestas pudieran contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos y, por otro, producir conocimientos prácticos sobre cuándo y cómo se pueden utilizar de manera pertinente.

Para la perspectiva sociocultural la apropiación es un proceso social que se despliega y transcurre mediante la participación misma de las personas en las prácticas sociales, por lo que apropiación y participación en las prácticas sociales no son momentos diferenciados, sino aspectos de un mismo proceso (Espinosa, 2009). En este sentido, el acceso a las prácticas sociales, el desarrollo de competencia en las mismas, es un proceso contextualizado; un proceso situado. Para lograr que los maestros se apropien de nuevas proposiciones sobre la enseñanza se necesita necesariamente de su interacción y participación en la utilización de las nuevas herramientas, al mismo tiempo que cuentan con la mediación de personas con mayor dominio de las nuevas propuestas. Este proceso de participación mediada permite hacer evidente y visible para los maestros tanto los sentidos que pudieran tener en el aula determinadas propuestas como las posibles maneras de concretar su uso en el aula.

Considerando que la apropiación de nuevas prácticas es un proceso situado, un factor principal que debe considerar el ATP al momento de proponer nuevas formas de intervención es la gramática escolar en la que se van a desarrollar. La gramática escolar se expresa en las pautas de organización y funcionamiento de la escuela que, sedimentadas a lo largo del tiempo, definen y estructuran las prácticas de enseñanza. La ignorancia de esta gramática por los reformadores está en la base de los continuos fracasos de las reformas en su intención de modificar la enseñanza (Espinosa, 2007).

Considerando lo anterior, se puede afirmar que la apropiación de nuevas prácticas no se da en el vacío sino que están enmarcadas por el contexto social en las cuales se van a implementar. En este sentido, la apropiación de nuevas formas de enseñar por parte de los profesores sólo se puede lograr si se toman en cuenta las distintas formas de actuación que los profesores adoptan en el aula y las intenciones a que estas responden; generar un diálogo entre las prácticas docentes habituales y las propuestas actuales.

En términos de la acción, como mediador pedagógico, implica que los ATP no esperaremos que los maestros repliquen lo aprendido en las asesorías sino la construcción de acciones, sentidos que respondan a sus especificidades del contexto, aunque cuando están se puedan distanciar de las propuestas ideales. Ello significa que la asesoría debe estar cimentada en un trabajo y aprendizaje colaborativo centrado en las necesidades de los maestros y en la realización de las tareas propias de la enseñanza y las actividades, en donde asesor y asesorado asumen roles dependiendo de las potencialidades de los involucrados. En este sentido, el asesor no es el experto que transmite conocimientos sino más bien un integrante del equipo que construye junto con los docentes nuevas formas de intervención en el aula.

Se debe considerar al momento de asesorar las características particulares de los centros escolares y de los maestros a quienes se dirige la asesoría razón por la cual no debe privar una planeación general de acciones a implementar en una totalidad de centros escolares sino una serie de actividades contextualizadas para cada escuela, dependiendo de las necesidades que posean los maestros a quienes vayan dirigidas.

Para lograr esta nueva forma de asesoría como acompañamiento resulta necesario estar en constante y estrecha comunicación con los maestros para conocer sus dudas e inquietudes. Establecer vínculos de confianza con los maestros lo cual implica que se transforme la concepción que priva sobre los asesores técnicos pedagógico. Propiciar un aprendizaje constructivo y no de difusión de propuestas, para lograr la apropiación de

nuevas prácticas. Debe darse el acompañamiento durante todo el ciclo escolar para responder a los problemas a los que se enfrentan los maestros al momento de realizar sus planeaciones, la manera de concretar estas en el aula, las dificultades a las que se enfrentan al momento de implementarse y cómo evaluarán los resultados que se produzcan.

Propuesta de asesoría para la apropiación de nuevas prácticas de alfabetización inicial

La propuesta de intervención construida incluye tres líneas de acción: un taller de la perspectiva sociocultural sobre la alfabetización, sesiones para planificar en colegiado y visitas a las aulas escolares.

La primera línea de acción de este proyecto de intervención consiste en la impartición de un taller sobre los supuestos de la perspectiva sociocultural y como llevarlos a la práctica. El objetivo es que los docentes reconozcan los supuestos de la perspectiva sociocultural para la alfabetización y la propuesta curricular así como también las implicaciones que en su práctica docentes requiere el empleo de estos planteamientos. Se pretende que este taller sirva como andamiaje cognitivo para los maestros participantes para que posteriormente se trabaje en la fase práctica mediante planificaciones en colegiado de los proyectos didácticos.

La siguiente línea de acción son las sesiones de planificación que consistirán en reuniones con los maestros participantes en los cuales se tomarán decisiones sobre las estrategias que se implementarán de tal manera que se concreten en el aula los supuestos de la perspectiva sociocultural sobre alfabetización inicial. En esta selección de actividades se considerarán los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos de los grupos y el contexto en el cual se desenvuelven.

La producción de materiales didácticos también está considerado que se realice en estas reuniones en colegiado los cuales serán determinados y diseñados entre los tres maestros de grupo y se elaboraran con el propósito de que contribuyan a lograr aprendizajes en los alumnos y contribuyan a facilitar el proceso de alfabetización inicial bajo la perspectiva sociocultural.

El producto de estas sesiones consistirá en el diseño de proyectos, secuencias didácticas que se iniciaran a través de un desafío intelectual para los alumnos y que parta de sus intereses.

Otro momento de estas sesiones consistirá en la valoración de los proyectos de los aciertos y dificultades a los que se enfrentan los maestros al momento de implementarlos con los alumnos así como también la valoración de los resultados de aprendizaje de los niños. Aquí se hace necesario también que en conjunto los maestros diseñen las estrategias de evaluación y los instrumentos con los cuales evaluarán los progresos de los alumnos en el proceso de alfabetización inicial. Se recomendará llevar trabajos de los niños para identificar los avances, dificultades y aciertos en la implementación de las estrategias y en los resultados que se logran con los alumnos.

Otra acción que se espera realizar con este trabajo colegiado consiste en el análisis de aquellos casos especiales y particulares de alumnos que no logran avances en el proceso de alfabetización para que en equipo se diseñen estrategias específicas. En la búsqueda de soluciones compartidas los maestros aportarán sus conocimientos y experiencias.

Las visitas a las aulas de los maestros tienen la finalidad de conocer a los alumnos con los cuales trabajan, sus estilos de aprendizaje y el contexto de su centro escolar. Principalmente se pretende colaborar con ellos en la búsqueda de soluciones a las dificultades que enfrentan en la implementación de las estrategias.

Reflexiones finales

La maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional me ha permitido hacer algunas transformaciones a mi práctica profesional como ATP. Cierro esta colaboración tratando de situar algunos factores que, en mi opinión, contribuyeron en la producción de esta nueva visión de asesoría, así como algunos de los impactos que han tenido en mi quehacer educativo.

Uno de los factores que han propiciado la transformación de mi visión y actuación como asesor es la tutoría. Por una parte, contar con una persona con mayor dominio e interactuar con él ha permitido hacer evidente aquellos aspectos que no eran claros para la investigación – acción que desarrollo; por otra parte, ha sido importante la mediación del tutor para involucrar la participación de otros colegas.

El intercambio con colegas, que son maestros, pero no asesores, propiciado en los seminarios, me ha permitido conocer como la manera en que conciben a los asesores no es exclusiva de mi práctica sino que son concepciones fuertemente arraigadas por fallas que existen en los procesos de asesoría, al mismo tiempo me han sugerido ideas sobre cómo desarrollar una asesoría más significativa.

Otro factor importante es el hecho de que en la MEB la construcción de la tesis está centrada en la intervención misma que realizamos para mejorar nuestra práctica. Ello facilita su construcción debido a que son problemáticas a las que nos enfrentamos a diario y ha propiciado una práctica más reflexiva debido al hecho de que investigar y actuar van de la mano.

A la vez la MEB permite desarrollar una visión crítica del currículo. Mediante el análisis y la reflexión se valora lo pertinente y adecuado que puede resultar la Reforma Integral para la

Educación Básica en las aulas escolares, pero no nada más se desarrolla un sentido de crítica sino también de adecuaciones para los contextos en que laboramos.

En mi apreciación estas características de la MEB han incidido de diferentes formas en mi práctica docente. Considero que el conocer las opiniones de los maestros y sus motivos sobre los ATP, la manera en que desarrollamos la asesoría, permitió que construyera una visión empática, que comprendiera que ellos tienen razones importantes que debo considerar en mi práctica de ATP.

Asimismo, el contacto con los tutores me permitió comprender una nueva forma de mediar en la que es fundamental atender la manera en que los docentes aprenden, y dejar atrás la idea del asesor como experto y los maestros como replicadores de las propuestas.

Por último, considero que la MEB me ha permitido apropiarme de distintos recursos como las observaciones y las entrevistas, como medios para apoyar la reflexión constante sobre la práctica, y poder identificar en ese ejercicio reflexivo los resultados de las asesorías, las situaciones que no la han favorecido, así como la construcción de dispositivos más pertinentes para llevarla a cabo.

Bibliografía

- ☞ Díaz, María Luisa (2006). “Una propuesta de acompañamiento para fortalecer los proceso de formación de lectores y escritores en la educación primaria” en Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México. México: SEP.
- ☞ Espinosa T., Epifanio (2007). Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria. Tesis doctoral. México: DIE – CINVESTAV- IPN.

- ☞ Ferreiro, Gravié Ramón, Margarita Espino Calderon (2011). El ABC del aprendizaje cooperativo. México. Págs. (67-78, 109- 129).
- ☞ Latorre, Antonio (2003), La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España. Capitulo 3.
- ☞ Ramírez Raymundo, Rodolfo. “La función de asesoría en el proceso de reforma a la Educación Preescolar” Disponible en: [www.reformapreescolar.sep.gob.mx/.../FUNCIONDEASESORIA.doc]
- ☞ Sánchez V., Sergio Daniel (2006). “El acompañamiento académico a la escuela: cimiento para la construcción de la función de asesoría” en Historias de aprendizaje sobre la asesoría y la formación continua en México: SEP.
- ☞ Secretaria de Educación Pública (1990). Propuesta Para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. México: SEP.
- ☞ SEP (2011). Plan de Estudios, México: SEP.
- ☞ SEP (2011). Programa de Estudio de primer Grado. México: SEP.

El video grabación de la práctica como dispositivo para la reflexión en la formación de docentes preescolares. *Blanca Estela Isabel Calzada Ugalde.*

Introducción:

En la actualidad la docencia reflexiva es el paradigma en el cual se sustenta la formación de docentes para el nivel básico de nuestro país. Desde esta mirada , la reflexión sobre los hechos que se dan de manera cotidiana en el aula, pueden ser motivo de de un proceso de revisión que lleve a tomar desiciones de cambio. Pero esta posibilidad tiene sus limitantes pues no siempre el docente puede verse a si mismo en lo mas sutil de la práctica docente, nos referimos a la interacción entre el docente y sus alumnos y lograr las competencias necesarias para enfrentar los retos de un mundo complejo, cambiante e incierto, en donde el aula se presenta como un espacio de síntesis de la complejidad social que se vive actualmente, al respecto las competencias que señala dicho documento están divididas en cinco campos en relación a:

- a. Habilidades intelectuales específicas, b.- Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar. c.- Competencias didácticas. d.- Identidad profesional y ética. e. - Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Para el logro de estas competencias, en especial aquellas que tienen que ver con la acción en el aula y en la institución preescolar, se sugiere utilizar de manera sistemática el diario del profesor como un instrumento de recopilación de información que permite al docente reconocer, narrar y analizar las experiencias que cotidianamente se viven en el aula en una triangulación entre el dato empírico, las propias nociones, ideas, prejuicios, teorías en acción de la estudiante y los elementos que la teoría proporciona. (Bertely: 2000, Zabalza: 2004. Porlán: 1993).

La sistematización del uso cotidiano de este instrumento a través de un acompañamiento constante, ha permitido avanzar en el logro de generar una mayor reflexión entre las docentes en formación, sin embargo el éxito de esta estrategia depende en gran medida de que la estudiante sea capaz de colocarse en un tercer plano para dar cuenta de qué elementos tienen que transferir y de qué herramientas docentes tiene que desarrollar para lograr las competencias esperadas. El trabajo consistente con del diario ha tenido alcances, pero hay ciertos aspectos que no se contemplaban a través de la elaboración de este instrumento y que requieren de una estrategia diferente que permita una visualización de ciertas dimensiones de la práctica que la docente en formación, por su misma condición de ser protagonista de la acción, no está en condiciones de percatarse y que a su vez, no puede integrar a las narraciones y posteriores análisis. De hecho, cuando se hacen comentarios al respecto, a alguna de las alumnas por situaciones como la falta de expresión corporal, o bien sobre la forma de dialogar con los niños, las alumnas asumen una actitud de desconcierto, parecen no entender a qué me refiero y se limitan a justificar su actuar.

Como formadora de docentes, reconozco que la condición de la práctica docente es sumamente compleja, pues las docentes en formación están preocupadas por lograr que la actividad planeada “funcione” sea aprobada por la educadora titular que funge como

tutora, sea congruente con el plan, y entienden como actividad “exitosa” que los niños respondan a el reto que la alumna les pone sin hacer desorden.

Las anteriores razones las que me llevaron a considerar la posibilidad de grabar las prácticas docentes de las alumnas del último año de formación como docentes, estrategia que he trabajado durante tres generaciones para allegarnos de información visual sobre el actuar de las alumnas en el aula, la propuesta se pudo consolidar ya que cada generación se fue sistematizando más, y toma forma a partir de que se documenta de manera más puntual, a partir de los elementos probados en los dos ciclos escolares anteriores.

En el presente texto, doy cuenta de la experiencia que se vivió al utilizar el video de las prácticas docentes. Aunque este es un trabajo de indagación se realizó a nivel micro, no deja de ser valiosa la experiencia ya que abre un mundo de posibilidades pedagógicas para el quehacer docente.

Contexto.

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños es una institución de educación superior que tiene como encomienda la formación de docentes para el nivel preescolar, el plan de estudios vigente enfatiza la importancia de que el docente tenga una actitud reflexiva que le permita reconocer la complejidad de la práctica y visualizar que ante la realidad incierta el docente debe mantener una actitud de búsqueda de alternativas de trabajo con los niños preescolares.

En el último año de la carrera se debe llevar un acompañamiento que permita el diálogo colaborativo entre la docente titular del grupo, la docente en formación y el docente formador de docentes. La herramienta de análisis al que se recurre de manera cotidiana es el diario del profesor. En el caso que nos ocupa el equipo estuvo conformado por seis alumnas que asistieron a dos escuelas preescolares al sur de la Ciudad de México, durante 24 semanas para realizar sus prácticas docentes en situación real.

Elementos teóricos y metodológicos.

El aula se configura como una realidad compleja en donde en pocos minutos suceden múltiples situaciones que el docente, y en especial el docente en formación, mismo que difícilmente puede apreciar en toda su magnitud, lo que dificulta la reflexión antes, durante y después de la acción, como se sugiere.

La posibilidad de auto observarse permite al sujeto revisar detenidamente diferentes planos de su actuar docente, y reconocer situaciones que un observador externo puede puntualizar y que resulta difícil para el docente en formación de aceptar. Se dice que una imagen dice más que mil palabras, así mismo la auto imagen puede revelar al autor de la misma, una dimensión poco conocida de su personalidad que están impactando su práctica docente.

Además la función de la cámara con la posibilidad de registrar la realidad material y de creación, le permite al espectador reconocer su propia imagen desde el exterior, “como si viera a otro”, la filmación de un aspecto de la realidad sugiere el efecto que Delluc (1986) nombra como fotogenia lo que explica como: “Ese aspecto poético de los seres y las cosas capaz de revelárenos por medio del cine” y agrega que “el cine capta aspectos de las cosas, los seres y las almas que acrecienta su calidad moral mediante la reproducción”. Martin (2004) agrega que “la imagen reproduce lo real, esto afecta los sentimientos y en un tercer nivel y siempre de manera facultativa toma un significado ideológico y moral”. Por otro lado la posibilidad de filmar la práctica docente permite al asesor la visualización repetida de algunos segmentos del video que por su importancia requieren de un análisis cuidadoso de situaciones que se pueden describir claramente; un diálogo, una acción, la reacción de un grupo de alumnos hacia la propuesta docente de la practicante o bien una secuencia didáctica y sus resultados.

Por su parte Stigler, González, Kawanaka, Knoll y Serrano (1999) consideran que la unidad de análisis de los videos son las lecciones, una lección debe ser decidido por los maestros, por lo que ellos son los que deben indicar cuándo se inicia y cuando termina la lección, en la experiencia que aquí nos ocupa, el interés estuvo enfocado al plano del uso de las características del docente en su interacción con los niños, así como al manejo de la expresión corporal, la voz y el diálogo como herramientas docentes, y en un plano

secundario, a la secuencia didáctica como tal, para visualizar el impacto de estos elementos en los niños.

La utilización del video para la formación inicial del profesorado se ha convertido en una práctica frecuente. Bierschenk (1975) ha sistematizado más de 2,000 investigaciones en especial en los países anglosajones que impulsan a pensar en los resultados positivos de esta estrategia, ya que genera espacios de autor reflexión y análisis en el propio actuar, basados en la idea de que el hecho de contemplarse diacrónicamente, desde el exterior como espectador, genera procesos intrínsecos que se inscriben en tres planos:

- 1.- Plano perceptivo . Correspondiente a la toma de conciencia (al realismo)
- 2.- Plano dinámico. Relacionado con la motivación, el interés y la satisfacción.
- 3.- Plano del aprendizaje. Relacionado con el logro de las competencias. (Guardia: 1990)

Estos elementos tienen que ver con la expresión corporal, el manejo de la voz y su impacto en el desarrollo de las sesiones de trabajo con los niños, así como con las formas y estrategias de comunicación con los pequeños, aspectos que las alumnas no retomaban al analizar la propia práctica ni en las evaluaciones del día de trabajo, ni en el diario del profesor.

En México ya hay una gama de experiencias documentadas sobre la videograbación de la práctica docente de maestros en servicio para la mejora de la intervención en el aulas la cuales se enfocan principalmente a docentes de nivel primaria y secundaria. (Loera, 2006), (Rivera, 2007). Soledad Guardia ha realizado trabajos de investigación sistematizados a partir del efecto formativo del uso de videos en la formación docente que fundamentan el uso de esta estrategia incluso en los docentes en formación.

3.- propósitos de la experiencia

En el caso que nos ocupa, el trabajo a desarrollar con los videos estuvo enfocado principalmente a reconocer las formas de interacción que se dan entre la docente en formación y los niños, las habilidades para utilizar el cuerpo como una herramienta de expresión y comunicación, el uso de la voz como una herramienta que genera motivación, integración a la tarea, aceptación o rechazo, agrado, desagrado y construcción simbólica

por mencionar las más importantes y en un menor nivel de importancia, pero también como una posibilidad, el reconocer aspectos didácticos de la práctica como son: pertinencia de la actividad, respuesta de los niños, situaciones que alteraron la práctica e incidentes críticos en general, pertinencia del material didáctico.

Metodología;

Primer momento

1.- Filmación de un fragmento de al menos 1 hora, de práctica de cada alumna. Ese día se le pidió a la alumna que realizara su diario del profesor, y que hiciera una reflexión personal sobre como considera sus formas de expresión, el uso de cuerpo, las formas que interactúa, respuesta de los niños.

2.- El equipo de trabajo en conjunto ver el video y analizar los siguientes aspectos:

- A) comunicación verbal:
- B) Tono de voz:
- C) Capacidad de liderazgo con los niños.
- D) Expresión corporal:
- E) Aspectos didácticos en general.
- F) Sensaciones, sentimientos e ideas que les genera el verse en acción frente al grupo.

3 Presentar al equipo de asesoría el video,

Hacer una autocrítica y escuchar los comentarios y reflexiones del equipo de trabajo sobre los mismos criterios.

4.- Reconocimiento de las áreas de oportunidad que se vislumbran a partir del análisis personal y grupal que se realizó con la presentación del video de prácticas. Elaboración de un proyecto personal para trabajar los aspectos más sobresalientes.

Segundo momento

1.- En el último periodo de prácticas del ciclo escolar, realizar una nueva filmación de cada una de las alumnas, una mañana de trabajo.

- 2.- El video se revisará de manera personal, comparándolo con el primer video, con el propósito de que ella pueda reconocer sus avances.
- 3.- Presentación al equipo del video personal.
- 4.- Construcción de un texto sobre la experiencia de verse en una filmación y los logros que se tuvieron a partir de la experiencia.

Resultados

La posibilidad de la video grabación de la práctica docente resultó una experiencia que permitió identificar con mayor claridad las competencias que faltan por desarrollar, para enfrentar con mayor posibilidad de éxito la atención a un grupo de niños preescolares. Pese a que el nerviosismo y la resistencia fueron notorios, ante el impacto de la cámara fue notorio, por lo mismo, se hizo hincapié en reconocer esa circunstancia a la hora del análisis.

El primer se entregó a cada alumna con la consigna de que lo vieran y registraran en un formato que se les entregó. Dando mayor peso a los aspectos relacionados con la expresión corporal, el uso de la voz y las formas de diálogo e interacción así como la respuesta de los niños. Cada una revisó su video y después lo presentaron a partir del análisis que pudo realizar para hacer un trabajo grupal.

Se pudo reconocer la riqueza que podía arrojar el análisis de la propia práctica, ya que les permitió visualizar muchos más aspectos de los que se habían considerado, estuvieron presente las dimensiones que se diseñaron como propósitos a esclarecer y además captar aspectos que no se habían contemplado.

A partir de lo expuestos se organizó la información de la siguiente manera:

El punto más débil lo constituía la expresión corporal, cuestión que para las seis alumnas fue sorprendente, e incluso lo expresaban como “jamás me imagine que yo era tan seria” se percataron de que el mantener una postura rígida no les ayudaba para involucrar a los niños en la actividad, en este caso dos de las alumnas tenían mayor necesidad de desarrollar sus posibilidades corporales.

El segundo aspecto relevante fue el diálogo y la interacción con los niños, en este caso, era evidente la falta de una interacción con los niños más allá de dar indicaciones y consignas., En dos casos la forma de dar consignas a los niños en muchas ocasiones era fallida o generaba interpretaciones diferentes. En cuanto al uso de la voz como una herramienta que posibilita la integración, orientación y comunicación, la videograbación permitió identificar algunas formas de expresión que podían mejorarse.

Estos hallazgos nos llevaron a plantearse áreas de oportunidad y posibles estrategias para avanzar en la construcción de las herramientas docentes que les hacían falta, así, tanto de manera personal como en equipo decidimos que se podría avanzar en el desarrollo de la expresión corporal a partir de revisar con una persona especializada algunos problemas de autoimagen e inseguridad.

Fue posible implementar talleres que tendían a dar una muestra de cómo trabajar aspectos como la expresión corporal y el uso de la voz como herramienta para el trabajo docente. En cuanto a la forma de interactuar con los niños recurrimos al análisis detallado de los videos así como a la lectura de textos relacionados con el tema para que recuperaran la posibilidad de manejar sus formas de utilizar el lenguaje con los pequeños. A la par de los elementos anteriores, hubo una gama de pequeños detalles que se observaron, la organización del grupo, el tipo de material utilizado y su pertinencia, expresiones verbales erróneas entre otras.

También se visualizaron los elementos exitosos en los videos, esto acrecentó la seguridad de las alumnas sobre los propósitos de la grabación y generó menores niveles de angustia. Seis meses después de la primera experiencia, fue muy interesante volver a grabar a las alumnas, ya que demostraban por un lado, tener conciencia de la importancia de los elementos expresivos en la práctica docente y un avance en el dominio de dichos elementos.

La segunda videograbación y su comparación con la primera resultó alentadora, porque además de reconocer los avances en los propósitos planteados fue posible apreciar otros elementos que también denotaban un avance en la calidad de la práctica docente, los puntos más relevantes que se pudieron visualizar fueron: a.- Mayor dominio de las

modalidades de intervención y su proceso metodológico. B.- Avances muy evidentes en las formas de interacción con los niños y en la precisión y manejo del lenguaje. Era evidente que habían tomado conciencia de la importancia de las consignas y la claridad de las indicaciones. C.- Mucha mayor seguridad frente al grupo. D.-Actividades mejor planeadas.

La experiencia permitió reconocer la utilidad de la estrategia utilizada por los efectos formativos personales, para la lograr la autoconciencia, la reflexión y descentración, así como reconocer la importancia de mirarse, de ver en el trabajo colaborativo una posibilidad real de crecimiento profesional para avanzar hacia una docencia reflexiva,

Referencias:

Bertely, María (2004) Conociendo nuestras escuelas. México. Paidós.

Bierschenk B. (1975) Los cambios perceptivos, evaluativos y conductuales mediante la autoconfrontación con la imagen externa. UNESCO París,

Guardia, González Soledad (1990): Efectos del uso del video en la formación del profesorado del EGB. Universidad Complutense de Madrid. EN Revista Complutense de educación. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=150077&orden=1&info=link>.

_____ (1991), El vídeo. Un instrumento para el trabajo en grupo. Escuela Universitaria de Profesorado de EGB 'Pablo Montesino'. Universidad Complutense de Madrid. <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9191330455A.PDF>.

Delluc (1986) Écrits cinématographiq 1986

Loera, Armando (2006) La práctica pedagógica videograda. México UPN.

Martín, Marcel (2002) El lenguaje del cine, Barcelona

Porlán Rafael y José Martín (1993) El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula. Sevilla. Diada.

Rivera, Alicia (coordinadora) Evaluación de la práctica pedagógica a través del video. México: UPN.

Zabalza. Miguel A. (2004) El diario de clases. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Madrid. Narcea

Stigler, González, Kawanaka, Knoll y Serrano (1999) The TIMSS videotape Classroom Study: methods and findings from an Exploratory Research Project on eight-grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States", publicado en: <http://nces.ed.gov/pubs99/1999074.pdf>

Formación del docente tutor. *María De La Luz Pirrón Curiel, Marcela Rojas Ortega.*

Introducción.

Como apoyo al Programa Institucional de Tutorías en el IPN, la ESCA Tepepan implementó un curso denominado "Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado", con el objeto de proporcionar herramientas para lograr un mayor acercamiento con los alumnos tutorados. Otro de sus objetivos fue emplear la metodología planteada por el modelo educativo actual, y permitir a los profesores vivenciarlo.

El último objetivo consistió en evaluar los efectos del curso sobre la actividad tutorial, mediante un método experimental, para determinar su nivel de efectividad, evaluando los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes antes y después del curso-taller. Contando así con datos objetivos para la propuesta de modificaciones.

Para la realización del estudio se elaboró el programa, se diseñaron el material, las estrategias y la evaluación pretest de los participantes, se impartió el curso de manera semipresencial y se realizó la evaluación posttest.

Los resultados indican que existen diferencias entre las respuestas de los profesores antes y después del curso, resultando éstas últimas con un contenido mucho más sólido en el manejo de actitudes y habilidades, además existe un incremento a nivel de los conocimientos en el área de las relaciones humanas.

Desarrollo

Descripción del trabajo

Fundamentación

La formación de los profesores es fundamental para el logro de los objetivos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) por lo que es necesario desarrollar y supervisar de manera continua dicho proceso formativo, incluyendo cursos que faciliten el desarrollo de actividades tutoriales.

En la elaboración de este trabajo se tomó en cuenta la necesidad de conocer los efectos reales de los cursos y talleres impartidos al profesorado, a través de evaluaciones objetivas, que proporcionen elementos para realizar las modificaciones pertinentes a los programas y actividades de aprendizaje.

El diseño del programa del curso-taller se sustenta en estudios y experiencias tanto sobre las relaciones humanas como sobre la actividad tutorial; tomando en cuenta que “es indispensable establecer un proceso de capacitación y actualización de los tutores, a fin de que puedan cumplir con las funciones del programa” (ANUIES, 2002).

Debido a lo anterior se propone el diseño, la instrumentación y la evaluación de un curso-taller de corte vivencial, sobre aspectos que contribuyan a que el tutor optimice el manejo de las relaciones humanas, mediante la sensibilización hacia aspectos socio-afectivos y el empleo de estrategias de interacción, como apoyo a las actividades de orientación y acompañamiento de los estudiantes en su trayectoria escolar.

En cuanto al tema del curso, éste se eligió tomando en cuenta que “en la relación personal, tutor-estudiante existe un conjunto de situaciones que a veces dificulta el diálogo y la comunicación” (Arnaiz e Isús, 2001). Además se ha identificado que en la relación tutor-tutorado, “la principal dificultad se debe a la falta de competencia comunicativa que, según Garbarino y cols. (1993) depende de la competencia psicológica, el grado de desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje y nivel de socialización”(ídem).

Por otra parte, la tutoría “debe contribuir a favorecer la buena relación del alumno consigo mismo, con los demás y con el medio” (Valdivia, 1998). Por lo tanto el área de relaciones humanas resulta fundamental en la formación de los profesores tutores, ya que les brinda un panorama más amplio sobre aspectos personales, tanto del tutor como del tutorado, que influyen en que ocurra una relación empática que favorezca el crecimiento personal del alumno, contribuyendo a su formación integral.

Metodología

Para determinar los efectos del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado” sobre la actividad tutorial, se empleó un diseño experimental, analizando la información obtenida antes y después del curso.

La investigación de campo se llevó a cabo en el plantel, en las condiciones normales en que se lleva a cabo cualquier curso de capacitación y los profesores se inscribieron voluntariamente, la difusión se realizó mediante un tríptico en el que se ofreció una amplia gama de cursos para el periodo inter-semestral, como se hace semestre a semestre.

Planteamiento del problema

A partir de la necesidad de formar a los profesores tutores mediante cursos que les permitan la aplicación inmediata de lo aprendido en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, así como de evaluar la efectividad de dichos cursos en forma objetiva y sistemática se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿La implementación y puesta en marcha del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado” causa efectos positivos sobre la actividad tutorial?

Objetivos

1. Contribuir a la formación de profesores tutores para fortalecer el Programa Institucional de Tutorías.
2. Conocer los efectos del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado” en el desarrollo de competencias tutoriales.
3. Contar con información objetiva que permita la mejora del curso-taller.

Hipótesis

La hipótesis propuesta para su comprobación fue la siguiente:

La implementación e impartición del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado” causa efectos positivos sobre la actividad tutorial.

Variables

Las variables de estudio fueron:

- *Variable independiente:*

Curso-taller semipresencial “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”

- *Variable dependiente:*

Efectividad en el manejo de las relaciones interpersonales en la actividad tutorial.

Medida a través de las respuestas obtenidas mediante la aplicación de un cuestionario, basado en el análisis de un caso sobre un problema de relaciones interpersonales entre tutor y tutorado.

Procedimiento

El procedimiento que se siguió para la realización de este trabajo fue el siguiente:

a) Investigación y selección de materiales bibliográficos para el curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”.

Se procedió a la búsqueda, selección y revisión de la información necesaria para instrumentar el programa del curso-taller y su impartición, de acuerdo al enfoque del actual Modelo Educativo del IPN.

b) Diseño y registro del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”.

El programa del curso fue diseñado por los integrantes del equipo de investigación a partir de la información revisada y la experiencia de cada uno de ellos. A continuación se mencionan las características más relevantes del programa del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”.

- **Objetivo General del curso:**

Al finalizar el curso el profesor será capaz de fortalecer las relaciones humanas que establece con los alumnos tutorados, en un marco de respeto y armonía, empleando estrategias que mejoren la efectividad de la acción tutorial y al mismo tiempo contribuyan a facilitar su desempeño docente en forma integral.

- **Contenido**

Unidad I. Relaciones Humanas e Interacción Social.

Unidad II. La Comunicación en las Relaciones Humanas.

Unidad III. Las Relaciones Humanas y la Actividad Grupal.

c) Diseño del cuestionario sobre un problema de relaciones interpersonales entre tutor y tutorado.

Se elaboró un cuestionario, empleando el método de casos, donde se presenta una situación en la que participan un tutor y un tutorado que enfrentan un problema de relaciones humanas, donde influyen diversos aspectos de personalidad, de motivación, de comunicación y de cultura. Al finalizar la lectura del caso se presentan preguntas para promover la reflexión y el análisis personal, dando lugar a respuestas en las que los participantes hacen uso de los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen. Su aplicación se realiza antes y después del curso.

d) Invitación y registro de profesores tutores del Plantel al curso-taller "Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado".

A través del Departamento de Actualización y Formación de Personal Docente de la ESCA Tepepan, se realizaron y distribuyeron, entre los docentes del plantel, trípticos de los cursos que se impartirían durante el periodo intersemestral, invitando a los profesores a inscribirse en éstos, de acuerdo a sus intereses y necesidades.

e) Realización del Pretest.

El primer día del curso se aplicó el cuestionario pretest a los docentes inscritos.

f) Impartición del curso-taller "Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado".

Se realizó la impartición del taller, fomentando la reflexión, la práctica, la socialización del conocimiento y el empleo de las TIC's.

g) Evaluación Postest.

Al finalizar el curso se aplicó nuevamente el cuestionario a los docentes.

h) Análisis de la información.

Se realizó un análisis cualitativo de la información obtenida antes y después del curso.

i) Elaboración de conclusiones.

A partir del análisis de la información, el equipo de investigación analizó y discutió los resultados para plantear las conclusiones.

Resultados

Pretest

Al aplicar el cuestionario de investigación en la fase pretest, se encontró la siguiente:

- Respuestas cortas y vagas en el 70% de los casos.
- El 90% de los profesores tienen errores en la identificación de la totalidad de los componentes del problema.
- Poca reflexión en el análisis del caso, dando algunas respuestas convencionales o derivadas del “sentido común” en el 70% de los casos.
- La mayor parte de los docentes (65%) mostró rigidez en el manejo de las relaciones humanas.
- El 60% mostró comprensión e interés por el alumno, el resto expuso respuestas emocionales y poca comprensión e interés por la posición del estudiante.
- El 30% de los docentes expresó actitudes reflexivas.

Los aspectos de personalidad de cada docente y su percepción personal de cuál es la función del tutor, así como su nivel de conocimiento sobre el enfoque del actual modelo educativo, fueron elementos fundamentales para el desarrollo de sus respuestas.

Postest

En la fase postest, en general, se percibe una diferencia bastante marcada en el tipo de análisis que se hace del caso práctico:

- Las respuestas son mucho más amplias y abordan directamente el problema en el 100% de los casos.
- La identificación de los componentes del problema es más completa en el 75% de los casos.
- En la mayoría de los casos (85%) se presentan reflexiones amplias que expresan interés por el alumno y por el docente, mostrando el manejo de componentes cognoscitivos, afectivos y valorales.
- En general existe el manejo de un abanico más amplio de opciones para la solución de problemas interpersonales, mostrando el desarrollo de sus habilidades.
- Se presenta menor rigidez en general, aún cuando algunos profesores 20% aún son muy estrictos al realizar juicios sobre el alumno tutorado.

- El 90% de los docentes expresaron que existe responsabilidad de ambas partes en el problema y que fue importante retomarlo haciendo uso de sus nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

No todos mencionaron los mismos aspectos ni llegaron a las mismas soluciones o propuestas, como era de esperarse, ya que al igual que en el pretest las diferencias individuales matizaron sus respuestas. Sin embargo, las respuestas al caso práctico mostraron un avance importante en el docente, en cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales con los alumnos tutorados poniendo de manifiesto nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

Conclusiones

El estudio muestra el interés y capacidad de los profesores respecto al buen desarrollo del Programa Institucional de Tutorías y del efecto positivo del entrenamiento en el personal docente.

Es importante resaltar que para el diseño del curso se tomó como base el Modelo Educativo Institucional y que la combinación de las actividades teóricas y prácticas, que siempre se enfocaron a la reflexión y la socialización del conocimiento, permitió vivir experiencias personales que seguramente servirán de apoyo para el desarrollo de la actividad tutorial.

Una de las principales aportaciones del estudio realizado es que el curso-taller que fue diseñado, incorporó como innovación aspectos prácticos y vivenciales. La modalidad en que se administró implicó el desarrollo de actividades presenciales y no presenciales, diseñadas para la modificación de actitudes y conductas, a través de la reflexión y el análisis, empleando las tecnologías de la información y la comunicación, tal y como lo subraya el Modelo Educativo Institucional.

Otra aportación es que permite probar los efectos reales de la capacitación en los tutores, brindando información valiosa para la toma de decisiones.

Por último se recomienda continuar el proceso de formación de profesores mediante un programa permanente, a fin de lograr docentes integrados e identificados plenamente

con modelo actual, para lo que es necesario continuar con la investigación sobre aspectos y estrategias que contribuyan a su consolidación.

Referencias

- ANUIES (2002). *Programas institucionales de tutoría*. México: ANUIES.
- Arnaiz, P. e Isús, S. (2001). *La tutoría organización y tarea*. Barcelona: Garaó.
- Boza Carreño, A. y otros (2001) *Ser profesor, ser tutor*. Orientación educativa para docentes. España: Hergués editores.
- Gairín, J. et. al. (2004) *Elementos para la elaboración de Planes de Tutoría en la Universidad*, España: Universidad de la Rioja.
- Haro Leeb (2004) *Relaciones humanas*. México: Porrúa.
- Programa Institucional de Tutorías (2003). *Libros en línea, Serie Investigaciones, Colección biblioteca de la Educación Superior, 2ª edición*, México: ANUIES.
- Valdivia S., Carmen (1998) *La Orientación y la tutoría en los centros educativos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Efectos de un curso de formación docente sobre estrategias de aprendizaje. *Marcela Rojas Ortega, María De La Luz Pirrón Curiel.*

Introducción

Ante la puesta en marcha del Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional se es evidente la necesidad de brindar adiestramiento a los profesores del nivel superior, para poder responder a los retos del siglo XXI, en este marco es fundamental abordar aspectos psicopedagógicos relacionados con la teoría constructivista, que permitan a los docentes emplear estrategias psicodidácticas que faciliten el aprendizaje de los alumnos, en la planeación de sus actividades de enseñanza-aprendizaje.

Para cubrir esta necesidad se planteó la presente investigación que consistió en el diseño, puesta en marcha y evaluación experimental de un curso para promover la inclusión de

estrategias constructivistas para facilitar el aprendizaje en los alumnos de la ESCA Tepepan, con la finalidad de determinar la efectividad del mismo.

Los resultados indican que los profesores, al finalizar el curso, incrementan el empleo de estrategias de enseñanza aprendizaje de corte constructivista en la planeación didáctica de sus actividades de enseñanza-aprendizaje, empleando correctamente los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos durante el curso, a su contexto real.

Lo anterior abre expectativas prometedoras para el desarrollo del modelo educativo actual, a partir del adiestramiento del personal docente, entre otras acciones de apoyo que pueden implementarse exitosamente.

Desarrollo

Fundamentación

El modelo educativo actual contempla que para abordar eficientemente los retos actuales de la educación: “conviene apoyar el proceso de capacitación de la planta docente con la colaboración de los propios docentes de la institución como formadores” (ANUIES, 2002), debido a que conocen las necesidades de la institución, se identifican más fácilmente con otros docentes y su participación no se genera un alto costo.

Por otra parte, se plantea que "un maestro bien entrenado debe estar preparado para conducirse de manera eficaz hacia el logro de los objetivos de aprendizaje esperados"(Cooper, 2005) y que es de gran importancia en la actualidad enseñar a los estudiantes la "conciencia metacognitiva - selección consciente de estrategias apropiadas, supervisión de su efectividad y corrección de errores o cambio de estrategias nuevas si es necesario"(Good y Brophy, 1996).

Entre las principales estrategias para entender el significado se encuentran: la lectura estratégica, los ensayos, la conexión entre los conocimientos antiguos y nuevos, empleo de materiales secuenciados, estrategias afectivas, toma de notas, mapas conceptuales y solución de problemas; clasificadas por Díaz Barriga (2002), de la siguiente forma:

Estrategias de recirculación.

Comprenden el aprendizaje memorístico o “al pie de la letra”, no permiten la construcción del propio conocimiento.

Estrategias de elaboración.

Consisten en analizar los contenidos de aprendizaje y trabajar con ellos para lograr darles un sentido propio, combinándolos con la información previa.

Estrategias de Organización.

Se refieren al diseño y puesta en marcha de acciones para reorganizar los contenidos de aprendizaje, representándolos ordenada y lógicamente para facilitar su recuerdo.

En una investigación sobre técnicas de aprendizaje empleadas por los estudiantes, realizada en la ESCA en 2006 se concluyó que la mayor parte de los estudiantes empleaban la estrategia de memorización; lo que puede provocar que los alumnos logren un bajo nivel de aplicación de los contenidos y que estos permanezcan por un tiempo corto en su memoria. Sin embargo se identificó el empleo, en menor escala, de estrategias de corte constructivista, lo que indica que los estudiantes conocen y emplean estas estrategias. Debido a lo anterior se supone que si los docentes incluyen actividades de este tipo en sus asignaturas lograrán impactar positivamente la formación de los estudiantes.

El objetivo primordial del docente es poder aplicar las diversas técnicas y estrategias de enseñanza, planeando actividades de aprendizaje acordes a las características del grupo, así como del interés y la estructura institucional, tomando en elementos como: objetivos, características del grupo, ambiente, recursos disponibles, ambiente externo, así como capacitación y características personales del docente.

Los profesores deben promover la comunicación en el aula, dando autonomía al estudiante para expresar reflexiones sobre los temas. Penick (1993) propone que también hay que estimular el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación, tomando como referente lo que se considera necesario y deseable, es necesario un profesor que tenga claro que debe promover un clima adecuado para la educación y tener una sólida formación para definirlo y defenderlo, fomentando la autoestima. También resulta fundamental el desarrollo de la metacognición, para que el estudiante tome conciencia de cómo aprende y comprende.

A partir de lo anterior las competencias docentes se han diversificado y según el Consejo de la Unión Europea (2005), las competencias docentes específicas se podrían clasificar de forma resumida en cinco bloques: promover nuevos aprendizajes, nuevas formas de trabajar en la clase, trabajar más allá de la clase: en la escuela o en el centro de prácticas y con los agentes sociales, integrar las tecnologías de la información y de la comunicación y actuar como profesionales.

Tomando en cuenta los aspectos antes expuestos, se diseñó, impartió y evaluó el curso *Estrategias de Aprendizaje para el Modelo Educativo*, dirigido a los profesores de la ESCA Tepepan. Para la elaboración del curso se tomó en cuenta que actualmente "el eje central es el alumnado, que tiene iniciativa, conocimientos, habilidades, etc., y el profesor se implica en la tarea de potenciar estas cualidades, lo que, en el fondo equivale a confiar en el alumno como persona. El profesor le impulsa a aprender a pensar, le orienta en dicho proceso y le facilita los medios a su alcance" (Ontoria, Gómez y Molina, 2003).

Método

Planteamiento del problema

A partir del análisis de la situación de la ESCA Tepepan y de la revisión de fuentes documentales, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿La asistencia de profesores al curso *Estrategias de Aprendizaje para el Modelo Educativo* aumenta el empleo de estrategias propuestas por la teoría constructivista en sus actividades docentes?

Objetivos

- Conocer los efectos del curso *estrategias de aprendizaje para el Modelo Educativo*.
- Contar con información objetiva para conocer el impacto del curso *Estrategias de Aprendizaje para el Modelo Educativo* en el diseño de actividades de aprendizaje basadas en las estrategias propuestas por la teoría constructivista.

Variables

- **Variable independiente.**- Curso *Planeación de Estrategias de Aprendizaje para el Modelo Educativo*.

- **Variable dependiente.**- Planeación docente incluyendo el diseño de actividades de aprendizaje basadas en las estrategias propuestas por la teoría constructivista.

Hipótesis

Después de tomar el curso *Planeación de Estrategias de Aprendizaje para el Modelo Educativo*, los profesores incrementarán en el diseño de su planeación psicodidáctica el empleo de estrategias de enseñanza de corte constructivista, para promover en los alumnos el aprendizaje significativo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Tipo de estudio

Se trata de un estudio experimental de campo, debido a que se llevó a cabo en el ambiente natural de los profesores y se controló la variable independiente (curso) para determinar sus efectos en la variable dependiente (planeación didáctica). Lo anterior, mediante un diseño antes y después.

Escenario

El curso se llevó a cabo en las instalaciones de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan del IPN.

Población

La población quedó integrada por los 18 profesores de la ESCA Tepepan, que se inscribieron voluntariamente al curso.

Materiales

- Programa del curso *Planeación de Estrategias de Aprendizaje para el Modelo Educativo*.
- Material bibliográfico de apoyo.
- Formato de planeación docente.
- Presentaciones para el curso.
- Computadora.
- Proyector para computadora.
- Materiales para la realización de ejercicios vivenciales.

Procedimiento

El proyecto inició con la revisión bibliográfica de materiales sobre actividades de enseñanza y aprendizaje, de corte constructivista. Posteriormente se diseñó el curso *Planeación Estrategias de Aprendizaje para el Modelo Educativo del IPN*.

Como parte del diseño se elaboraron algunos auxiliares didácticos y se programaron estrategias basadas en el modelo educativo del IPN para el desarrollo específico de competencias. Como herramienta complementaria se empleó el formato de planeación didáctica propuesto por la Dirección de Educación Superior del IPN.

A continuación se iniciaron los trámites del programa ante la Dirección de Educación Superior del IPN y posteriormente se llevó a cabo la difusión del curso entre los profesores del plantel, culminando con la puesta en marcha del curso de 40 horas.

En la primera sesión del curso se pidió a los profesores la elaboración de la planeación didáctica de la materia que impartían en ese momento, en el formato institucional y se procedió a realizar el encuadre del curso y algunos ejercicios de integración. La planeación fue entregada la segunda sesión y se guardó como evidencia de la fase “Antes del Curso”, a partir de esta sesión se inició el desarrollo de los temas promoviendo la participación de los profesores y la puesta en práctica de lo aprendido, la socialización del aprendizaje fue fundamental para promover la reflexión y la creatividad.

Cada uno de los profesores aplicó a su asignatura lo aprendido, realizando la planeación de actividades constructivistas. Cada sesión iniciaba con la revisión grupal de los avances expuestos por cada profesor usando presentaciones mediante el empleo del proyector para computadora. El trabajo final consistió en elaborar la planeación didáctica para la asignatura que se imparte, en impreso y en archivo enviado por correo electrónico.

Al terminar el curso se procedió al análisis de las planeaciones didácticas elaboradas por los profesores antes y después del curso, para obtener conclusiones.

Exposición de Resultados

Los puntos clave para la evaluación de resultados del estudio fueron las actividades, los recursos y la evaluación.

Evaluación previa al curso

Actividades

En el momento de iniciar el curso los profesores empleaban actividades como:

Con mayor frecuencia	Con menor frecuencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clase tipo conferencia. ▪ Exposición de temas en equipo. ▪ Elaboración de resúmenes. ▪ Investigación de temas en libros. ▪ Discusiones en grupo. ▪ Elaboración de mapas mentales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios vivenciales. ▪ Análisis de casos. ▪ Audición de CDs. Grabados en inglés. ▪ Elaboración de ensayos.

1.2. Recursos

Con mayor frecuencia	Con menor frecuencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libros. ▪ Apuntes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Casos prácticos impresos. ▪ Archivos electrónicos. ▪ CDs. Grabados en inglés. ▪ Computadora. ▪ Proyector para computadora (cañón). ▪ Impresora.

Evaluación del aprendizaje

Un porcentaje muy importante de la evaluación se basó en exámenes departamentales de preguntas cerradas (en promedio de un 78%) y se incluyó para la evaluación restante la realización de actividades diversas entre las que resaltaron: la participación en clase, tareas de solución de ejercicios, elaboración de resúmenes y en el menor número de los casos trabajos de investigación bibliográfica.

Evaluación posterior al curso.

Actividades.

Al finalizar el curso nuevamente los profesores realizaron la planeación didáctica de sus actividades de clase, mostrando un incremento importante en el empleo de estrategias constructivistas entre las que destacaron:

Con mayor frecuencia	Con menor frecuencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboración de mapas mentales y cuadros sinópticos. ▪ Actividades de reflexión en grupo. ▪ Análisis comparativos. ▪ Actividades para promover la creatividad. ▪ Actividades para poner en práctica los conocimientos adquiridos. ▪ Manejo de auxiliares con movimiento y /o a color, para el manejo de imágenes visuales. ▪ Empleo del color y los símbolos para hacer 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visitas a empresas. ▪ Comentarios sobre programas y comerciales radiofónicos y/o televisivos. ▪ Elaboración de páginas Web.

<p>señalizaciones en los materiales de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercicios que contribuyen al desarrollo de habilidades de comunicación. ▪ Ejercicios que implican el empleo de valores, como respeto, tolerancia y honestidad. ▪ Actividades de investigación y análisis de información documental en libros, revistas, tesis e Internet. ▪ Investigación de campo en los casos en que es aplicable. ▪ Elaboración de propuestas de trabajo. ▪ Elaboración de ensayos. ▪ Estudios de casos. ▪ Análisis de aspectos de películas. ▪ Ejercicios vivenciales. 	
---	--

Materiales

Los materiales empleados con mayor frecuencia fueron:

- Libros.
- Materiales de fuentes confiables de Internet.
- Revistas impresas y en línea.
- Computadora.
- Impresora.
- Proyector para computadora (cañón).
- Marcadores de colores.
- Películas.
- Casos prácticos escritos.
- Materiales diversos para ejercicios vivenciales.
- Archivos electrónicos.
- CDs.

Evaluación del Aprendizaje

Un porcentaje moderado de la evaluación (40%), se basaba en exámenes departamentales de preguntas cerradas, combinadas con algunas abiertas y se incluía en un porcentaje más alto que en el pretest (en promedio de un 60%), de actividades diversas que incluían la

mayor parte de las estrategias empleadas. En relación a estas formas de evaluación se incluyó la retroalimentación al alumno sobre su desempeño.

Conclusiones

A partir de la información obtenida es evidente que el curso tiene un resultado positivo para los asistentes, ya que al finalizarlo emplean una gama más amplia de actividades que tienden a promover el aprendizaje constructivista y al mismo tiempo desarrollan competencias específicas en los estudiantes.

En cuanto al manejo de estrategias de enseñanza-aprendizaje, los profesores fueron sumamente creativos para proponer actividades adecuadas a los contenidos de las asignaturas que imparten. En cuanto al trabajo en grupo, los asistentes compartieron ideas y opiniones en grupo para lograr mejores resultados en su planeación.

La hipótesis de investigación fue comprobada, ya que después de tomar el curso *Planeación de Estrategias de Aprendizaje para el Modelo Educativo*, los profesores incrementaron el empleo de estrategias de enseñanza de corte constructivista, en el diseño de su planeación psicodidáctica, para promover intencionalmente en los alumnos el aprendizaje significativo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Este estudio contribuye al campo educativo ya que muestra la influencia positiva que tiene el diseño y la realización de un curso-taller, para propiciar que los profesores incluyan en la planeación de sus actividades de enseñanza, estrategias constructivistas de aprendizaje para los alumnos; con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje y contribuir a la formación sólida e integral de los estudiantes.

Como contribución de este estudio se creó el programa del curso, el cual ha sido impartido en varias ocasiones a los profesores del plantel y continúa vigente para futuras programaciones, con el fin de ir formando paulatinamente al personal docente.

A partir de esta investigación podrían diseñarse otros cursos buscando elementos objetivos para verificar su efectividad y, en su caso proponer alternativas de mejora. Otra contribución de este estudio es el trabajo en equipo realizado por los docentes del plantel,

el desarrollo de su creatividad y el empleo de las nuevas tecnologías y estrategias de aprendizaje para optimizar su labor docente.

Referencias

- Almaguer S., T. (2005). *El desarrollo del alumno. Características y estilos de aprendizaje*. México: Trillas.
- Araoz, E. et. al.(2008) *Estrategias para aprender a aprender*. México: Pearson/Prentice Hall.
- Cooper, J. M. (2005). *Estrategias de enseñanza*. México: Limusa.
- Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención*. México: Trillas.
- Good, T. y. (1996). *Psicología Educativa Contemporanea*. México: McGraw Hill.
- Gutiérrez-Vázquez, J. M. (2008) *Estrategias de autoaprendizaje*. México: Trillas.
- Lozano Rodríguez Armando. (2006) *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. México: Ed. Trillas-ITESM – ILCE.
- Ontoria Peña, A. G. (2003). *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. México, Editorial Alfaomega.
- Quezada, R. (2004). *Estrategias para el aprendizaje significativo*. México: Limusa.

La subjetividad docente ante la RIEB. El caso de la segunda generación de la MEB, UPN, U-097, Sur. Marla Cecilia Pimienta Hernández.

Cada siglo ha traído consigo una serie de eventos sociales, económicos, políticos, culturales, educativos y tecnológicos que han impactado de manera contundente en el tipo de sociedades que ahora somos. Se habla de una crisis mundial una crisis en las formas de concebir y dar significado a los acontecimientos, a los valores humanos, a los objetos, al trabajo, incluso a las personas mismas; sin embargo esa crisis debiéramos comprenderla como un fenómeno de cambio, de transición y toma de decisiones que

permitan construir nuevas formas de mirar o resignificar al mundo y con ello, las maneras de hacer, de ser, de sentir y de pensar.

La educación formal juega un papel importante en ello. Nuevamente se mira a la educación como una estrategia clave parecería casi única, para contrarrestar los efectos en la dinámica de la vida misma de tal modo que, se hace necesario y urgente elevar los índices en la calidad educativa que permita la formación de individuos y grupos eficientes y competentes para incorporarse en las sociedades de la información y del conocimiento las cuales, responden a un sistema capitalista y globalizador imperante.

Así pues, tras las necesidades y exigencias del siglo, los sistemas educativos dentro de este y demás países del mundo, han experimentado una serie de reformas cuyo objetivo central es, elevar la calidad educativa a través del desarrollo de competencias que permitan afrontar los problemas y situaciones que la cotidianeidad dicte. En ese sentido, las nuevas políticas se presentan dentro del marco del aprender a aprender y aprender para la vida.

Sin embargo, a veces la realidad no responde a las manifestaciones oficiales o expectativas político educativas que se plantean, ya que dentro y fuera de la escuela día a día se promueve, se fomenta y se confirma el trabajo, la superación y el éxito de manera individual y competitivo pasando por alto el matiz o el sentido humano, colaborativo y constructivo que se pretende en el discurso oficial, otorgar a las competencias. Por tanto, mientras no existan movilizaciones en la subjetividad de los y las docentes, difícilmente podrán existir cambios en las prácticas ya que aún con modelos y enfoques pedagógicos innovadores, los resultados no hablarán de haber avanzado en la calidad educativa puesto que, se seguirán reproduciendo prácticas tradicionalistas y por tanto obsoletas para hoy en día.

La subjetividad

Hablar de subjetividad como categoría de análisis, comprende procesos de significación que cada sujeto hace de la realidad los cuales toman sentido y significado a partir de un orden simbólico y cultural construido en la interacción social y en sus propios

procesos internos. Por ello se habla de que la subjetividad está dentro pero también fuera del sujeto, ya que lo que el sujeto construye internamente está relacionado con los procesos histórico culturales que experimenta.

Ahora bien, esa relación que se logra entre sujeto y sociedad está determinada por significados construidos a través de símbolos es decir, a través del lenguaje, Vigotsky (1934), determina que el pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la consciencia humana, lo que hoy llamamos subjetividad” (Urrieta, 2009: 419); haciéndose evidente a través de la conducta y en ese sentido, el interaccionismo simbólico mira en ella el resultado de la interacción social que establece el sujeto con los otros en un “intercambio” de significados, permitiendo así que el sujeto signifique las cosas, las internalice e interprete o resignifique (Álvarez, Revista POIÉSIS, 2008) de acuerdo a sus experiencias dentro de su contexto histórico cultural.

Blumer (1969), por su parte identifica en el interaccionismo simbólico tres premisas: a) las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos; b) el contenido de las cosas se definen a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos y c) el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra.

De tal modo que, ambas teorías son un fundamento que permiten acercarse a la interpretación y comprensión de lo complejo que resultan ser los modos de hacer y de pensar de los sujetos y las sociedades; formas de ser que están atravesadas por multifactores jugando la escuela y el profesorado un papel determinante en ello.

¿Qué tiene que ver la subjetividad con las reformas educativas actuales?...

Dentro del sistema educativo nacional, las reformas integrales hechas a la educación básica mejor conocidas como la RIEB; plantean una educación con una mirada *aparentemente* más democrática, equitativa, incluyente y humana; apostando al desarrollo de competencias más en el sentido de efectividad-eficacia que de aplastamiento, de continuidad y colaboración que de fragmentación, se apuesta entonces,

a un cambio en las formas de mirar, de comprender y de resignificar la realidad, es decir, un cambio en la subjetividad del sujeto.

La RIEB, propone una modificación al currículum lo cual puede ser complicado sin embargo, modificar estilos de enseñanza resulta una tarea por demás compleja ya que se ponen en juego aspectos de formación cultural que junto con los individuales o internos como son la personalidad, identidad, valores, significaciones, motivación etc. lo que González Rey (1999), Anzaldúa (2004) entre otros, han llamado subjetividad; implica movilizaciones de significados construidos a lo largo de la vida y que por tanto, modificarlos implica una “labor” basada no únicamente, pero sí en buena medida, en la interacción, análisis y reflexión que permitan la comprensión y aprehensión de los nuevos significados que en este caso se pretende con la RIEB.

Trabajar bajo el enfoque de desarrollo de competencias, implica un cambio en las formas de hacer y ser; una necesidad de mirar y entender de distinta manera a la educación, al enfoque propuesto así como al rol y a las prácticas docentes las cuales siguen siendo en un alto porcentaje, intervenciones postradas en una postura positivista, autoritaria y enciclopédica con ineficientes resultados en y para los aprendizajes para la vida. Dichas posturas tradicionalistas son entre otras cosas, lo que la reforma, basada en documentos internacionales como el informe Delors (1996), pretende erradicar de la cotidianeidad escolar, sin embargo señala Aldazúa (2004), que depende de los vínculos que el individuo tenga con los sujetos y objetos, será el tipo de respuesta, cambio o aprendizaje que se genere en ellos (as); por tanto, si los y las docentes logramos un vínculo “positivo” con la RIEB, muy probable será que la comprensión y resignificación que hagamos de esta devenga en una práctica educativa distinta a las posturas recurrentes antes mencionadas. Se mira hacia una educación que abra las puertas al pensamiento crítico, reflexivo, creativo y asertivo cuya eficacia y eficiencia permita no solo utilizar sino contribuir en las sociedades de la información y del conocimiento (Cuadra, 2009).

La tarea no es sencilla, es compleja y sobre todo tardada, modificar formas en la conducta y en la actitud, requiere de movilizaciones y resignificaciones constantes que los y las profesoras requerimos hacer; Fullan (2002) afirma, “toda innovación debe ser

considerada como parte de un universo de significados y los actores educativos no pueden ser ubicados como meros adoptantes” (Cuadra, 2009: 941).

Cuando desarrollamos competencias mejoramos las formas de intervención individual y social, ya que nos permite comprender y abordar los cambios, necesidades, demandas, debilidades, problemas, dificultades de manera eficaz y eficiente considerando que la intención de la estructura de los nuevos planes y programas que surgen a partir de 1993, responden a los cambios globales y a la “intención de desarrollar habilidades prácticas para la incorporación de los ciudadanos al mercado laboral capacitando a los estudiantes para trabajar en equipo, solucionar problemas y transformar la sociedad” (Dávila, 2010), sin embargo dista de la realidad, ya que la forma de enseñar y aprender actual, fomenta la competencia y el trabajo individual, por ello, la importancia y necesidad de generar movilizaciones subjetivas que permitan modificar nuestras conductas por medio de la resignificación de significados establecidos y reproducidos de manera poco cuestionable.

Entonces, como docentes ¿cómo enfrentamos las reformas educativas?, ¿cuáles son las herramientas que realmente tenemos y las que debemos adquirir y desarrollar para afrontar y resolver acertadamente los problemas y situaciones que surgen?, ¿cuáles son las concepciones que tenemos respecto al rol y a la práctica docente, el alumnado, la escuela, la educación?... “El éxito, afirma Fullan (2002) y coincide con Anzaldúa (2004), de cualquier innovación educativa dependerá de la comprensión que tengan los docentes de los significados de dicho programa” (Cuadra, 2009: 940).

La reforma integral representa muchos retos pero sin lugar a dudas, requiere un trabajo de internalización subjetiva motor de cambios en lo que hacemos en y para el proceso educativo, replantear los conceptos, el uso del tiempo y espacio, el tipo de relaciones que establecemos entre pares y los pares, el manejo que damos a los recursos materiales, ambientales, tecnológicos y humanos, la intención con la que abordamos los contenidos, la manera de entender el aprendizaje y la enseñanza, permitirá la modificación de prácticas docentes y con ello elevar la calidad en la educación.

Lograr esos cambios internos o subjetivos, requiere un trabajo continuo y constante de análisis, reflexión, intercambio, observación de y con los otros, que permita la deconstrucción de significados personales en torno a nuestros ideales, costumbres, saberes, actitudes, etc. De tal suerte, que para elevar los índices en la calidad educativa, se requiere que los y las profesoras además de adquirir los documentos oficiales tengan la oportunidad de establecer experiencias que favorezcan y/o enriquezcan su práctica por medio de la profesionalización docente.

De tal modo que, docentes de nivel básico en servicio, vemos en la UPN, una opción para profesionalizarnos y adquirir herramientas que nos brinde la oportunidad de afrontar los retos, desafíos y exigencias que ya vivimos dentro del sistema educativo, social, laboral y económico.

A partir de 2009, la UPN oferta la Maestría en Educación Básica (MEB), impulsada por la necesidad e interés de profesores (as) por profesionalizarse; dicha maestría pretende que las y los egresados lo hagan con una nueva mirada en la significación de su rol y labor docente, egresar profesionales capaces de analizar la realidad y su propia práctica que le permita comprender y apropiarse por ejemplo de la RIEB y del enfoque por competencias como medios generadores de una intervención significativa y significativa, creativa y propositiva, asertiva y humana.

Es decir, una MEB dirigida hacia la movilización de subjetividades docentes que se supondría, se generan durante y/o después de haberla cursado, al establecer un intercambio de significados y significaciones por medio de la interacción social en un espacio con características propias e intenciones específicas, dentro de grupos y con sujetos donde se exponen ideas, formas de hacer y de ser diversas producto de experiencias y contextos muy particulares; todo ello se mezcla, se entrecruza y va generando cambios en distinto orden y forma en cada uno y una de las estudiantes, movilizaciones y deconstrucciones que se hacen o harán presentes a través de la conducta e intervenciones que tengamos dentro y fuera de las aulas.

A partir de 2010 dentro de la U-097, ingresamos en la MEB la segunda generación de profesores (as) con expectativas e intereses diversos; sin embargo suponemos se

provocan movilizaciones subjetivas en cada una y uno de los maestrantes, en ese sentido, el objetivo de esta investigación es indagar que tanto está impactando la MEB, en la subjetividad del profesorado respecto al proceso de resignificación en torno a la RIEB, al enfoque por competencias y a su práctica docente; es decir, poder identificar y analizar lo que piensan, sienten, miran y hacen al respecto a partir de su ingreso a la MEB.

Parto de las siguientes preguntas ubicadas en el hacer y ser docente:

- ¿Cómo conceptualiza el y la docente la RIEB, al enfoque por competencias y a su labor docente?
- ¿Cuáles han sido y/o siguen siendo los cambios que en su propia persona detecta en torno a su práctica docente?
- ¿Hasta donde o qué tanto considera que ha influido la MEB en caso de ser así, en sus procesos de cambio como profesional de la educación?

El trabajo de investigación pretende acercarse a la subjetividad de los y las docentes de tal modo que la línea que seguirá será de corte cualitativo, de análisis crítico, descriptivo y sin intervención. Será necesario llevar a cabo entrevistas a profundidad y observaciones directas con el objetivo de recopilar información que permita identificar las concepciones y resignificaciones que el profesorado ha logrado o no, respecto de la RIEB en su paso por la maestría.

La población de estudio considerada son los 36 profesores y profesoras de educación básica que actualmente cursan la segunda especialidad del posgrado. Al total del estudiantado se le aplicará una entrevista a profundidad y tomando una muestra de 18 docentes elegidos (as) al azar pero integrando a profesores (as) de los tres niveles educativos, se les realizará un par de observaciones no participantes, en sus espacios y tiempos laborales.

Referencias:

Álvarez, A. (2008). Interacción simbólica. Revista "Poiésis" (revista electrónica de Psicología Social FUNLAM), Vol.8, No.15.

Anzaldúa, R. (s/f). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. Recuperado de: <http://tramas.xoc.uam.mx/resumen.php?id=997&archivo=6-79->

[997cnv.pdf&titulo=La%20subjetividad%20en%20la%20relaci%F3n%20educativa:%20una%20cuesti%F3n%20eludida](#)

Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas en docentes de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. RMIE [online]. 2009, vol.14, n.42 [citado 2012-01-30], pp.939-96. Disponible en:

<[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300015&lng=es&nrm=iso)

66662009000300015&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1405-6666

http://www.ifdcelbolson.edu.ar/mat_biblio/tesinas/carrizo_leonhardt.pdf

<http://www.lef.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=26>

SEP (2011). Plan de Estudios 2011. México, D.F.

Una mirada a las reflexiones y a las experiencias del profesor en el aula. *María del Carmen Cruz Ramirez.*

Introducción

En las últimas décadas la aceleración y transformación en los diversos ámbitos de la vida social, económica, cultural y política ha influido en las nuevas condiciones de vida y también en nuevos desafíos en las distintas instituciones.

Existen cambios en la familia por la incorporación de la mujer a la vida laboral, los fenómenos de exclusión social, el uso de tecnologías de información y comunicación, las necesidades del mundo del trabajo, la atención a la multiculturalidad, la emigración, la drogadicción etc. Todos estos fenómenos repercuten en el ámbito educativo y de convivencia, en los últimos años se ha tomado como tema de opinión pública las problemáticas de violencia escolar y conflictos en el aula (Berger, 2009).

Muñoz (2008) menciona estudios que han realizado la INEE acerca de la violencia en la escuela. Los estudios descriptivos muestran datos relevantes acerca de que en primaria se muestran más índices de participación violenta en comparación a la secundaria, mostrando que cada vez las situaciones de agresión se presentan a menor edad. Otro aspecto a resaltar son las conductas disruptivas como faltas de respeto a los

maestros o molestar a compañeros como un indicio de una alto potencial convertirse en violenciagrave.

Otros datos interesantes en relación a la violencia, es la generación de una sociedad con altos índices de agresión destructiva, donde los prototipos de las niñas son estrellas del pop y de los niños los héroes de acción, dejando en un bajo porcentaje la cuestión religiosa y ya no digamos la figura del docente que se ve nulificada. El estudio realizado por Groebel (1999) realizado en diferentes países destaca que los niños siguen valorando el tener una familia o deseando tenerla y que existe una inmensa asociación de quien genera violencia ha sido por que la ha experimentado

En México según la encuesta que menciona el manual para la convivencia, de cada 10 niños 7 han sufrido algún tipo de violencia.

Por lo que la escuela se considera como un contexto, donde se puede generar factores de riesgo o de prevención para suscitar actos violentos, es entonces, la importancia de que la educación, tenga claro el tipo de sujeto que se desea formar y así dirigir las prácticas e ideologías que promuevan el beneficio de la comunidad, porque una política educativa sin alma, que queda solo en discursos no llevará a una dinámica productiva que forme proyectos amplios y con conciencia social e intelectual donde se considere no solo la promoción de los conocimientos sino lo fundamental el saber ser.

Así, uno de los principales actores es el docente Villalobos(2007)afirma al decir que el docente no tendrá la competencia para convivir si, él mismo no sabe, cómo hacerlo, esta autor se centra en la parte de las estrategias de aprendizaje y a esta concepción se le agrega, el docente al no saber convivir en el trabajo colegiado, es un ejemplo para sus alumnos ya que es la forma de transmitir conductas y por lo tanto habrá una carencia para poder generar un adecuado clima escolar.

En este sentido la finalidad del proyecto es: Promover la reflexión en los docentes y reforzar las competencias de convivencia en la escuela Quetzalcóatl del turno vespertino, para generar posibles soluciones a conflictos que perjudican el proceso de enseñanza aprendizaje, generando así un espacio para colaborar, compartir sus estrategias y reconocer sus propias practicas y considera en el marco teórico:

Construccionismo social crítico (reciprocidad-sujeto) intercambio social-diálogo

Influencia de las políticas económicas en los cambios sociales, Reforma Integral de Educación Básica en México; Enfoque de competencias; Docentes ante los cambios; Competencias docentes; Acercamiento a los Enfoques sociales; Conflictos (modelo transformativo) comunicación, prácticas discursivas y simbólicas

Fundamentos teóricos

Se retoma de Perrenoud (2010), como el docente afronta los dilemas y los deberes éticos de la profesión, esta competencia tiene 5 competencias específicas.

1. Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad, esta refiere cómo a través de la historia, no solo la violencia está fuera de las aulas, ésta se hace presente y se asocia con las relaciones que fomentan las autoridades, por lo que se habla de violencia física y simbólica y la necesidad de promover una educación cívica para el respeto de las reglas y el ejercicio de un ambiente democrático.
2. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en el mismo sentido que la competencia anterior, se trata de ofrecer una educación tolerante y respetuosa teniendo en cuenta que los sujetos son parte de una cultura, que se desempeñan en base a lo que han vivido, por lo que el docente debe tener cierta perspicacia para evitar ambientes agresivos, de intolerancia o segregación ya sea, por miedo a verse expuesto o se sienta sobrepasado por los alumnos, por eso debe tener la capacidad de entablar y generar espacios que permitan discutir lo que se acontece en el aula.
3. Participar en la aplicación de reglas de vida en común, referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta. En este sentido se destaca como el docente puede negociar las ambivalencias de respetar las reglas predispuesta en las instituciones y en la sociedad, jugando a poder ejercer un ambiente democrático para construir una gestión de clase que se considera todo un arte, porque el aula, es un espacio heterogéneo con diversas necesidades y problemáticas que no son estáticas y responden tanto al mismo grupo como a los acontecimientos que se estén viviendo

4. Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase, es muy interesante el ser consciente de que no solo en el aula se promueven relaciones sociales, la influencia de la personalidad del docente también es un factor de convivencia. Así, cada día se puede observar las posturas que se pueden tomar ante los estudiantes en ocasiones de autoridad, otros de amigo, otros de padres y otras de manipulación, por lo que el docente debe reflexionar sobre su actuar y poder buscar un equilibrio donde no se abuse del poder.

5. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia, las acciones que ejerce las personas se pueden percibir de diferente manera y poder actuar de forma equitativa, no siempre será posible, es entonces, que el docente al desarrollar competencias en la impartición de la justicia en las que están inmersas la responsabilidad y la solidaridad serán más efectivas cuando el estudiante perciba que es con el compromiso de un beneficio del colectivo y sobre todo reflexionar sobre las decisiones que se toman en el aula y en las instituciones.

Es importante destacar que al docente no se le puede atribuir todas las problemáticas y tampoco, es quien podrá dar todas soluciones para mejorar los ámbitos educativos, sin embargo, el cambio fundamental se encuentra en su propia autovaloración tanto personal como profesional y eso se interpreta desde contexto inmediato. Es por eso que se retoma la mediación como elemento principal para la solución de conflictos.

Pero ¿qué es un conflicto? Los conflictos pueden ser conceptualizados de diversas formas desde un enfoque naturalista, como un factor de agresividad donde la naturaleza de los seres vivos, representa una forma de defensa y adaptación.

Cano 2005 menciona que son “enfrentamientos que pueden complicar o impedir el desenvolvimiento de acuerdos y se dan por diferencias de intereses, valores o voluntades”.

Desde una visión positivista el conflicto se puede afrontar como un valor, donde las discordias generan debate y una base para la crítica pedagógica.

Fernández describe como conflicto a una “situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses” (Fernandez, 1999, pp. 25). Así, como se presentan diferentes conceptualizaciones de lo que es un conflicto, también existen diversos modelos para su resolución.

Los modelos tradicionales de resolución de conflictos han a partir de

El arbitraje, centrada en intereses

La negociación lo que la gente puede hacer para resolverlos

La terapia, enfocan aspectos internos

El modelo etológico considera para la solución de conflicto el uso de las funciones superiores de los individuos, es decir la inteligencia mental y sus habilidades verbales, los cuales son instrumentos indispensables para la negociación, entendida ésta como la confrontación de intereses y motivos.

Uno de los modelos que se aplican en la solución de conflictos es la mediación la cual permite que los sujetos interactúen y en colectivo con un guía como mediador se den las estrategias para resolver las problemáticas. Así, puede ser una forma de negociación asistida, sin embargo, no siempre las negociaciones tienen un final feliz, pero el principal mecanismo es la conciliación que pueden ser instancias o con la participación de las personas de la comunidad con una función de arbitraje.

Se retoma a la mediación debido que el docente es un agente mediador no sólo de los procesos para la construcción del conocimiento, sino también, para las habilidades sociales y las actitudes en su salón de clases y en la convivencia diaria.

Pero lo más importante es que el conflicto se visualiza como una forma de transformar y siendo el modelo integral el que habla de todos los actores educativos y

retoma las prácticas sociales y morales, que orientan y solucionan los conflictos, donde un aspecto importante son los sentimientos y emociones, que dan cuenta de las acciones de los sujetos (Torrego, 2006).

El proyecto intenta tener una visión holística y humanista o lo que Barreiro (2010) denomina comprensivo, humanística e integrativo, que refiere a lograr un adecuado clima del aula donde se comprendan las necesidades y motivaciones de los fenómenos, que en nuestro caso esta relacionado con los conflictos en el aula, además de promover reflexión, impulsar el cambio, estimular el crecimiento personal.

Así, el acercarse al contexto basado en la investigación acción da pauta para entender, sin justificar la conducta del maestro para la convivencia, sin consentirla o tolerarla.

En donde como recalca Funes (2000) para ser competente en la convivencia es importante serlo emocionalmente, donde es necesaria la participación, el diálogo, negociación y compromisos.

Y la escuela debe contribuir a crear narrativas comunes para fomentar la integración, el uso del diálogo para resolver conflictos, la atención al clima efectivo y emocional de los grupos, es entonces la importancia de crear grupos de docentes donde se analice los conflictos de su día, a día en el aula. Siendo la tarea de los directivo y docentes gestar una convivencia armoniosa.

Entonces al tener un modelo integral influye en el funcionamiento del centro, ya que, hay que destacar que la interacción entre los sujetos son modelos que forman el tipo de convivencia, es así, que la gestión del poder y la proyección de diversos valores deben tener una meta en común y una gestión democrática, para crear marcos para la convivencia en donde también se considere a la familia, la institución y el profesor.

Aunque, en ese sentido sería una proyección a futuro, ya que nuestras posibilidades en este momento son avocarnos con profesores, para que influyan en los alumnos, y éstos vayan involucrando a las familias.

Por lo que en la investigación se retoma un enfoque crítico y social que analice las interrelaciones de los sujetos, considerando que los profesores no son un objeto estático sino que comparte pensamientos y crea significados. Entonces es importante tomar los marcos sociales que permiten dar un significado compartido y valorar el papel de la comunidad, debido a que el intercambio social y el diálogo dan significado para interpretar la realidad, (López, 2011).

Ya que dentro del trabajo del educador hay situaciones que se manifiesta en la conducta y lo puedes observar, pero también hay supuestos que han sido construido con base en valores, experiencias modelos que se adquirieron en el transcurso de la vida. Es por eso que se considera importante, entrevistar a los docentes, dejarlos que se expresen de forma escrita, que compartan su sentir de algún conflicto y observarlos en su contexto.

Es necesario considerar que para la formación del profesorado se debe tomar en cuenta sus necesidades y que pueda analizar su practica y acciones educativas, para transformarlas e ir construyendo un nuevo perfil de autoridad. Así a continuación se desarrolla la estructuración del proyecto.

Estructuración del proyecto

Próposito general:

- El propósito del proyecto es Promover la reflexión en los docentes y reforzar las competencias de convivencia en la escuela Quetzalcóatl del turno vespertino, para generar posibles soluciones a conflictos que perjudican el proceso de enseñanza aprendizaje, generando así un espacio para colaborar, compartir sus estrategias y reconocer sus propias practicas

Para lograr esto se esta realizando un diagnóstico que tiene el propósito de conocer, identificar y analizar las competencias de convivencia del docente.

Donde se propone responder a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las habilidades sociales y comunicativas de los docentes para desarrollar la competencia para la convivencia en el aula?

¿Cuáles son las debilidades y fortalezas en el uso del diálogo para solucionar los conflictos en el aula?

¿Cómo considera el docente su actuar ante los conflictos en el aula y la forma de promover la convivencia?

Y teniendo como propósitos:

- Identificar las debilidades y fortalezas de las competencias de convivencia para la resolución de conflictos, a través del reconocimiento de incidentes críticos.
- Conocer su práctica docente en la interacción social con sus alumnos por medio de la observación.
- Analizar su concepción y sentir del rol docente, para entender el estilo que aplica en la resolución de conflictos, a través de construcciones semánticas (verbales y escritas).

Objeto de estudio

El objeto de estudio son las competencias de convivencia para resolver conflictos, en los docentes de la escuela Quetzalcoatl turno vespertino, a través de reconocer sus construcciones semánticas acerca de los conflictos en el aula.

Justificación

El proyecto surge por el interés de indagar, entender y proponer soluciones a los conflictos en el aula que he observado a través de mi experiencia profesional y del cual me he sentido afectada en el desenvolvimiento de mis clases. Al darme cuenta que, la indisciplina en las aulas, es un tema en común con los colegas, comencé a preguntarme ¿Qué es lo que lo está generando y cómo poder proponer soluciones?, ya que me he percatado que esto conlleva a la frustración y desmotivación, y de cierta manera a sentirse sobrepasados por los alumnos que presentan conductas disruptivas y que afortunadamente no se han llegado a agresiones físicas, ni al bullying pero de no ser atendido y poder reflexionar sobre los motivos tendería acrecentar el problema, por tal

motivo desde las trincheras es necesario encontrar una explicación que permita diagnosticar que acciones se pueden tomar a futuro para disminuir esas actitudes en los alumnos, pero sobre todo que el docente identifique sus propias habilidades y no se sienta solo ante esta problemática y que en colectivo se pueda generar propuestas, acciones y soluciones.

MÉTODO

El proyecto se basa en la investigación-acción, la cual se caracteriza por desarrollarse en el ámbito educativo, Boggino (2004) y la Torre (2003) mencionan como propósitos:

El docente profundice en la comprensión de las problemáticas que se suscitan en sus actividades o centros escolares, planteando alternativas de resolución.

Los profesores se conciban como investigadores, reflexionen sobre su práctica, sistematizando la información adquirida, transformando su realidad de manera crítica.

Recalcando que el desarrollo de la investigación tiene un procedimiento cíclico y enseñanza como un fenómeno social y cultural.

Con base a un marco teórico construccionismo social y crítico y un procedimiento inductivo, se propone en el presente diagnóstico; identificar las competencias de convivencia para resolver conflictos en los docentes de la escuela Quetzalcoatl, y así reconocer las debilidades y fortalezas de sus habilidades sociales y comunicativas para aprovechar las potencialidades y sensibilizarse sobre su quehacer docente

Sujetos

El diagnóstico sólo toma en cuenta una población representativa de 6 maestros uno de cada grado quienes se encuentran en un promedio de edad de 35 años.

Instrumentos

Guía de observación, entrevista y relato escrito de una situación conflictiva

Para elaborar el guion de entrevista se consideraron los referentes teóricos emanados de la revisión de bibliografía sobre el tema y a partir de ello se establecieron categorías teóricas (Estado socioemocional del docente, Autoconcepto del rol docente y Formas de mediar la solución de conflictos).. Una vez que la entrevista arroje la información sobre su

práctica se procederá a establecer nuevas categorías empíricas que permitirán el análisis de la información. Las mismas categorías se ocupan para realizar los ítems de una lista de cotejo que será un apoyo e insumo para las observaciones dentro del aula



Contexto físico-geográfico

La escuela esta ubicada en Av. Tecnológico s/n. Col. Cuauhtepc de Madero, a un costado del Reclusorio Norte. Cuenta con los servicios básicos. El mobiliario necesario (biblioteca, sala de medios, patios amplios, zonas verdes).

Bibliografía

- Boggino, N. (2004) Investigación Acción: Reflexión crítica sobre la práctica educativa. Ed. Homo Sapiens. Argentina.
- Bruner, J. (2001) Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos estrategias, Séptima Reunión del Comité intergubernamental del proyecto principal de Educación en América Latina.
- Cano, E. (2005) Cómo mejorar las competencias de los docentes. Ed. Grao. España.
- Delors J. (2000), La educación encierra un tesoro, Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación del siglo XXI, Ed. Unesco.
- Donoso, T. (2004) Construcciónismo social: aplicación del grupo de discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica. Revista de Psicología, año/vol. XIII. Núm. 001, Universidad de Chile.

- .Funes, S. (2000) Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de la paz y convivencia. Contextos educativos. Num. 3. Pp 91-106
- García, C. (2007) La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información : avances y temas pendientes, Olhar de profesor, pp. 63-90.
- Groebel, J. (1999) La violencia en los medios estudio global de la Unesco, Boletín 49, Agosto
- La Torre A. (2003) Investigación acción. Ed. Grao. España.
- Litwin, E. (comp.) (2000) *La educación a distancia, temas para el debate en una nueva agenda educativa*, edts. Amarrortu. Argentina.
- López, S. (2011) ¿Cuáles son los marcos interpretativos de la violencia de genero en España. Revista Española de Ciencia Política. Núm. 25. Abril 2011. Pp. 11-30.
- Marchesi, A. (2007) Sobre el bienestar de los docentes, competencias emociones y valores. Ed. Alianza. España.
- Monereo, C. (2010) La formación del profesorado una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de educación. No. 52. Pp. 149-178.
- Muñoz, G. (2008) Violencia escolar en México y en otros países. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 13. Núm. 39. Consultado en la wild wile web EBSCO, 15 de agosto de 2011.
- Perrenoud, P. (2010), Diez nuevas competencias para enseñar, Ed. Grao, Mexico
-----Plan de Estudios, 2006 Educación Basica. Secundaria Mexico
Programa Nacional de Educación Básica 2009
- Rodríguez, R. Los planes de convivencia como herramientas para prevenir conflictos escolares, Revista Mex. Noviembre consultada en la Word Wild web EBSCO 12 de junio de 2011.
- Tedesco, C. y Tenti, E. (2002), Nuevos tiempo, Nuevos docentes, Estudios educativos y sindicales de América, Documentos de la Conferencia regional del desempeño de los profesores en América Latina, Unesco Ministerio de Educación, Brasil.

Torrego, J. (2006), Modelo integrado de mejora de la convivencia, estrategias de o de mediación y tratamiento de conflictos. Ed. Grao. España.

Villalobos, E. (2007) Estrategias didácticas para una conducta ética. Ed. Medellín, México

Creación de carteles animados en computadora con niños de Tepito. *Miriam de la Cruz Miranda Ramírez.*

¿Dónde se desarrolla este proyecto? es en el corazón de la Ciudad de los Palacios. Aquí la cultura comercial es el principal pan de cada día. Donde la canción de los vendedores en las plazas, los tianguis, las calles, cerca del Zócalo y en muchos otros lugares, impulsan para atraer compradores; también los medios impresos alternan esta tarea y así, las avenidas principales son custodiadas por gigantes carteles panorámicos, igual que centinelas, resguardan el camino de cientos de automovilistas. Otros carteles más pequeños, difunden programas sociales, propuestas políticas y más. Así los hombres, mujeres, jóvenes y niños dentro de sus carros, sobre las banquetas, por muchos otros lados, reciben información de esos textos informativos llamados carteles (Lomas)

Y la escuela nos puede aislarse de esta decoración, de estos instrumentos de difusión. Son estos niños y niñas de 4to grado de la Escuela Luis G. León quienes reconocen que es un medio y recurso importante para que sus familias mantengan su fuente de ingreso. Estos juguetones y trabajadores pequeñines del barrio de Tepito se dan cuenta del efecto que un cartel puede tener en el puesto de Las Migas de Don Miguel” donde su mamá trabaja como mesera o en las ventas de películas piratas del “x” puesto del tianguis.

En las primeras clases y con un sencillo cuestionario por escrito y con dibujos, las necesidades, inquietudes y pretensiones de los niños y la clase de TIC’s sale a flote. Ellos reconocen como principal uso de la computadora la clonación, descarga de música y de videos, así como el manejo de páginas sociales. Tienen algunos escasos acercamientos para hacer tareas de copia y pega de información de internet y otros de captura de textos literarios para los periódicos murales de su escuela.

Siendo dirigidas, las primeras clases de computación, por los comentarios de los docentes, así como por una selección de temas curriculares, cual viento que dirige al navío. Y es hasta finales del 2011, que tomo el valor de lanzar la pregunta generadora: ¿Qué vamos a hacer juntos?, pregunta detonante para un acercamiento a la Pedagogía por Proyectos, la cual represento un gran reto, una prueba, todo un desafío. (Jolibert)

Mi poca experiencia en esta pedagogía y la nulade los niños, oriento a que el primer proyecto de carteles en realidad fuera sobre paletas de bombon. Esto debido a la intervención y libertad de participación, que al legar a clases, la curiosa y atenta Paola, junto con la participativa, cumplida y también curiosa Citlalli ya ansiosas de la clase, orientaron:

– Maestro Carlos, ¿hoy nos toca computación? ¿Ya viene la maestra Miriam? ¿Si nos va a dar clase?- dijo Paola

– Sí, en el horario está que nos toca hoy después del recreo, así que paciencia y en un momento llega la maestra.- Respondió con la atención y suavidad de las características palabras del Prof. Carlos Alberto García

– Ya quiero ir a las computadoras a jugar, al terminar los trabajos, la maestra, nos deja jugar un rato.- ansiosamente intervino Citlalli.

– ¡Ya viene!, ¡ya viene! – Paola replicaba junto con otros chicos.

En esta actividad, hacer el contrato donde se especifica lo que vamos hacer juntos, como se va a trabajar y quienes son los responsables, no resulto acorde a lo que se especifica en el texto de JosetteJolibert. Por que:

- Hola chicos
- Hola maestra, ¿ya vamos a trabajar? – dice Citlalli
- Pues claro, ella viene a enseñarnos, ¿verdad maestra? – comenta Juan Carlos, un chico callado, respetuoso, cumplido y algo amigable, quien cuenta con beca ya que está bajo los cuidados de su tía junto con su hermana y sus otros 3 primos.
- Pero, ¿si vamos a ir a las computadoras? – Paola pregunta
- No, ¿verdad maestra?, hoy nos toca clase en el salón, acuérdense que ya fuimos a las computadoras la semana pasada, ¿verdad? – Explica Adrián, mientras busca

validación a su comentario con otros de sus compañeros. El constantemente hace comentarios y participaciones muy acertadas, aunque sus trabajos no son de la misma calidad.

- A ver chicos tomemos asiento para que les pueda decir algo, ¿les parece?, a ver Juan Carlos, ¡ya siéntate!, ¡permíteme hablar!, tú también Axel y Citlalli, vamos. Bueno hoy quiero preguntarles ¿qué les gustaría que hiciéramos en la clase?
- El maestro Carlos nos comentó que el dibujar la bandera sería bueno.
- Dijo Paola, y todos comenzaron a murmurar; di unos segundos para ese intercambio para que las condiciones facilitadoras se puedan dar entre el grupo. Esa socialización entre los niños.
- Ya sé maestra enséñenos algo nuevo, y lo hacemos en las computadoras la próxima clase. –propuso Adrián y muchos asintieron con la cabeza.
- Si, maestra usted díganos que hacemos - comento Axel, quien al principio era muy tímido y penoso, pero con las constantes visitas de su padre, que es quien se lleva los cartones de los desayunos, para venderlo, ahora está más familiarizado conmigo.
- A ver, ¡ustedes propongan!, podríamos hacer algo que ustedes quieran y lo vamos y hacemos en las computadoras – les insistí.
- ¡Ya sé!, vamos a jugar en internet a las computadoras – propuso ahora Mercedes, quien casi no opina en clases ya que es tímida, callada y poco participativa.
- Pero tenemos que hacer algo que implique aprender – yo argumente
- Ve maestra, mejor usted díganos y vamos a las computadoras a hacerlo – volvió a insistir Adrián.

Mientras tanto, la pesada carga administrativa impide que retorne pronto al grupo y a los demás, como maestra de computación. Entre días de captura de las asambleas de la Asociación de Padres de Familia (APF), las de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), las preinscripciones a primero, las becas y todo su proceso, y demás cosas, la clase se ha pospuesto. Ocasionalmente incluso, que algunos docentes molestos, reclamen, así que la directora, termina por eliminar la clase debido a su altanera conducta.

Afortunadamente Carlos, maestro de estos 21 chiquitines, se ha mantenido al margen. Y dirección no le suspende la clase, además de mi insistencia por esta intervención. Tras semanas de intento, por fin conseguimos hacerla brocheta de bombón con figura de osito a principios de noviembre.

Con un incipiente contrato colectivo, donde asentamos los responsables de las actividades, las fechas compromiso y descripciones detalladas de ésta. En el centro de computo, aunque sencillo con 20 computadoras, los niños generan, capturan e ilustran en el programa MS Word la receta, con ayuda de MS Paint los dibujos. Más los procesos metacognitivos y de evaluación no logro consolidar.

Siendo esto último una gran frustración, pero con la orientación que se me da en la Maestría en Lengua y Recreación Literaria, sigo adelante. Y a volver a insistir; realizar una práctica docente diferente, donde la democracia y la libertad a cada alumno pueda ser experimentada cual Freyre postula. Sí, hacer alumnos críticos (RIEB)

Nuevamente lanzo la pregunta detonante en Febrero de 2012, ahora en el marco de interrogación de textos, orientación otra vez de un texto de Jolibert,

Y bueno comenzamos esos programados y peleados momentos de intervención con mis 21 niños de 4ºA. Ya son 21, IvanJimenez, se incorpora en este cuarto bimestre, un tímido pero muy educado proveniente niño de Ecatepec. Y ahora con mis 11 chicos y 10 niñas, continuo después de otra dosis de clases dirigidas por la curricula, a entrar y saludar, con esa pretensión pedagógica de la pregunta generadora. No se muestran tan inquietos y mientras guardan sus cosas, conecto el cañón de enciclomedia a mi laptop y pego un cartel que traigo de la película “Los Pitufos” y ya que se sientan, aun por equipo, asignados por el maestro Carlos, les muestro el cartel y les pregunto:

- ¿Qué es?
- Después de muchos segundos
- Un cartel – una suave y diminuta voz proveniente de Brisa, se escucha. Ella es muy tímida, ya que la dinámica familiar no le es nada favorable, viviendo en una pensión de mujeres, bajo los cuidados de su prima de 18 años, ya que su mamá se encuentra encarcelada, pocas veces participa en clase. Esto porque hoy Citlalli,

Paola, Ximena, Carla, Lupita, Juan Carlos, Iker, Adrián, Carlos, Axel, no están, se encuentran ensayando para el concurso del Himno Nacional junto con los 25 alumnos de 5to grado. Nuevamente les pregunto:

- ¿y qué elementos lo conforman? – ante unos segundos de silencio replanteo - ¿Qué tiene?
- Un fondo – Dafne, hija única de un vendedor de video películas piratas y quien siente que no sabe nada porque su madrastra así se lo ha hecho saber, con un susurro responde
- Letras grandes – interviene Usiel, con firmeza, él falta mucho ya que es el nieto consentido, y cuando amanece con malestar, cada inicio de semana, prefiere no llevarlo a la escuela y dejar que descansa jugando y viendo videojuegos.
- Pitufos – dice Alfredo, este es otro niño muy faltante, que tiene 12 años y es el admirado y Don Juan de las niñas de 6°.

Pregunto y pregunto, más obtengo escasas intervenciones ya que en el salón, sólo se encuentran los chicos más callados. Sí, demuestran que identifican los elementos del cartel pero a hasta la insistente pregunta. Cómo hace falta la actividad, la iniciativa y la alegría del resto.

En posteriores clases, repito la interrogación de textos con el grupo completo. una semana después, logro un consenso colectivo. Partiendo de que los niños proponen como título del proyecto usar frases tan coloquiales como “Chido”, y las niñas intentan persuadirlos a que sólo se utilice “padre”. El debate surge y crece en el aula majestuoso, cual rayo de luz, inundando el ambiente. Cosechando lo sembrado en el 1er proyecto.

Se evidencio el aprendizaje en un cuaderno donde se asentó el contrato colectivo, con los compromisos y cronogramas. El contrato individual también se plasmó. Al realizar la coevaluación de los primeros carteles propuestos y elaborados por los niños; se logró un respetuoso ambiente entre ellos. Siendo la base de la temática del cartel el uso que le darían los padres o familiares.

Los carteles se reajustaron, cambiaron cantidad de palabras, colores de fondo y más detalles que recibieron en los comentarios entre pares, registrados en la rúbrica utilizada

para este fin. Se dio animación y transición, que cada seleccionó, para presentar ante los padres en varias diapositivas que incluían las fotos de estos estrenados autores digitales. Y se agregó la canción de “Juego de niños” de fondo que también ellos sugirieron.

Se buscó en todo momento la triangulación teórica con la normatividad, esta Pedagogía por Proyectos y los fundamentos narrativos del enfoque Biográfico Narrativo.

Al imprimir y mostrar los carteles en plotter a los niños los rostros se encendieron a tal grado que el silencio, seguido de un gran murmullo por compartir colmaron el salón. Para casi finales del ciclo escolar (21 de junio) se entregaron con un sencillo refrigerio a los papas los carteles y lágrimas por más de uno se dejaron ver.

Un caso impactante fue el de Axel, al pegar la imagen de camioneta a la leyenda del recolector no. 1. El Sr. Axel agradeció que su hijo no sintiera vergüenza del trabajo de su padre y que lo considerará como el mejor. Otros carteles requirieron mi intervención para que se permitiera la instalación y la toma de fotos ya que el dueño parecía una persona de miedo y resulto agradecido por la atención ya que su propia familia no tenía ese tipo de detalles con el negocio que les dio de comer.

Tepito es un barrio hoy por hoy comercial, tener un trabajo de sus hijos, presumirlo en el local, que atiende o del que se es dueño, les gustó mucho a los padres. Un trabajo que sale de las paredes de la escuela para usarse en sus diferentes fuentes de trabajo.

Hoy mi práctica docente se ve modificada, ya no se puede regresar a la practica conductista, pero ahora mi pretensión es que vean mas allá de un cartel que publicitario, es orientar estos chicos para que crean en su poder de creación, y producción, que pueden ser más que empleados de un puesto en el Barrio Bravo, pueden ser diseñadores gráficos, licenciados en mercadotecnia y incluso, porque no directores de comerciales o películas.

Bibliografía

Bolívar & Domingo *La investigación Biográfica-Narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España. Editorial La Muralla, S.A

Cassany, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España. Ediciones Paidós.

Jolibert, *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Chile. Comunicaciones Noreste Ltda.

Lomas & Tusón. *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. México. Ederé S.A. de C.V.

Las representaciones sociales de la obesidad infantil en los niños y las niñas de educación primaria: un abordaje desde la innovación. Fátima Chávez Luévanos.

El presente trabajo plantea las interrogantes y reflexiones en torno al proceso de investigación que se realiza como parte del Doctorado en Educación en la UPN 141, en Guadalajara y que tiene como centro de atención la obesidad infantil como un problema mundial y complejo con dimensiones biológicas, sociales y educativas, enfatizando la vinculación entre la familia y la escuela.

Para comprender el eje central del estudio: la obesidad infantil, resulta pertinente introducir al lector en una panorámica del mundo actual que facilitará la visión de lo que se piensa, la actitud que se tiene y lo que se hace con respecto a una de las causas de la obesidad que es la alimentación.

En los últimos tiempos los retos a los que se enfrenta la humanidad son cada vez más complejos y conllevan implicaciones en la familia, en la escuela y en la sociedad. Se esperaría que con el aumento del conocimiento y el desarrollo de la tecnología los individuos pudieran tener oportunidades de crecimiento que les permitieran ser más competentes, felices y plenos, pero los esfuerzos realizados dejan todavía que desear en cuestiones básicas de salud, de seguridad, de educación y del desarrollo de las potencialidades.

Montiel (2011) retoma que la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2004 describió los cinco mayores factores de riesgo de mortandad para la población en el mundo y que son: la presión arterial alta, el uso del tabaco, la glucosa alta en sangre, el sobrepeso y la obesidad.

De acuerdo con la OMS, “México ocupa el segundo lugar mundial en obesidad en adultos, después de Estados Unidos. Mientras que en cuanto a la obesidad infantil México tiene el primer lugar” (Gobierno de Jalisco, 2011, p. 13). La obesidad infantil tiene repercusiones en la calidad de vida de niños y de ellos cuando sean adultos, ya que posible que el comportamiento de un niño se mantenga en la edad adulta, “es más probable que niños con sobrepeso se conviertan en adultos con obesidad” (Gobierno de Jalisco, 2011, p. 13).

La obesidad “es una enfermedad crónica, compleja y multifactorial prevenible. Es un proceso que suele iniciarse en la infancia y la adolescencia, a partir de un desequilibrio entre la ingesta y el gasto energético” (Gobierno de Jalisco, 2011, p. 13). Se genera por una acumulación de grasa corporal que no corresponde a lo esperado por el sexo, talla y la edad. Desarrollada principalmente por un consumo excesivo de alimentos fritos, azúcares, harinas y grasas, además de refrescos, bebidas alcohólicas, botanas y aderezos. El problema se agrava cuando los estilos de vida son poco saludables y no hay activación física.

La obesidad genera enfermedades como diabetes, problemas cardiovasculares y parálisis. Hay obesidad de dos tipos:

1. Obesidad exógena: La obesidad debida a una alimentación excesiva.
2. Obesidad endógena: La que tiene por causa alteraciones metabólicas. Dentro de las causas [endógenas](#), se habla de obesidad endocrina cuando está provocada por disfunción de alguna glándula endocrina, como la [tiroides](#) (obesidad hipotiroidea) o por deficiencia de hormonas sexuales como es el caso de la obesidad [gonadal](#).

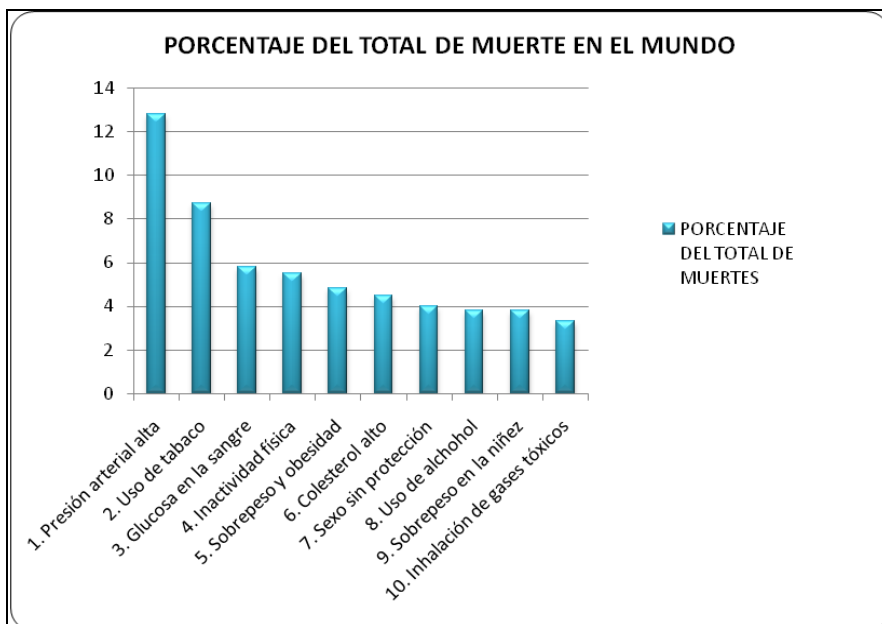
Las consecuencias de la obesidad son físicas, psicológicas y sociales; en el primer factor se está más propenso a padecer diabetes, problemas de hipertensión y enfermedades cardiovasculares, además aumentan los trastornos metabólicos y con ello el riesgo de muerte. La diabetes resulta ser una enfermedad debida a malos hábitos de alimentación, ello a su vez genera una población con alto riesgo de sufrir

padecimientos como los mencionados que requieren servicios médicos costosos (Bonita, 2008).

Algunos de los problemas sociales que se relacionan con la obesidad y una de las causas que es la manera en que los humanos nos alimentamos son: crisis familiar por no tener ingresos, empeoramiento de la salud por el aumento de estrés, falta de activación física y reducción de tiempo de ocio y descanso, disminución del tiempo y energía para participar en espacios saludables y en grupos de esparcimiento, en la escuela de los hijos u otros, aplazamiento y rompimiento de matrimonios que generan nuevas dinámicas para el cuidado de los niños y ambos padres trabajando jornadas completas que generan hijos creciendo en guarderías o solos en la casa y en la escuela (Shapiro, 2009).

Además, la falta de recursos económicos dificulta hacer una planeación alimentaria, con ello aumenta el consumo masivo de alimentos improvisados o chatarra, los cuales, además, son más sencillos de encontrar en cualquier tiendita, contrario a los que se consideran saludables.

De acuerdo con datos de la OMS en el 2009 las principales causas de muerte en el mundo son las que se muestran en el gráfico (Montiel, 2011, p. 3):



Además “por primera vez, el número de personas sobrealimentadas en el mundo compite con la cifra de subalimentadas” (Gobierno de Jalisco, 2011, p. 17 y 18).

Para la valoración del peso en niños y jóvenes se utilizan diferentes criterios de medición, en los niños (de 5 a 11 años) se utilizan las distribuciones de Índice de Masa Corporal (IMC) y los criterios propuestos por el International Obesity Task Force (IOTF) que emplea valores para edad y sexo basados en una población internacional, con base en tales parámetros, “la prevalencia de exceso de peso en los varones en edad escolar (5 a 11 años) de Jalisco lo ubican en la posición número 14 entre las 32 entidades federativas con el 16.5 por ciento con padecimiento de sobrepeso y el 9.8 de obesidad.

Los “niños varones con mayor exceso de peso en el país se localizan en el estado de Baja California”. “En contraste la entidad con menores problemas de exceso de peso es Guerrero” (Gobierno de Jalisco, 2011, p. 22). En el estado de “Jalisco se ubica en este concepto en el lugar 16 de las 32 entidades”, “el 23.2 por ciento de las niñas entre 5 y 11 años padecen sobrepeso y el 6.0 por ciento obesidad, poco menos que los varones en este último concepto” (Gobierno de Jalisco, 2011, p. 22). La “población femenina infantil con

mayor exceso de peso en el país está localizada en el estado de Baja California Sur, al considerar sólo obesidad la entidad con mayor padecimiento en niñas es Chihuahua” (Gobierno de Jalisco, 2011, p. 23).

En otro ámbito relacionado con la escasas y producción de alimentos así como la oferta y la demanda, Montiel comenta que hay teorías que “niegan la salud como derecho fundamental, y que forman parte de la base teórica político-económica actual, se pueden mencionar como un ejemplo significativo las que se fundamentan en una noción liberal y que utilizan como principales argumentos que la sociedad justa es la que protege los derechos de propiedad y libertades individuales, permitiendo a las personas que mejoren sus circunstancias con su propia iniciativa” (2011, p. 19).

Dichas concepciones priorizan decisiones económicas y fundamentan una noción liberal generando una brecha entre el derecho a la salud y las políticas de mercado que promueven el consumo de alimentos dañinos para la salud basados en azúcares, harinas y frituras. En este principio se basan prácticas como la venta a los niños de “comida chatarra” en las escuelas que incluyen frituras, galletas, pizzas, hamburguesas, lonches, jugos azucarados y demás, aun a pesar de las normas oficiales para distribuir dichos productos.

En “México transmiten cada hora 11.25 comerciales de comida chatarra durante su programación infantil, lo que implica que un niño está expuesto a 12 mil anuncios de cereales, dulces, botanas, refrescos y pastelitos por año” estas cifras colocan “al país en el primer lugar entre las naciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos que mayor cantidad de anuncios de comida chatarra difunde entre la población infantil, incluso por encima de Estados Unidos, cuyo promedio es de 11 anuncios por hora”. (<http://www.jornada.unam.mx/2010/11/08/politica/018n1pol> Recuperado: 05 de abril de 2012).

Ávila Curiel, investigador del Instituto Nacional de Nutrición Salvador Zubirán afirma que “las encuestas de nutrición demuestran que la población mexicana no consume de

manera libre, porque carece de información adecuada para tomar decisiones saludables”. Dice que la publicidad “viola la capacidad de elegir libremente y de manera consciente a los niños, que son la población más vulnerable, porque se les engaña y manipula”. (<http://www.jornada.unam.mx/2010/11/08/politica/018n1pol> Recuperado: 05 de abril de 2012).

Como se puede notar, el contexto internacional y nacional en diversos aspectos económicos, financieros, políticos, ecológicos y sociales, por mencionar algunos, están relacionados con el problema de la obesidad en los infantes, por ello los intentos que se promueven al derecho humano a la salud específicamente en el área de la alimentación, requieren de una visión muy amplia y abordajes profundos que incorporen los elementos de forma sistémica y con un compromiso, sobre todo, al derecho humano de preservar la vida.

Con relación a esta epidemia, desde hace algunas décadas los acuerdos y acciones internacionales han dirigido su mirada a los aspectos básicos que ayudan a generar y mantener la vida en los individuos y en las familias, actualmente y a partir de datos obtenidos en convenciones anuales por la OMS, se ha generado la Estrategia Mundial de Alimentación Saludable, Actividad Física y Salud para la Prevención de Enfermedades Crónicas (DPAS, 2010), a partir de ello en el 2010 se elaboró el Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria en México (Gobierno Federal, 2010), del que se desprenden acciones de gobierno federales y estatales, con estrategias concretas contra el sobrepeso y la obesidad, en dos vías: servicios de salud y servicios educativos. Por los resultados, se puede afirmar que falta mucho por hacer en ambos campos.

Finalmente, el problema de la obesidad infantil no es solamente una enfermedad que padece el niño en sí mismo, sino que tiene implicaciones sociales, políticas y económicas muy serias, con repercusiones para todos, por ello la importancia de encontrar nuevas formas de comprensión del fenómeno, en esa medida las propuestas de solución serán viables. Ortiz (2004, p. 441) describe “se requiere de un nuevo tipo de médico que asuma el cambio con actitud permanente, que lleve el porvenir en el alma, que reflexione en las tareas del futuro, en las tendencias científico – técnicas, en los problemas éticos que

pueden surgir, en la nueva organización que requerirá la medicina, en la lógica que desarrollarán y en la construcción de nuevos paradigmas”.

Así también, se requiere de profesionales en la educación que reflexionen sobre la concepción del ser humano, de los niños, de sus tareas como acompañantes y formadores y de los principios éticos que influyen de forma directa en su convivencia con ellos, se requieren nuevas maneras de conceptualizar la educación, así como una visión que ponga a la educación formal al servicio de principios más elevados como los pretendidos en los derechos universales del niño y que permiten generar vida, cuidarla y mantenerla con la mayor calidad, ante todo basándonos en el principio de respeto a la vida.

Por ello, desde una perspectiva sistémica en que se involucra a los niños y niñas de 5to. y 6to. grado, a sus padres y a los profesores, desde el ámbito educativo, se considera relevante investigar el problema desde las representaciones sociales (RS), definidas como cogniciones del sentido común que “incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan” (Araya, 2002, p. 11).

“Las RS, en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Araya, 2002, p. 11).

Por ello, la investigación que se realiza toma como base las RS de un objeto social que es la obesidad infantil, con la finalidad de reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual los niños, sus padres y los profesores construyen la realidad, con dos objetivos, primero identificar las representaciones sociales de la

obesidad infantil y la manera en que se relacionan, en los niños y las niñas durante su estancia en 5to. y 6to grados de educación primaria; después se pretende generar una propuesta educativa que contribuya a la resignificación de los actores, tendiente a la atención de la obesidad infantil en los niños y las niñas. Dichos resultados serán motivo de una siguiente entrega.

Referencias

- Araya, Umayá, Sandra. (2002). *Representaciones sociales: ejes teóricos para una discusión. Cuadernos de Ciencias Sociales*, Núm. 127, Costa Rica, FLACSO en [http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno 127.pdf](http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno%20127.pdf)
- Bonita, R. (2008). *Epidemiología básica*. Whashington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Gobierno de Jalisco (2011). *Diez problemas de la población de Jalisco. Una perspectiva sociodemográfica*. Guadalajara: Secretaría General de Gobierno.
- Montiel, L. R. (2011). *Cuadernos de Derechos Humanos. La Salud en México: Una Perspectiva de Derechos Humanos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- OMS. (2006). *Estrategia mundial sobre alimentación saludable, actividad física y salud (DPAS)*. Plan de implementación en América Latina y El Caribe 2006 – 2007. Versión 8. Washington D. C.
- Ortiz, F. Q. (2004). *Principia médica: la medicina y el hombre*. México: Textos Mexicanos S. A de C. V.
- Shapiro, R. J. (2009). *2020 Un nuevo paradigma. Cómo los retos del futuro cambiarán nuestra forma de vivir y trabajar*. Barcelona, España: Ediciones Urano S. A.
- <http://www.jornada.unam.mx/2010/11/08/politica/018n1pol> Recuperado: 05 de abril de 2012.

La producción de textos informativos a través de la pedagogía por proyectos en niños de primer año de primaria. *Adriana Margarita Delgado Sánchez.*

Conociendo el entorno escolar

Por fin llegaba el momento en que se tenían que poner en práctica todos los conocimientos adquiridos con relación a la Pedagogía por Proyectos, era el momento de comenzar a crear con los niños el desarrollo de esta nueva estrategia de aprendizaje, los nervios estaban a flor de piel, por fin llegaba el día tan ansiado.

Me dirigí a la escuela primaria “Forjadores de la Cultura”, lugar dónde laboré y atiendo a un grupo de primer grado, es una escuela primaria de tipo urbana se encuentra ubicada en el Distrito Federal en la delegación Gustavo A. Madero, y se localiza específicamente en la Unidad Habitacional San Juan de Aragón, cumpliendo con un horario de 8:00am a 2:30pm de lunes a viernes.

Tengo 27 alumnos 11 niñas y 16 niños, las edades entre ellos oscilan desde los 5 años hasta los 7, la mayoría de los alumnos no ha consolidado aun su proceso de lectura ni de escritura, por lo que apenas se encuentran en proceso de adquisición de la misma, el grupo presenta algunos problemas de conducta puesto que aproximadamente 7 niños se encuentran siendo tratados por USAER debido a los problemas de aprendizaje que presentan, en la mayoría de los casos los padres de familia se encuentran al pendiente de sus hijos, pero no podemos dejar de mencionar que existen algunos casos en los que lamentablemente no se tiene este apoyo.

Un día diferente en la escuela

Es un día distinto a los demás, el ambiente se respira y se siente diferente, en los corredores de la escuela se escuchan las ruedas de las mochilas que se apresuran a toda velocidad para incorporarse a la formación de sus respectivos grupos. De repente, suena el timbre, se escuchan los gritos y pasos presurosos que anuncian su llegada. La profesora Socorro encargada de la guardia con voz firme da la bienvenida a los niños e indica que se formen. Inmediatamente después iniciamos la activación física habitual, como es costumbre los niños pequeños con todo el entusiasmo y motivación necesaria hacen la

rutina de ejercicios, mientras que en el fondo de la escuela se observa la apatía de los alumnos de sexto grado, quienes difícilmente realizan la activación, algunos maestros dicen que es por la edad y otros que es una muestra de su indisciplina, en fin con estas escenas cotidianas transcurren los primeros 15 minutos dedicados a esta actividad. Acto seguido la maestra, indica a los grupos avanzar a sus salones.

Después de que avanzan algunos grupos, es el turno del primero “B”, quien se dirige un tanto desordenado al aula, vienen desbordando energía, dispuestos a superar cualquier reto que su maestra traiga en mente.

Una nueva aventura

Todo está dado para que iniciemos nuestra aventura, esta vez con la formulación de un proyecto a través de las fases que se sugieren en la Pedagogía por Proyectos, se respira un ambiente de tensión y nerviosismo, los niños no se explican por qué me encuentro tan misteriosa, quizás se pregunten qué es lo que está pasando, pero esto sólo surge en sus mentes, no se atreven a preguntar, tal parece que no va a ser una clase habitual como la de otros días, ahora hay algo diferente que aún no logran descubrir, por fin el clima de incertidumbre se rompe cuando me dirijo al escritorio y tomo un papel entre mis manos,(en él se encuentra una lista de cinco contenidos, los cuales deben ser abordados en el bimestre) los niños sorprendidos tratan de averiguar que es, lo pego en el pizarrón y se vislumbran más signos de interrogación en el rostro de los niños.

Me dirijo una vez más al escritorio y tomo otro papel en mis manos pero esta vez es mucho más grande que el primero, (toca el turno al contrato colectivo) este también lo coloco en el pizarrón y es entonces cuando mi voz surge, rompo el silencio, y me dirijo al grupo diciendo:

--- Niños, hoy vamos a trabajar de forma diferente a la habitual, entre todos decidiremos qué actividades realizar y cómo hacerlo. ---

Fue entonces cuando al fondo del aula se escuchó una voz ensordecedora que preguntó -- pero Miss, ¿cómo lograremos hacer eso? Entonces respondí con una sonrisa en el rostro, --- pues para eso vamos a apoyarnos de las láminas que se encuentran allí en

el pizarrón, ¿están listos para comenzar? — La respuesta fue unánime --- si Miss, empecemos cuanto antes ---.

Fue entonces cuando les expliqué que en la primera lámina que había colocado se encontraban los nombres de los temas que debíamos abordar durante el bimestre, pedí a algunos niños que leyeran lo que se encontraba escrito en la lámina, para que todo el grupo conociera su contenido, una vez realizada esta lectura de tópicos surgió la pregunta tan esperada por mí --¿Qué quieren que hagamos juntos?, las manos en el aire no se hicieron esperar, fue entonces cuando cedí la palabra a Ximena, ella respondió: --- Miss, yo quiero que trabajemos las recetas de cocina ---, fue entonces el turno de Iker, --- si Miss hay que cocinar aquí en el salón ---, arrebatadamente Santiago tomó la palabra --- si maestra, hay que traer un mandil y un gorro de chef y cocinemos aquí en el salón ----, fue así como fui dando voz, uno a uno a mis alumnos, es increíble como este tema logró atraer tanto su atención que la decisión fue completamente unánime, y de esta forma decidimos que el tema a abordar sería las recetas de cocina.

Posiblemente el delimitar las temáticas a tratar no me permita darles a los niños toda la libertad sugerida por Jolibert (2009), sin embargo, gracias a la oportunidad que tuve de acudir a una de sus conferencias y por su propia voz, puedo señalar que debemos adaptarnos al sistema educativo y que podemos realizar los cambios pertinentes a dicha pedagogía, con el propósito de alcanzar los fines establecidos.

Una vez decidido el tema a trabajar el siguiente paso fue darle nombre al proyecto, para ello fue necesario escuchar las opiniones de los alumnos, dentro de estas opiniones, encontramos: la propuesta de Valeria Ponce: --- las recetas de comida ---, la de Elián, --- Recetas para comer --- y finalmente la idea de Fátima ---Las recetas del Chef ---, después de que algunos de los niños dieron a conocer sus opiniones, les propuse que para seleccionar un título, cada uno de ellos debía argumentar porque el proyecto debía llevar el nombre que estaban proponiendo, cada uno pasó al frente y expuso sus argumentos, fue Fátima la que logro convencernos pues el nombre que ella proponía fue el que elegimos.

Trabajando juntos

Una vez definido el título del proyecto lo anoté en nuestro contrato colectivo, posteriormente, comenzamos a construir las actividades que se realizarían, la primera idea surgió de Nicole quien dijo: --- lo primero que debemos hacer maestra, es elegir los platillos que vamos a cocinar ---, pregunte al grupo si estaban de acuerdo en esta propuesta, todos respondieron que sí, fue entonces cuando se eligió al responsable de la actividad, para ello optaron por Ximena y Elián, quienes se encargarían de moderar las propuestas que el grupo aportara, decidimos realizar dicha actividad en 30 min. Para ello utilizaríamos la participación de todo el grupo y en el pizarrón se enlistarían los platillos seleccionados.

La segunda propuesta de actividad estuvo a cargo de Lupita quien propuso que nos dividiéramos en equipos y que cada equipo realizará un platillo, para esta integración se sugirió que fuera por medio de una dinámica de la cual yo sería responsable, y dedicaríamos un tiempo de 10 minutos para lograr cinco equipos de trabajo.

Posteriormente se sugirió que repartiéramos los platillos a cada uno de los equipos, para que estos se pusieran de acuerdo en los ingredientes que necesitarían, también se propuso la elaboración de un gorro de chef, y el uso de un mandil, además se decidió llevar a la práctica la elaboración de los platillos.

Dentro de las actividades que hacen referencia a la producción de textos Yara propuso --- Maestra, porque no anotamos en una tarjetita como la de las revistas, la receta de cocina del platillo que nos toque preparar --- francamente esta propuesta me resulto bastante ambiciosa tratándose de un grupo de primer grado, sin embargo, era tanto el entusiasmo que se reflejaba en el rostro de los niños, que no tuve más que aceptar con agrado dicha propuesta, claro no puedo omitir que el grupo también se interesó y por ello se incorporó la actividad a nuestro contrato.

Ya casi a punto de culminar con nuestro contrato a Uriel se le ocurrió una idea genial, --- que les parece si después de elaborar los platillos, los ponemos en una mesa y los probamos todos --- fue entonces momento de intervenir, --- ¡aaa!, te refieres a una degustación, en la que todos probemos lo que cocinamos, José arrebatadamente dijo: --- Si maestra, y hacemos un cartel con el nombre de nuestro restaurant ---, la propuesta nos

parecía muy buena por lo que fue la actividad de cierre que incorporamos a nuestro contrato. Al final de nuestro proyecto realizaríamos un recuento de las actividades desarrolladas a lo largo de este proceso, tomando en cuenta lo aprendido, y los logros obtenidos.

Los niños se encontraban muy entusiasmados con esta modalidad de trabajo que quizás para ellos, me había sacado de la manga, pero si eso había sido así, era lo menos importante, lo realmente interesante era que les había dado la oportunidad de decidir qué haríamos juntos en el salón de clases, ahora era el momento perfecto para dar inicio a esta nueva aventura.

Antes de iniciar el desarrollo de las actividades se dio a cada uno de los niños su contrato individual, en el que se les explicó que cada uno debía de anotar a lo que se comprometía con la realización de este proyecto.

Para la elaboración del contrato individual fue necesario proporcionar a cada uno de los niños un formato en el que debían escribir sus ideas sobre lo que se les preguntaba, dicho contrato se llenó en dos momentos antes de comenzar el proyecto y al finalizar el mismo.

Manos a la obra

Iniciamos con la primera actividad, en la cual Ximena y Elián fueron los encargados de dirigir la elección de los platillos que se elaborarían, las propuestas fueron muy diversas: Iker proponía hacer bisteces, Valeria Estévez, ensalada rusa, Sergio, agua de horchata, Josef, Tortas, Jorge, plátanos con crema, Armando, agua de limón, Mía, Tostadas, Youtan, fresas con crema, Héctor, sándwiches, en fin, las propuestas fueron muchas y muy variadas, sin embargo, nos dimos a la tarea de argumentar cada una de ellas, encontramos las ventajas y desventajas que traía el preparar cada uno de los platillos propuestos hasta que por medio de un consenso se eligieran cinco platillos, (sándwiches, tostadas, fresas con crema, plátanos con crema y agua de limón) debo mencionar que para elegir estos platillos tomamos en cuenta las condiciones del aula y que no podíamos trabajar con fuego.

Una vez realizada la selección de platillos se comenzó la dinámica para integrarlos en equipos, esta lleva por nombre “coctel de frutas”, en ella cada uno de los alumnos tenía el nombre de una fruta, en total se utilizaron 5 frutas, cada vez que dos frutas diferentes eran nombradas los alumnos debían cambiarse de lugar, cuando se decía coctel de frutas, todos cambiaban de lugar, después de realizar esta actividad durante 10 minutos, al concluirla los alumnos quedaron organizados en equipos de 5 y 6 integrantes.

Llegó el tiempo de comenzar la actividad más importante de todo lo que se había planeado, el momento en el que los niños desarrollaron su proceso de escritura de textos, fue entonces cuando le pedí a Dulce que me ayudara a repartir las tarjetas en donde los niños debían elaborar su receta. Una vez que cada uno de los niños tuvo su tarjeta, acordamos lo que debía contener: el título de su receta, los ingredientes y el modo de preparación, fue entonces que se inició el producto y las dudas comenzaron a surgir, Emilio expreso: --- Miss, después de colocar el título debemos anotar los ingredientes ---, Maestra: ---Si Emilio, y no olvides que los ingredientes deben anotarse en forma de lista. Y así fui respondiendo una a una las dudas que surgían a la hora de redactar sus recetas, unos terminaban más rápido que otros por lo que me daba tiempo de corregir sus escritos y devolvérselos para que realizaran las correcciones, así transcurrió la sesión entre correcciones y más correcciones, tal como lo había imaginado al inicio de esta aventura, la elaboración de sus recetas no fue nada sencillo, por un momento pensé que no lo lograríamos, pero con él animo de trabajo de los niños y las ganas que tenían por comenzar a elaborar sus platillos se esforzaron mucho por lograr la escritura de sus recetas.

Un nuevo ambiente en el aula

De pronto el salón de clases dejo de ser un espacio lleno de bancas, libros y niños, se había convertido en una enorme cocina llena de chef dispuestos a preparar los más deliciosos platillos, era increíble ver como la actitud de los niños cambiaba y adoptaban su nueva postura de trabajo.

Y así iniciábamos la elaboración de los platillos, se repartían las tareas y se organizaban de la forma que mejor les parecía:

José: --- Yo le pongo el jamón a los sándwiches ---

Valeria Ponce: --- Está bien, entonces yo le pongo mayonesa a los panes ---

Mientras tanto en la otra mesa...

Jorge: --- Maestra, nos puedes ayudar a partir los limones ---

Maestra: --- Claro chicos, yo les ayudo ---

Y así fue transcurriendo la actividad, entre risas, algunos pleitos por querer participar todos al mismo tiempo, y un gran trabajo colaborativo, era increíble ver como se manejaba el juego de roles, pues a pesar de ser tan pequeños tuvieron la habilidad de organizarse adecuadamente para realizar sus tareas, todos se encontraban muy entusiasmados elaborando los distintos platillos que se habían asignado, poco a poco los equipos comenzaron a terminar, fue tangible como todos participaron en el desarrollo de su proyecto.

Una vez que todos los grupos terminaron sus platillos, dimos inicio a la siguiente actividad la cual consistía en realizar una degustación de lo preparado, organizamos un área del salón en la que pudimos colocar todos los alimentos, se elaboraron cinco carteles, los cuales anunciaban la degustación preparada, elaborarlos fue muy divertido debido a que cada equipo diseñó su propio cartel, fue necesario realizar algunas revisiones a sus productos hasta que lograron culminar con su trabajo, todos participamos activamente en la creación de este rincón de degustación, donde encontramos limonada, sándwiches, tostadas, fresas con crema y plátanos con crema.

Una vez acondicionado el lugar la siguiente actividad consistió, en hacer un recuento de lo acontecido desde la planeación del proyecto hasta la degustación, sus producciones fueron buenas después de haber tenido que realizar borradores y borradores hasta que finalmente lograron su trabajo final, para llevar a cabo esta producción se necesitó tiempo individualizado en cada niño puesto que era necesario orientar y corregir sus producciones, además de que fueron ilustradas por ellos mismos, cuando la mayoría había terminado su segundo producto, David dijo: --- Miss, podemos probar los platillos que preparamos ---, mi respuesta fue afirmativa, así que los niños fueron al área de degustación y comenzaron a probar los platillos que allí se exponían, fue

muy gratificante escuchar cómo se referían con agrado a los platillos realizados por el resto de sus compañeros.

Finalmente para cerrar esta actividad se les entregó una rúbrica en la que evaluaron el desempeño de su proceso de participación en el proyecto de principio a fin, el llenado de esta rúbrica fue guiado, sin embargo, no se influyó en lo que los niños respondieron en ellas, puesto que la intención real de la evaluación es conocer logros veraces del trabajo realizado. Me pareció muy interesante lo expresado por algunos niños, Arturo expresó: ---Me gustaron mucho los trabajos que hicimos hoy, Valeria Estévez menciona: --- Maestra hoy aprendimos muchas cosas, ¡ya se hacer recetas de cocina! ---, finalmente Héctor dijo: Maestra cuando iniciara nuestro próximo proyecto, ya quiero comenzar una vez más...

Reflexión:

Como lo menciona Jolibert (2003), la producción de un texto en una situación real, en el marco de un proyecto, nos aporta una producción diferente, con propósitos y destinatarios reales, en el desarrollo del trabajo que realice en el aula se pudo vislumbrar que los niños escribían entusiasmados con lo que estaban haciendo porque eran participes de una situación real, porque sabían que las recetas que estaban elaborando servirían para realizar posteriormente sus platillos, es decir, su producción tenía un sentido real y verdadero el cual llevaron a la práctica.

Según Goodman (1993), la escritura debe ser relevante en la vida de los niños, debe ser significativa, despertarse en ellos e incorporarse a su vida como una acción relevante y necesaria, de esta forma podremos asegurar que se desarrollara no como un hábito, sino como una nueva y compleja forma de discurso.

Para Freinet (1973), es importante propiciar siempre la producción de textos basados en la vida cotidiana de los niños, porque es aquí donde ellos pueden escribir en un papel sus propias vivencias, nos narran los acontecimientos más significativos de sus vidas, los recuerdan y no lo platican, de esta forma inconscientemente el infante está produciendo de manera coherente un texto que más adelante se encargará de dar a conocer al resto de sus compañeros, logrando hacer una producción escrita que le dará

satisfacción y le abrirá las puertas al conocimiento, más adelante le servirá para poder realizar textos de diferentes tipos y con diversos propósitos.

Bibliografía

- Freinet, C. (1973) "El texto libre". Barcelona: Laia.
- Goodman, K. y Y. Goodman (1993). "Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total" en Vygotsky y la educación. Buenos Aires, Aiqué.
- Jolibert, Josette. *"Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula"*. 2003. LOM ediciones, Chile.
- Jolibert Josette & Chistine Sraïki. (2009). *"Niños que construyen su poder de leer y escribir"*. Buenos Aires: Editorial Manantial.

El estudio de problemas educativos cotidianos como sustento para la generación de propuestas de innovación e intervención socioeducativa. Un reto del programa de doctorado en educación de la unidad UPN Guadalajara. Celia Luévanos Aguirre, Óscar Reyes Ruvalcaba, Eurídice Minerva Ochoa Villanueva.

Los programas de doctorado en general tienen como eje de sus propósitos la formación de investigadores capaces de generar conocimiento científico nuevo y relevante. Un programa de doctorado en educación no debe sustraerse de tal responsabilidad, pero, además, requiere vincular dicho proceso formativo con las realidades educativas cotidianas que sustentan sus procesos de investigación y, con base en ello, construir caminos tendientes a la comprensión, explicación y solución de las problemáticas socioeducativas que constituyen la razón de ser de estos programas de formación e investigación.

Una de las apuestas del programa de doctorado en educación que ofrece la Unidad UPN 141 Guadalajara, y en ello radica su valor, es la formación de investigadores en el campo de la educación, que sean capaces de vislumbrar esperanzas de cambio y de mejora, de generar espacios de producción, de creación y de diálogo que tiendan a reducir la confusión, a aprovechar lo existente y a proponer vías innovadoras para hacer frente a

las dificultades de la transición constante que el campo de la educación enfrenta como dimensión sistémica de un mundo en permanente transformación.

Se considera que el programa es un aporte necesario en el campo de la educación, puesto que genera la formación de investigadores no sólo para conocer la realidad y explicarla sino para impulsar el diálogo con el conocimiento y con las formas de sintetizarlo, sistematizarlo y aplicarlo; se busca formar doctores en educación con las capacidades, hábitos y actitudes frente al conocimiento, primero para acercarse a él de maneras más significativas y luego de utilizarlo creativamente para la transformación e innovación de la realidad educativa.

Enfoque del programa: cotidianidad e innovación educativas

Como base del programa, se concibe el *proceso educativo* como la vía, por excelencia, a través de la cual se transmiten los saberes, valores y productos culturales de una sociedad a los individuos que la conforman; pero, a la vez, como el proceso para que los sujetos recreen, cuestionen y transformen estos insumos, a partir del desarrollo de sus potencialidades humanas y caracterizados por su ubicación espacio - temporal y sociocultural (Luévanos, 2005).

Desde esta concepción la educación misma es un proceso transformador y por ello, no puede concebirse de otra forma que como un ente dinámico y en transformación y como tal requiere abordarse en un programa de formación y en la investigación educativa; esta perspectiva nos permitirá darnos cuenta que los procesos de innovación y transformación que constituyen el énfasis del mencionado programa de doctorado, están en el *ethos* de la educación misma y asumir el reto de abordarla de esa manera es el compromiso de esta propuesta.

El eje orientador del programa es *Conocimiento e innovación de los procesos, instituciones e instancias de la educación básica y los entornos que los conforman*, dicho eje supone entender el fenómeno educativo de manera crítica y esperanzadora y al investigador como un intelectual que participa y se involucra en el hecho educativo; con ello se pretende acercar el mundo de la investigación a la realidad educativa, asumiendo que la misión del investigador educativo es ser la conciencia crítica de su tiempo y por

ende de la educación, ello nos compromete con dos conceptos fundamentales en los que debemos detenernos: *cotidianidad e innovación* como sustentos orientadores de la intervención socioeducativa.

¿Por qué un programa de doctorado dirigido a la cotidianidad, innovación e intervención socioeducativas?

La vida cotidiana se entiende como “el ámbito inmediato de interacción del sujeto en el cual se desenvuelve y del cual aprende ciertos modos de comportamiento. La vida cotidiana es, por tanto, el ambiente inmediato de socialización del sujeto” (Fierro y Carbajal, 2003:40).

El estudio de la vida cotidiana, principalmente en el ámbito educativo, constituye una fuente inagotable de nuevos conocimientos o de enfoques innovadores de percepción sobre “lo conocido”. El desarrollo actual de la educación se caracteriza por planteamientos teóricos donde parece ser que ya todo está dicho sobre los problemas y los retos de este ámbito; pero, al mismo tiempo, por prácticas escolares y sus resultados que no sólo dejan mucho que desear, sino que en muchas personas producen la sensación de un retroceso considerable.

Ante esta situación, resulta conveniente retornar a lo básico, descentrarse, en lo posible, de los discursos hechos o de los preconceptos para conocer de manera más cercana a los actores escolares, sus escuelas y sus ámbitos de interacción, pues, finalmente, ellos son los expertos en sus propios logros, necesidades y vivencias.

La vida cotidiana es un ámbito social que integra acciones y estructuras sociales, ésta se presenta como una realidad interpretada por los hombres; para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. La realidad de la vida social se presenta ya objetivada. Esta realidad, además, se presenta como un mundo intersubjetivo donde se comparte un sentido común de la realidad del mundo. Tal realidad se da por establecida, de tal forma que para salir de ella, para dudar de ella, es necesario hacer una transición extrema (Berger y Luckman, 1986).

El estudio de lo cotidiano surge como una reacción a los grandes paradigmas que buscaban explicar a la sociedad a partir de planteamientos generales derivados de las tendencias estructurales y de las funciones de la sociedad. El enfoque de lo cotidiano busca niveles micro, darle un lugar a los actores, a sus significados, pero no quedarse sólo en particularidades sino luego verlos más allá: en su contexto histórico social.

El concepto cotidianidad hace referencia a los hechos, actitudes, situaciones, procesos y productos sociales que se desarrollan en el transcurso de la vida sin ser reflexionados por los actores, pues éstos llegan a asumirlos como parte de su vida de manera casi inconsciente, por supuesto, sin cuestionarlos. Son prácticas sociales que colaboran para la convivencia y el flujo de la vida “común y corriente”, dado que el ser humano no podría estar reflexionando cada acto de su vida, ello prácticamente lo paralizaría en su actuación. Estos procesos cotidianos son producto de la socialización que ocurre en cada sujeto, producida, a su vez, por el contexto sociocultural e histórico en que se desarrolla.

Sin embargo, si tal cotidianidad no es reflexionada como práctica social y como objeto de investigación, puede implicar actitudes y acciones anquilosadas e inclusive discriminatorias; el hecho de no analizarlas para comprenderlas y, de ser necesario, transformarlas, conduciría a un estancamiento de lo social y de lo propiamente humano: la sobrevivencia y el sentido de la vida.

Agnes Heller destaca la importancia de la vida cotidiana como reproductora y creadora de prácticas sociales, pero rescata siempre la importancia de ubicarla en una historia y un contexto social: “La cotidianidad no tiene un <sentido> *autónomo*. La cotidianidad cobra un sentido solamente en el contexto de *otro medio*, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad” (1994: 88).

Esta autora también advierte de los límites que tienen los estudios de la vida cotidiana, esto es, no pretender explicaciones generales de la sociedad a través de ellos, pues ello iría en contra de su propia esencia: las significaciones que interactúan en una realidad específica y delimitada: “La estructura social y el grado de desarrollo genérico no son vislumbrables inmediatamente a partir de la vida cotidiana. Pero (...) la vida cotidiana

siempre expresa algo sobre ello, por lo cual hay que tenerla en cuenta cuando se quieran vislumbrar sus posibilidades” (Heller, 1994:114).

El acento está puesto en la comprensión del ser humano porque la estructura se materializa en la actividad cotidiana y el estudio de los actores nos da elementos para el estudio de lo macro. De la misma manera, la sociedad se compone entre lo objetivo y lo subjetivo, la estructura y los agentes, lo dado y lo dándose.

Sin embargo, como mencionan Lehr y Hans (1994) hay que cuidar el no hacer usos parciales o abusos del concepto *vida cotidiana*, pues es necesario abordar este enfoque cuidando el hecho que sean delimitaciones de la realidad con historicidad, ubicadas en una dimensión espacio-temporal, significativas por sí mismas a partir de las vivencias de los actores y espacios sociales donde se integran procesos macrosociológicos, contextos específicos y sentidos de los sujetos.

Una relación constante entre el estudio de la cotidianidad y la perspectiva de la innovación, como proceso sistemático de investigación científica, posibilitará la intervención y la posible transformación de prácticas y estructuras anquilosadas en el campo educativo. El concepto de innovación educativa es un fenómeno sumamente complejo, tiene muchas caras y dimensiones, implica al tiempo cuestiones sustantivas, dado que se debe considerar (que se innova, por qué y para qué) y otras de carácter más procesual (cómo innovar, cuales son las posibles condiciones y los mecanismos intervinientes en su generación, desarrollo, consolidación o fenecimiento) Por eso es resistente a cualquier afán simplista y esquematizado, sea del signo que fuere.

La innovación, desde la percepción de Saturnino de la Torre (2002:19), consiste en “una serie de cambios específicos, que pueden tener lugar en cualquier ámbito de la actividad humana con el propósito de difundirse o consolidarse. Se trata por tanto, de un nuevo lenguaje sobre la realidad y sus modificaciones”. Y agrega que la innovación en el ámbito educativo “es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, practicas o instrumentos, hasta su consolidación” (De la Torre, 2002:19). El sentido de la innovación tiene como punto de partida un conjunto de problemas y retos prácticos del campo educativo, entre los que destacan:

- a. Los desafíos que implican para la educación los acelerados cambios tecnológicos y sociales de las últimas décadas, con su complejidad e incertidumbres crecientes.
- b. La necesidad de una educación suficiente, equitativa, relevante y pertinente.
- c. Los requerimientos de aprendizajes de mayor significatividad y relevancia en las múltiples dimensiones de desarrollo de los sujetos en formación, no solo en lo relativo a la educación para el trabajo, sino también en los aspectos éticos, psicocognitivos, socioculturales, afectivos y sociopolíticos.
- d. La exigencia de contenidos curriculares actualizados permanentemente y de modelos flexibles de organización curricular.
- e. La necesidad de que las prácticas educacionales cotidianas respondan a lo anterior y también a los avances de la teoría y de la investigación educativa.
- f. La necesidad de retomar la existencia del sujeto, de sus relaciones y de sus entornos físicos y sociales como ejes orientadores de la educación.

Considerando lo anterior, la innovación se distingue de la tradición porque se sitúa en el eje presente-futuro, mientras que la tradición se sitúa en el eje presente-pasado. Sin embargo, ninguna institución, sujeto o práctica pueden prescindir del pasado, en consecuencia, la apropiación del futuro se realiza sobre la base de recuperar el pasado y el reconocimiento de la tradición como fuente de fortalezas. Para innovar se hace necesario incorporar elementos de nuestra tradición, que sustenten y potencien la opción de futuro que hemos elegido, de tal modo que no resulten contradictorios con la innovación a desarrollar, dado que son los sujetos educativos (personas, grupos, instituciones y contextos), con sus propias historias, los actores dinámicos de tales procesos de innovación e intervención, tal y como se menciona en el enfoque de la pedagogía sistémica “Tu éxito es tu historia” (Olvera, 2011).

En el programa de doctorado en educación, la innovación es concebida desde una perspectiva dinámica, compleja y holista, donde son importantes tanto los procesos como los productos, así como los distintos ámbitos hacia los cuales se intenciona la investigación – intervención - innovación, tales como: personales, grupales o

institucionales, contextuales y socioculturales, desde una perspectiva colaborativa, otro de sus propósitos centrales. Dicho programa, también plantea, como requisito inherente a la innovación, un proceso sistemático de investigación científica en una realidad educativa concreta, misma que es posible evidenciar en alguno(s) de estos tres niveles: propuestas, intervenciones y/o transformaciones, dependiendo del lugar que ocupa el investigador con los sujetos y en los contextos intervinientes, así como de sus recursos disponibles. Asimismo, se pronuncia por una innovación que sea valiente y creativa frente a los retos actuales, pero al mismo tiempo que sea humilde y se fortalezca de los logros de la tradición.

¿Qué significa formar sujetos para el estudio de la cotidianidad, la innovación y la intervención educativas?

Los procesos educativos que sólo tienen como fundamento, medio y fin la incorporación de conocimientos lingüísticos, matemáticos, de la naturaleza, históricos, sociales, técnicos o de otro tipo, sin un eje filosófico que oriente el para qué, desde una perspectiva humana y social, es una educación que no está contribuyendo a lograr los propósitos esenciales de la vida, es una educación fría, petrificada, a lo más técnica y vacía de sentido. Y desafortunadamente muchas prácticas educativas en nuestro sistema educativo mexicano tienen estas características (Luévanos, 2005).

Por ello, en este programa, la concepción que subyace en el estudio de la cotidianidad y la posibilidad de la innovación educativa implica, en primer término, asumir una postura dialéctica crítica en y frente a la realidad en que vivimos, en el sentido de que estamos inmersos en un movimiento y cambio constantes en relación con nosotros mismos y con las interacciones que desarrollamos, con las demás personas, grupos y sistemas físicos, biológicos, emocionales, culturales, sociales, emocionales y espirituales.

Desde esta concepción, no caben las posturas rígidas y los paradigmas preestablecidos; si bien es indispensable reconocer e incorporar la tradición recibida, la experiencia vivida, las construcciones realizadas; también es indispensable la apertura hacia lo diferente, el reto de transitar hacia escenarios posibles y aún a los no previstos, el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Asimismo es necesario asumir y desarrollar

gran sensibilidad hacia los problemas socioeducativos por una parte, y por otra, hacia el reconocimiento de las bondades y potencialidades que existen inmersos en tales problemas, pues intrincadas en los mismos problemas también están las posibles soluciones.

Como profesionistas en el área de la educación, formarnos como seres innovadores implica vivir un proceso de transformación propia y del entorno de manera simultánea e interrelacionada que transita por varias etapas interrelacionadas también: la reflexión de la práctica propia; el análisis y conceptualización de la misma a la luz de la indagación teórico-empírica; la contextualización institucional e histórico-social de la cotidianidad; la identificación de conflictos cognitivo-sociales entre lo logrado y lo anhelado; la creación sistemática de propuestas de investigación – innovación – intervención; la aplicación y evaluación de dichas propuestas; la retroalimentación constante del proceso vivido; y la formalización de productos concretos que permitan recrear y difundir lo construido. Todo lo anterior teniendo como eje transversal el trabajo participativo - colaborativo de todos los sujetos, instancias e instituciones implicados.

Un profesionista de tal magnitud requiere para su formación, en primera instancia, el cuidado de sí mismo: de sus propias características, problemas y anhelos, pues sólo desde una postura de fortaleza propia será capaz de colaborar con los demás. Ante ello es necesario que existan dentro de los programas de formación tiempos y espacios privilegiados y orientados por expertos para el reconocimiento y la transformación propia.

En este mismo sentido, a los formadores de estos profesionistas también les es indispensable sumergirse en procesos similares, pues sus experiencias de reconocimiento - transformación propia, así como sus propios proyectos de investigación dinámica constituirán la guía y motivación más segura para sus tutorados y colaboradores en este arduo y fascinante camino de la indagación – innovación – transformación de sí mismo, de los otros, de los procesos pedagógicos, de las instancias e instituciones educativas y de los entornos socioeducativos. Con el fin último de vivir mejor, con más armonía y felicidad.

Hasta ahora, se han planteado los sustentos y propósitos del programa, es necesario señalar que en la implementación y práctica cotidiana de los mismos hemos

estado inmersos en procesos de reflexión, ruptura y resignificación por una parte, altamente creativos y motivantes, por otra, también conflictivos o indiferentes, pues desde los propósitos mismos de un programa de formación doctoral existen muy arraigadas por lo menos dos concepciones opuestas: que la investigación científica genera conocimiento y que los investigadores no deben involucrarse en lo que se haga o deje de hacer con dicho conocimiento o, por el contrario, que la investigación educativa, en tal proceso de generación de conocimiento nuevo y relevante, requiere tener como eje de su desarrollo, la inmersión en la realidad cotidiana y en sus procesos de mejora. Estas y otras vivencias y conceptualizaciones serán motivo de próximos trabajos.

Referencias bibliográficas

- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrotu.
- De la Torre, Saturnino (2002). *Innovación educativa (T.I.): El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson, S. L.
- Fierro y Carbajal (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Heller, Agnes. (1994). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Lehr, Úrsula y Hans Thomae (1994). *La vida cotidiana. Tareas, métodos y resultados*. Madrid: Herder.
- Luévanos, Celia (2005). Significados y valores en la construcción de identidades escolares y socioculturales de niños de sexto grado de educación primaria, pertenecientes a contextos socioeducativos diversos. Tesis de Doctorado. México: Universidad La Salle Guadalajara.
- Olvera, Angélica (2011). *Tu éxito es tu historia*. México: Cudec.

La producción cultural digital de adolescentes de educación secundaria y su relación con la construcción de su identidad. *José Moisés Aguayo Álvarez.*

Presentación

La presente ponencia se desprende de las reflexiones surgidas ante la construcción del objeto de estudio para un trabajo de investigación doctoral en curso, que aborda a tres ejes centrales: producción cultural digital, procesos de construcción identitaria en adolescentes y educación secundaria.

La elección de estos conceptos ha implicado serios cuestionamientos, pero también ha posibilitado la visión de un panorama complejo, en donde se observan a estos elementos como unidades relacionales propias de una dinámica cultural emergente a la que es preciso pulsar, conocer y comprender, para de alguna forma contribuir a que la educación se ajuste efectivamente a las nuevas formas que los adolescentes tienen para significar el mundo y para significarse en el mundo.

Se observa en la situación actual de la educación secundaria en México, que se encuentra en un periodo transicional impulsado básicamente por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que, el —al menos declarativo— interés por colocar “en el centro del acto educativo al alumno” (SEP, 2011, p. 9) representa un área de oportunidad para promover un mayor acercamiento al conocimiento de los alumnos, de sus necesidades, sus condiciones e intereses (SEP, 2011, p. 20).

En la investigación se percibe que una parte neurálgica de las condiciones de las generaciones jóvenes, particularmente de los adolescentes, estriba en la cotidiana interacción con las nuevas tecnologías. Tanto en actividades formativas, escolares como de ocio y entretenimiento, los adolescentes están en contacto con productos culturales de la era digital; lo cual, y es uno de los supuestos relevantes del trabajo, redundará en la estructuración de formas emergentes de mediación simbólica y consecuentemente, en formas —emergentes también— de conformar las subjetividades, de construir la identidad propia.

Dentro de esas mediaciones están el consumo cultural o simbólico, que ya es atendido en la investigación desde múltiples aristas; pero también, la diversidad de los medios tecnológicos que están al alcance de gran parte de los adolescentes, que potencian las posibilidades de auto-representación a través de una recursividad simbólica que es objetivada por los jóvenes y puesta en circulación a diversos niveles; es decir, la producción simbólica o cultural, o, en los términos del estudio: la producción cultural digital de los adolescentes.

La producción simbólica, importante arista para conocer a los adolescentes desde la trama tecnológico-cultural

Las ciencias sociales profundizan en las identidades relacionadas con la construcción discursiva [como] un ensamblaje de significados en las representaciones y han dejado de lado la relación que existe entre esa construcción discursiva y la materialidad de la identidad [...] se ha pretendido darle mayor énfasis a la significación y dejar de lado la acción de los problemas materiales de la vida (Muñoz, 2010, p. 257).

Es un hecho que las actividades productivas de las sociedades van situando cada vez más sus ejes en el mundo de lo digital, con el internet como el *corazón* de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye la base material de formas de vida, de relación, trabajo y comunicación (Castells, 2000). En este sentido, no puede entenderse la cultura actual sin la tecnología actual. Tecnología y cultura forman una trama peculiar dentro de la cual los sujetos coexisten e interactúan. Al hacer referencia en este documento a los sujetos, o a los jóvenes, se estará haciendo en todo momento alusión a los adolescentes, particularmente a quienes cursan la educación secundaria y especialmente aquellos que viven en zonas urbanas.

En nuestros días, buena parte de la relación que se establece con los otros tiene lugar desde la mediación tecnológica a partir de múltiples formas de incorporación de los

medios digitales a la vida cotidiana. Los sujetos de hoy —con las reservas de cada caso y contexto— se desenvuelven en una dinámica cultural complejizada por la figura de las nuevas tecnologías, pues las interacciones se materializan a través de códigos nuevos, de representaciones simbólicas que transitan por los medios electrónicos, y los elementos que las conforman pueden considerarse como productos culturales, pues se trata de objetivaciones, en el sentido bourdeano¹⁰⁶. La dinámica cultural viene consecuentemente aparejada con una multiplicidad de nuevas posibilidades y restricciones, cuyas implicaciones culturales se consideran aún elementos de una realidad emergente. De estos mismos *sujetos de hoy*, es posible decir, que son sujetos cuya definición cultural es también emergente.

Si apelamos a una concepción de sujeto en tanto ser social, o a ser que se crea y recrea en y a través de la intersubjetividad y de sus vínculos socioculturales (género, historia, familia, entorno comunitario, nacionalidad, condición económica), y si a la vez consideramos las transformaciones de la sociedad global, que nos ha traído hasta esta condición posmoderna, no podemos sino advertir que, en el campo educativo, los alumnos de hoy en día no se corresponden ya con aquellos para cuya enseñanza fueron creados los sistemas educativos tradicionales (García, Portillo, Romo y Benito, 2008); es decir, aceptando que la cultura social en su conjunto ha cambiado y que se han diversificado los modos y los medios de relacionarse, podemos asumir que las subjetividades generadas en sus intersecciones, también han cambiado.

Sin embargo, lo interesante de esta peculiar condición no radica en el simple hecho de que esta generación sea distinta de las anteriores, pues ninguna generación es idéntica a otra¹⁰⁷; lo interesante de esta condición, es que, la generación actual de jóvenes adolescentes se enfrenta a determinaciones estructurales y a condiciones culturales

¹⁰⁶ Retomando el concepto de Bourdieu, (2002, p. 208), puede decirse que “un producto cultural determinado es un gusto constituido, un gusto que ha sido transportado de la vaga semi-existencia de lo vivido semi-expresado [...] del deseo implícito [...] a la plena realidad del producto acabado, por medio del trabajo de objetivación”

¹⁰⁷ Aunque si pueden realizarse generalizaciones más o menos sustentadas en determinados rasgos culturales, ni siquiera puede decirse que al interior de una generación o de una colectividad, se repliquen elementos idénticos.

(ambas, atravesadas por la presencia de las nuevas tecnologías) sin precedentes análogos en la historia¹⁰⁸, y que estas condiciones tienen resonancias tanto en lo global, como en lo local, permeando las instituciones, las relaciones interpersonales y hasta la esfera personal e íntima de los sujetos (Castells, 1997, citado en Escudero, 2008, p. 42). Este último aspecto es el que adquiere centralidad para el enfoque que se propone en el estudio.

Por cuestiones de espacio, no es posible abundar demasiado en cuanto a la forma en que se aprecian las “resonancias” en relación con las instituciones¹⁰⁹; en cambio, si puede ofrecerse una breve disertación sobre la esfera de las relaciones interpersonales, y la esfera de lo personal. En cuanto a la primera, las diversas redes telemáticas, las posibilidades de comunicación asincrónica y en tiempo real, la explosión del *social media*, entre otras cosas, han abierto un camino para que circulen el conocimiento, la información más diversa y los contenidos multimediáticos por una infinidad de circuitos comunicacionales.

A raíz del surgimiento del internet, algunas investigaciones afirmaban que sus efectos se traducirían en manifestaciones de aislamiento social (Kraut, 1998); luego otros estudios mostraron un repliegue visible de los adolescentes, sobre todo de clase media, a la habitación equipada mediáticamente; no obstante investigaciones como las de Tapscott (1997), Naval, Sábada, Bringué y Pérez Alonso (2003), Gil, Feliú, Rivero y Gil (2003), observaron el fenómeno denominado “cultura de la interacción”, al que describen, a grandes rasgos, como un cambio en los patrones sociales, en los que los jóvenes asumen unos nuevos esquemas de comportamiento (Tapscott, 1997; Koerner y otros, 2002). Según estos rasgos culturales, “chicas y chicos han incorporado a la vida cotidiana el uso de las TIC, como una herramienta de interacción, de socialización, de trabajo, de diversión etc., dentro de su contexto social y educativo” (Berríos y Buxarras, 2005, p. 2). De igual forma, se ha documentado que las utilizan como extensiones de la comunicación cara a cara o comunicación *offline* (Aranda, Sánchez, Tabernero y Tubella, 2010). Según puede

¹⁰⁸ Aplica especialmente la frase de Mead: “Los jóvenes de la nueva generación [...] se asemejan a los miembros de la primera generación de un país nuevo” (Mead, 1971, p. 105)

¹⁰⁹ Cfr. Tedesco (2000); Pérez Gómez, (2004); Gimenez, (2007).

advertirse, en sus procesos de socialización, los adolescentes parecen estar descubriendo “nuevos modos de unirse entrelazando el mundo físico y el digital” (Hidalgo, 2009, p. 168), aunque cabe decir que se ha incorporado el pasar varias horas *en conexión*, a la rutina de muchos adolescentes, ganando así la socialización virtual, cada vez un mayor espacio.

En cuanto a la esfera de lo personal, se puede decir que, el hecho de que quienes son ahora adolescentes, hayan nacido en un mundo al que han conocido económicamente incierto, políticamente multidefinido y culturalmente mestizo (para usar el concepto de Sauvé, (2006)), condiciona de nuevas maneras las formas en que buscan autodefinirse para lograr su inserción social, misma que ha quedado casi a su total cargo. Ese es un desafío peculiar de esta generación: autodefinirse para alcanzar la inserción social, construir su identidad: “En las generaciones de las sociedades tradicionales [...] los jóvenes se remitían a seguir las tradiciones de su comunidad y hacían las cosas como era lo esperado y lo usual” Briceño, (2011, p. 1), en cambio, hoy están más a cargo de su *proyecto del yo* (Giddens, 1995, Reguillo, 2008; Briceño, 2011), y para ello cuentan con una multiplicidad de alternativas de configuración ante las cuales, las generaciones adultas (incluidos los profesores) quizás no estamos en posición de ofrecer orientación suficiente, pues las condiciones actuales en términos amplios son inéditas, sobre todo considerando que las nuevas tecnologías “se han vuelto omnipresentes e inevitables [y] proporcionan [algunos de] los recursos simbólicos más significativos de la vida de los chicos” (Hidalgo, 2009, p. 163)

El influjo de la producción simbólica extendida por los medios electrónicos ofrece una vastedad de códigos, posibilita el uso extendido e intensivo de los dispositivos electrónicos, acceso a la muticulturalidad mediada y a nuevos modos de interacción intersubjetiva; estos son sólo algunos de los aspectos que presentan posibilidades potenciales de incidir sobre la construcción de las identidades, al ofrecer a los sujetos nuevas formas y medios para definirse a sí mismos en una tensión continua con la retroalimentación que reciben desde los otros.

Corresponde a los actores educativos de hoy, participar activamente para impulsar el desarrollo cultural de los adolescentes, proporcionarles herramientas para una

inserción social que tenga la oportunidad de ser electiva; es decir, “[situar a] la emergencia y fortalecimiento del sujeto [...] como el objetivo prioritario de la práctica educativa” (Pérez Gómez, 2004).

Desde la perspectiva que se propone en el trabajo de investigación, se postula la necesidad de conocer a esos *individuos de hoy*, en particular a esa sección importante de la población constituida por los adolescentes, jóvenes que hoy tienen menos de 18 años y que “son la primera generación que ha conocido desde su infancia un universo mediático extremadamente diversificado” (Morduchowics, 2008, p. 47), y para llegar a conocerlos desde una visión que los reconozca en su diversidad cultural, se considera viable la propuesta de Reyes (2006), consistente en recuperar la versión que los adolescentes vienen construyendo sobre ellos mismos, en interacción con los otros; es decir, apelar a las identidades personales¹¹⁰ y a sus procesos de construcción. De este modo se podría propiciar el acercamiento de la escuela a las necesidades, inquietudes, intereses y aspiraciones de los alumnos, para potenciar la relevancia y la pertinencia de su actuar en cada contexto particular.

Con respecto al concepto que se ha acuñado a la luz de la literatura y con el que se ha venido trabajando hasta este momento, se entiende por identidad personal: *La construcción reflexiva de los sujetos sobre sí mismos en virtud de su historia (biografía-pasado), de su praxis (autoevaluaciones presentes-presente) y de sus ideales (deseos-futuro), en la que ponen en juego anclajes determinados de su espacio social y repertorios culturales para demarcar sus fronteras y distinguirse individual y grupalmente de otros (individuos-grupos) dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado.*

Ahora bien, si se coincide en reconocer que esas *construcciones reflexivas* sólo pueden ser elaboradas en la interacción continua con los otros; y si recuperamos la noción

¹¹⁰ Se retoma el concepto, según el tratamiento de Revilla, (2003, p. 57), pues asume que identidad personal posibilita “incluir [...] tanto elementos individuales como sociales. Personal porque atañe al individuo y no a grupos o colectividades. Pero no individual en sentido estricto”, en tanto que la persona es el sujeto socialmente constituido [...] la identidad personal [es] una construcción social creada y mantenida en la interacción.”

de que estas interacciones con los otros, bajo las condiciones actuales se dan, en buena medida, en marcos de socialización alternativos respecto del entorno físico inmediato, podemos asumir que desde esos marcos alternativos es factible la recuperación no sólo de las narrativas, sino de los procesos emergentes en que se construye la identidad. Es por ello que la apuesta es dirigir la mirada, sí a la narrativa de los sujetos y a la carga simbólica que atribuyan o que se desvele a partir de sus prácticas, pero también a la dimensión material de la cultura de los adolescentes; no obstante la peculiar materialidad de la producción cultural que fluye a través del código digital. Peculiaridad consistente en que se trata (hablando específicamente de la dimensión material de la producción digital) de objetos de intercambio y flujo que existen y circulan en y a través de dispositivos electrónicos que, si bien son asibles audiovisualmente y decodificables por los dispositivos multimedia, de cierto modo pueden considerarse construcciones a base de un material esencialmente volátil; basta que se presente una ruptura en la configuración de la red, un error de software, una falla en el funcionamiento del dispositivo, una modificación en los sistemas de decodificación, un incidente en el manejo de un aparato, una modificación en los formatos digitales o hasta el simple extravío, para que se pierdan miles de datos, y con ellos, objetos de valor subjetivo variable (fotografías, videos, música, documentos, direcciones, proyectos, etc.).

Quizás sea esta singularidad de la producción digital, lo que a algunos investigadores pueda llevarlos a pensar en que desmerece el esfuerzo de conocer algo que hoy se configura de un modo y quizás, por el vertiginoso avance de la tecnología, en un corto lapso temporal, se configure de otro modo: bien porque haya caducado, desaparecido, o sido objeto de eliminación; pero aquí un punto de interés radica precisamente en esa volatilidad de las producciones, primero, porque es una especie de llamado a la ciencia, a no perder la oportunidad de conocer las manifestaciones culturales que habitan en los medios digitales aquí y ahora; y segundo, puesto que si bien esa volatilidad es inmanente a la producción cultural digital, no se conoce con certeza la perdurabilidad de esos materiales a través de las generaciones.

Por otro lado, en la oferta de la investigación cultural, hay muchos estudios adelantados sobre el consumo cultural (Muñoz, 2010), y también de las expresiones o adscripciones identitarias (Reguillo, 2004), de las subculturas o las denominadas tribalizaciones urbanas (Álvarez-Cienfuegos, 2010), sobre todo desde la antropología social; sin embargo, aquí se plantea la necesidad de pensar también en el uso que hacen las personas de los bienes simbólicos para reestructurar las formas en que se proyectan hacia el mundo.

En este sentido, uno de los supuestos orientadores de la investigación, es que la producción cultural de los adolescentes opera más que como mera práctica ociosa y carente de sentido, como resorte para la identidad (Reguillo, 2004), no sólo en referencia a la grupalización (Reguillo, 2000), o afirmación-en-lo-colectivo, sino también a su sentido reflexivo o de auto-identidad (*self-identity*) (Selgas, 1999).

Por otro lado, no pueden dejarse de lado el hecho de que existen diferencias importantes en los distintos contextos que habitan los adolescentes y que deben considerarse, pues parte sustancial de los recursos que los adolescentes utilizan en su producción simbólica, depende de su posición en el espacio social en que se desenvuelven. Así, las condicionantes económicas pueden determinar la diversidad en la capacidad de acceso a los medios tecnológicos; el medio sociocultural puede condicionar, por su parte, el tipo de contenidos y las cuestiones de interés, y el capital cultural puede incidir sobre la recursividad simbólica, sobre el tipo de códigos que se manejen o sobre los fines de cada producción, por mencionar algunos ejemplos. Es por ello que se observa como un imperativo recuperar los procesos de construcción identitaria y la producción cultural digital de estudiantes cuyos perfiles sean notoriamente diferenciados, de modo que ofrezcan una mayor riqueza en términos de la diversidad entre los datos que puedan recabarse, y a partir de ellos puedan elaborarse interpretaciones centradas en las prácticas y patrones comunes.

Reflexiones preliminares

Como se ha expuesto, el interés sustancial de la investigación radica en indagar acerca de los adolescentes, en tanto sujetos que viven inmersos en las relaciones cotidianas con los medios digitales; la intención es lograr una aproximación científica al papel que desempeña su producción cultural digital en la construcción de su identidad, desde un enfoque que posibilite relacionar ese desarrollo identitario en virtud de los contextos particulares en que es generado; y partir de ello, atender efectivamente a los rasgos y las condiciones de los adolescentes, apelar a sus intereses, necesidades y expectativas y transigir por una educación que les contemple desde un nuevo marco en donde se consideren sus subjetividades como el puente necesario para una formación integral que puedan vincular con su realidad y con sus proyectos de vida; ello implica profundizar en el conocimiento de aquellos a quienes se educa, no únicamente en virtud de sus disposiciones biopsicológicas, sino incorporando la esfera cultural y el conocimiento de las formas en que incide sobre su constitución personal.

La exploración de la producción simbólica, desde esta perspectiva que asume un uso *heurístico* de la identidad (Gimenez, 2004) ayudaría a comprender desde el análisis de la cultura, *los vínculos y las repercusiones que tienen las formas emergentes de la producción cultural, sobre la construcción de las identidades*, a la par que daría oportunidad de retomar la voz de quienes ya se expresan en el espacio simbólico digital.

Referencias

- Álvarez-Cienfuegos, J. (2010). *Tribus urbanas versus individualismo*. En: Trejo, J., Arzate, J. e Itatí, A. (2010). *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles de América Latina*. México: Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Pp. 33-48.
- Aranda, D., Sánchez, J., Tabernerero, C. y Tubella, I. (2010) *Los jóvenes del siglo XXI: Prácticas comunicativas y consumo cultural*. II Congreso Internacional AE-IC Málaga "Comunicación y desarrollo en la era digital", recuperado en: <http://www.aeic2010malaga.org/upload/ok/204.pdf>, el 3 de agosto de 2011.

- Berrios, L. y Buxarrais, M. (2003). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia05/reflexion05.htm>, el 20 de mayo de 2011
- Bourdieu, P. (2002). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. México: Taurus.
- Briceño, G. (2011). La individualización de los jóvenes de secundaria en circuitos rurales y urbanos de Jalisco. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, del COMIE, realizada en la Cd. De México. Recuperado en la Memoria electrónica del Congreso.
- Castells, M. (2000). Internet y la sociedad red. Conferencia de presentación del Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya.
- Escudero, J. (2008). La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento. en Martínez, F. y Prendes M. (Coords.), *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson.
- García, F., Portillo, J., Romo, J., Benito, M. (2008). Nativos digitales y nuevos modelos de aprendizaje. Universidad del País Vasco. IV Simposio pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y desarrollo de contenidos educativos reutilizables.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gil, A., Feliu, J., Rivero, I. y Gil, E. (2003): *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital*. UOC. Recuperado en: <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html>, el 26 de abril de 2011.
- Giménez, G. (1999), *La importancia estratégica de los estudios culturales en el campo de las ciencias sociales*, en Reguillo, R. y Fuentes, R. (comps.) (1999). *Pensar las ciencias sociales hoy. Reflexiones desde la cultura*. México: ITESO.

- Giménez, G. (2004). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. En: Valenzuela, J. (2004). *Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad y globalización*. México: Plaza y Valdés-El Colegio de la Frontera Norte. Pp. 45-78.
- Giménez, 2007. *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ITESO.
- Hidalgo, J. (2009). *Consideraciones y desafíos edu-comunicacionales para una alfabetización hipermedial*. En: Garay, L. (Coord.). (2009). *Tecnologías de información y comunicación. Horizontes interdisciplinarios y temas de investigación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Koerner, S., Ernst, D., Jenkins, H. Chisholm, A. (2002). *Pathways to Measuring Consumer Behavior in an Age of Media Convergence*. Recuperado en: [http://www.esomar.org/web/research_papers/Conjoint- Analysis 344 Pathways-to-measuring-consumer-behavior-in-an-age-of-media-convergence.php](http://www.esomar.org/web/research_papers/Conjoint-Analysis_344_Pathways-to-measuring-consumer-behavior-in-an-age-of-media-convergence.php), el 7 de octubre de 2011.
- Martín-Barbero, J. (2000). Cambios culturales, desafíos y juventud. En _____, (2000). *Umbrales. Cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región. Pp. 21-50.
- Mead, M. (1971). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- Morduchowicz, R. (2008) *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, P. (2010). *El 'musicar' de la salsa, el rap y el reggaetón en las identidades de los jóvenes afros corteros de caña del norte del Cauca, Colombia*. En: Trejo, J., Arzate, J. e Itatí, A. (2010). *Desigualdades sociales y ciudadanía desde las culturas juveniles de América Latina*. México: Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Pp. 253-274.
- Naval, C., Sábada, Ch., Bringué., X. y Pérez-Alonso, P. (2003): *Los lenguajes*

- de las pantallas. Impacto en las relaciones sociales de los jóvenes y retos educativos*, XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Otros Lenguajes en Educación, Barcelona, los días 26 y 27 de Junio. Recuperado en <http://hdl.handle.net/10171/17126>, el 12 de marzo de 2012.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata
- Reguillo, R. (2000). *Emergencias de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Reguillo, R. (Coord.) (2004). *Tiempo de híbridos. Entresiglos jóvenes México-Cataluña*. México: SEP-IMJ-Generalitat de Catalunya.
- Reguillo, R. (2008). *La Condición Juvenil en América Latina contemporánea: biografías incertidumbre y lugares*. Ciclo de videoconferencias – Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Buenos Aires
- Revilla, J. Anclajes de la identidad personal. *Atenea Digital*, otoño. (004) pp. 54-67. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=5370040> 4, el 13 de mayo de 2012.
- Reyes, A. (2006). *Adolescencia entre muros*. México: Flecso.
- Sauvé, L. (2006) *La educación ambiental y la globalización: Desafíos curriculares y pedagógicos*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 41, pp. 83-101 recuperado en: <http://www.rieoei.org/rie41a03.pdf>, el 17 de marzo de 2012;
- Selgas, F. (1999). *Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad*. En: Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- Tapscott, D. (1997): *Creciendo en un entorno digital*, Bogotá, Mc Graw-Hill.

Tedesco, J. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Estrategias docentes para evaluar competencias dentro del marco de la rieb 2009 en el jardín de niños “Dolores Guerrero”. Rocío Joyce Alcaraz Ortega.

Introducción

Las reformas escolares y el cambio educativo han sido tratados desde aspectos muy diferentes en la historia de la educación en los últimos años. No obstante, hoy en día parece haber un cierto acuerdo sobre la dificultad de conseguir que las instituciones educativas hagan propios los proyectos de innovación y mejora educativa decretados por el Estado.

El caso de la reforma educativa en el nivel preescolar en México se hizo con la finalidad de mejorar la calidad del sistema educativo y responder a los desafíos sociales de los últimos tiempos.

Al incorporarse con esta reforma el modelo de competencias que ha supuesto la transformación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje generando un contexto privilegiado para comprender y valorar el impacto que la reforma educativa en preescolar acaba teniendo en el aula y especialmente en la evaluación.

Tomando en cuenta que la evaluación por competencias considera el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, indaga sobre sus estrategias de aprendizaje, busca escenarios, ambientes y actividades para que los alumnos desarrollen competencias a partir del establecimiento de metas en su vida ¿cómo llevarlo a cabo en el nivel preescolar?

De las diferentes técnicas e instrumentos que se han utilizado en preescolar, no se ha integrado un instrumento que permita evaluar el logro de las competencias de cada campo formativo del PEP y de esta manera analizar los alcances obtenidos en el ciclo escolar, de la evaluación diagnóstica, formativa y sumaria. Por lo que se requiere el diseño de un instrumento para la medición y evaluación de competencias en preescolar, que evalúe las competencias de cada campo formativo del PEP en los diferentes grados

de preescolar de forma cualitativa..

Al ser este panorama al que las educadoras se enfrentan día a día como parte de la Reforma Integral de Educación Básica contando con pocos elementos y herramientas prácticas para evaluar a cada uno de los niños y al grupo en general por medio del enfoque de competencias.

Es por ello que esta investigación pretende dar cuenta de la necesidad que existe a nivel internacional y nacional de mejorar el sistema de evaluación educativa en el modelo de competencias en el nivel preescolar para diseñar un instrumento o que permita definir el perfil de egreso de los alumnos, así como la operatividad de éste mismo por parte de las docentes del Jardín de Niños "Dolores Guerrero" de la delegación Coyoacan.

Política Educativa Internacional y Nacional dentro del Marco de las Reformas Educativas Actuales.

A partir de la década de los 80, se presentado cambios históricos de corte políticos, económicos y tecnológicos a nivel mundial, provocando con ello modificaciones en el comportamiento de la sociedad. Como lo menciona Gallart (1997) que el actual incremento conlleva a la globalización de la producción, a la consolidación de bloques comerciales y a la necesidad de competir internacionalmente en productividad y calidad, tanto en las empresas como para la fuerza de trabajo.

Es así que se ha mostrado una creciente preocupación por elevar el nivel de productividad en el campo laboral, dando a nivel mundial mayores privilegios a las organizaciones para eliminar los tiempos muertos, exigiendo a los trabajadores mayor eficacia y productividad al comprometerse con los objetivos de las empresas y sean capaces de solucionar problemas, esto implica no solo disciplina y aprendizaje repetitivo sino el uso consciente de libertad e iniciativa.

Con esto aparece la noción de competencia en el ámbito laboral, donde Puryear (1996) menciona que es inseparable de la acción, pero a la vez exige conocimiento y se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas. Varios países han ido adoptando esta noción como parte de su cultura laboral y del perfil que solicitan a los trabajadores al rescatar la necesidad de que las personas tengan un conjunto de

conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que les permitan discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo.

Por lo que en el ámbito educativo ha ido creciendo también una gran preocupación por elevar la calidad educativa y formar a personas lo suficientemente competentes para hacer frente a los retos y desafíos que la vida en sociedad está marcando. Ya que no podemos dejar de ver a la educación como factor de desarrollo social al ser promotor del avance de los países más ricos, en donde se han destinado mayor cantidad de recursos a la educación frente a los países más pobres que invierten muy poco en la educación de sus habitantes

Por lo que los docentes se han convertido en uno de los principales obstáculos para mejorar la educación en América Latina. Además la formación docente y la administración escolar no han alterado el tradicional método de enseñanza, donde se limita a dictar la materia, se opta por la memorización, se premia la respuestas correctas y poco se promueve la discusión para la resolución de problemas entre los alumnos.

La evaluación en el sistema educativo mexicano.

El proceso de enseñanza- aprendizaje no solo se limita a la impartición de clase o la aplicación de situaciones didácticas; sino lleva consigo el proceso de evaluación el cual ha resultado uno de los talones de Aquiles en el marco internacional y nacional, al presentar muchas dificultades para el diseño y aplicación de éste.

Las nuevas formas de concebir la educación exigen también nuevos criterios de evaluación, y la innovación educativa no es posible sin plantear importantes cambios en la evaluación. Esto es, si en la actualidad existe el modelo de competencias que está rigiendo los perfiles de egreso de la educación básica, necesariamente se requiere de una transformación en la forma de evaluar.

La evaluación de competencias según Tobón (2010), trata de romper con el hábito de la simple etiquetación o descalificación por la obtención de un número por parte de los alumnos, sino que ahora se busca que se lleve a cabo una evaluación formativa en donde el profesor y alumno puedan entablar un diálogo y un proceso de reflexión para mejorar su aprendizaje

En el nivel preescolar la evaluación es un elemento de suma importancia en la planeación, pues suministra información a la educadora sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, con vistas a la posible mejora de la práctica docente (Gallego, 1994).

La Reforma Integral de la Educación Básica

El Plan de Estudios 2011 de Educación Básica establece que la Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión

Sin embargo, es importante señalar que uno de los ejes fundamentales para el éxito de esta reforma, es la participación de todos los actores en el proceso educativo: alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas comprometidas con el cambio.

El Programa de Educación Preescolar vigente pretende dar una visión global acerca del desarrollo de los niños, retomando el modelo de competencias como eje conductor del quehacer e intervención educativa, dando por sentado que el dominio de las competencias y el cumplimiento de los propósitos fundamentales al salir del preescolar da cuenta del nivel del logro del perfil que marca dicho nivel.

Sin embargo, es importante señalar que desde que se incorporó este programa y el modelo de competencias se han estado presentando diversas dificultades o factores que han propiciado no lograr los resultados esperados, como es el caso del perfil de egreso. Por lo que resulta indispensable mencionar algunos de estos factores que las evaluaciones institucionales han reportado:

- Se muestra y se reporta por parte de las educadoras la falta de capacitación sobre la aplicación del programa, y que en ella se consideren las características particulares de éstas mismas.
- La aplicación generalizada del PEP 2004 sustituyó un programa educativo que guiaba a las educadoras en su labor cotidiana, y que especificaba aquellas actividades y logros de desarrollo esperados para los niños en cada rango de edad. De tal modo que las educadoras encontraron difícil llevar a la práctica este nuevo programa, sobre todo el graduar en dificultad las actividades y observar los logros esperados de los niños.
- La promoción de las competencias no era integral, es decir, si bien todas las competencias e indicadores que el PEP 2004 establece son una parte del desarrollo de los niños de 3 a 6 años, se ha visto que cada educadora termina por decidir cuáles competencias promover, partiendo de lo que ellas consideran importante para ellos, sin tomar en cuenta qué es lo esperado en su desarrollo o su nivel de dominio de las competencias (SEP, 2010).
- En la mayoría de las ocasiones las actividades planeadas, que se han observaban, se encontraban por abajo o por arriba del nivel de desarrollo de los niños, lo que provocaba que se aburrieran con facilidad o que se frustraran al no poder realizar una actividad demasiado compleja para ellos.
- El desconocimiento del proceso de evaluación de la intervención docente y los efectos de la misma en el aprendizaje de los niños provocó que la observación y evaluación continua de los logros y necesidades solamente se enfocará en describir la actitud y participación de los niños ante las actividades, sin rescatar aquello que aprendieron, o lo que necesitaba seguir practicando, ni mucho menos la evaluación de una competencia

Dando cuenta con estas situaciones de las dificultades y limitaciones que ha tenido el proceso educativo en el nivel preescolar respecto a la implementación del programa bajo la mirada del modelo de competencias

El modelo de competencias y su evaluación

En la actualidad la evaluación en educación básica bajo el enfoque de competencias se centra en el logro de el perfil de egreso, el cual, se entiende comúnmente según la literatura, como un conjunto articulado de competencias que, se supone, permitirán un desempeño exitoso, pertinente, eficaz y eficiente del egresado en la atención y resolución de los problemas comunes en la vida cotidiana.

La evaluación de competencias según Tobón (2010), trata de romper con el hábito de la simple etiquetación o descalificación por la obtención de un número por parte de los alumnos, sino que ahora se busca que se lleve a cabo una evaluación formativa en donde el profesor y alumno puedan entablar un diálogo y un proceso de reflexión para mejorar su aprendizaje

Eso nos lleva a la necesidad de asumir la valoración de las competencias como una valoración integral que el estudiante debe tomar en cuenta en su integridad, con sus requerimientos, cultura, saberes previos, expectativas, dudas, etc. Tobón (2010), nos habla que la evaluación debe posibilitar el crecimiento personal desde el proyecto ético de vida, considerando el contexto y sus saberes, así como sus necesidades vitales, las fortalezas y los aspectos por mejorar.

Se basa en la actuación ante actividades y problemas del contexto, el cual se tiene presente en las diferentes estrategias de evaluación.

Es un proceso dinámico y multifuncional que implica considerar diversos factores relacionados para comprender el aprendizaje del estudiante y determinar sus logros y aspectos a mejorar.

Tiene en cuenta el proceso como los resultados del aprendizaje, es decir, considera el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados finalmente.

La retroalimentación se hace considerando los criterios de una competencia determinada y la parte cuantitativa a través de los niveles de desarrollo de las competencias y ciertos porcentajes del logro.

Se reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las *zonas de desarrollo próximo* de cada estudiante.

Se busca que la valoración del aprendizaje sea un proceso primordialmente intersubjetivo, basado en criterios consensuados con otras personas, a partir de los requerimientos del contexto disciplinar, social y profesional, reconociendo que la evaluación siempre va a tener una dimensión subjetiva que es preciso analizar, discutir y acordar.

La evaluación de las competencias busca elevar la calidad de la educación en general porque permite identificar aspectos a mejorar de los estudiantes y establecer estrategias institucionales.

Lo que refleja que para la evaluación de competencias se requiere también de habilidades específicas por parte del docente, para llevar a cabo todo un proceso en donde el mismo pueda ser evaluado y permita la mejora de su acción y la de sus alumnos.

Evaluación en el nivel preescolar

En el nivel preescolar la evaluación es un elemento de suma importancia en la planeación, pues suministra información a la educadora sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, con vistas a la posible mejora de la práctica docente (Gallego, 1994).

En la evaluación pedagógica se contempla a los niños, docentes y la práctica educativa, tomando como referentes los siguientes aspectos, desde el enfoque constructivista, el cual rige el PEP (2004): el aprendiz construye sus conocimientos, relevancia de los conocimientos previos, la construcción de esquemas mentales, el concepto de aprendizaje por parte de las educadoras, la promoción de desequilibrio cognitivo, el aprendizaje visto como proceso y producto, el aprendizaje significativo, que la interacción social facilita el aprender y el establecimiento de metas

Para la evaluación del niño preescolar, debe estar enfocada a apreciar en todo momento los avances que van teniendo, comparados con sus propios puntos de partida (Malagón, 2006).

Planteamiento de la problemática

De acuerdo a la fundamentación teórica citada en los anteriores apartados, se establece los siguientes cuestionamientos a resolver:

¿Existe en el nivel preescolar estrategias que permita evaluar a las docentes el nivel de dominio de competencias de los niños de 3 a 6 años?

¿De qué forma la evaluación permitirá la mejora en las prácticas educativas de los docentes del nivel preescolar?

Diagnóstico

Escenario

El jardín de niños “Dolores Guerrero” está ubicado en la delegación Coyoacan y corresponde al sector público.

Desde su creación, esta institución ha establecido como su visión *el desarrollo de seres humanos integrales que puedan desenvolverse en la vida cotidiana de manera exitosa* y su misión es *la educación integral de los niños preescolares en un ambiente de seguridad y armonía*, dando cuenta de los valores que rigen el actuar del personal de la escuela como es el respeto, compromiso y responsabilidad.

Población

El personal que labora en la institución es la directora (15 años de antigüedad en la institución), dos apoyos técnicos (recientemente integradas al plantel, pero con 12- 15 años de antigüedad en servicio), seis educadoras (28 años, 22 años, 15 años, 10 años, 9 años, 3 años de servicio), profesor de Educación Física, profesora de inglés y apoyo de CAPEP; así como dos personas de servicio.

Instrumentos

Para llevar a cabo el diagnóstico, se observó y participó en las juntas técnicas, de consejo y charlas informales con el propósito de conocer, observar e identificar conductas, creencias y reflexiones de la población respecto al tema de la evaluación de competencias en el nivel donde laboran; haciendo uso de la observación participante

Para ello, se requirió de instrumentos que permitieron sistematizar la información de estas observaciones como fue el caso de la bitácora (consultar Anexo 1) donde se

plasmaron los acontecimientos, la reflexión sobre estos mismos y propuestas de solución como herramienta básica para la toma de decisiones antes, durante y después de la acción. Permitiendo como cita Latorre (2003), abertura al no estar estructurada lo que ofrece al investigador abrirse a lo imprevisto e inesperado.

En estas observaciones se pudo constatar que existe poco conocimiento sobre evaluación bajo la mirada del modelo de competencias como se puede ver en el siguiente hecho:

Bitácora del día 28 de octubre de 2011

Durante la junta del Consejo Técnico la directora preguntó a las docentes ¿qué aspectos estaban considerando como evaluación para registrarlos en los expedientes? A lo que una educadora contesto: “Yo pongo lo que van logrando como reconocer su nombre, la escritura de éste, si conoce los seres vivos, los colores, los números”; otra educadora complementó: “ yo también pongo lo que van logrando o a veces me fijo en la tercera columna del PEP sobre los aspectos en cómo se manifiesta la competencia y pues lo copio tal cual, pero no sé si esté bien”, una más de las educadoras dijo: “pues yo pongo si cumplieron la competencia o no de acuerdo a lo que dice el PEP”. En ese momento la directora comentó: “yo creo que todas siempre hemos tenido dudas al respecto, pero considero que cada una de ustedes es libre de escribir lo que para ustedes son los logros de los niños, al fin y al cabo ustedes son quienes los conocen”. (Página 1, párrafo 1)

Reflejándose que existe arbitrariedad en las evaluaciones que realizan las docentes, las cuales no corresponden a la observación de los niveles de dominio de las competencias, lo que cabría destacar y cuestionar si existe comprensión sobre este concepto, ya que el discurso de las educadoras se limita a la descripción de la adquisición de conocimiento o la emisión de una conducta. Asimismo, por parte de la autoridad existe poca claridad del tema, optando por ofrecer libertad en la toma de decisiones en cuanto a la evaluación, haciéndose a un lado de dicho proceso.

Relacionado a lo anterior y a la poca comprensión del modelo de competencias y cómo se evalúa se presenta el siguiente hecho:

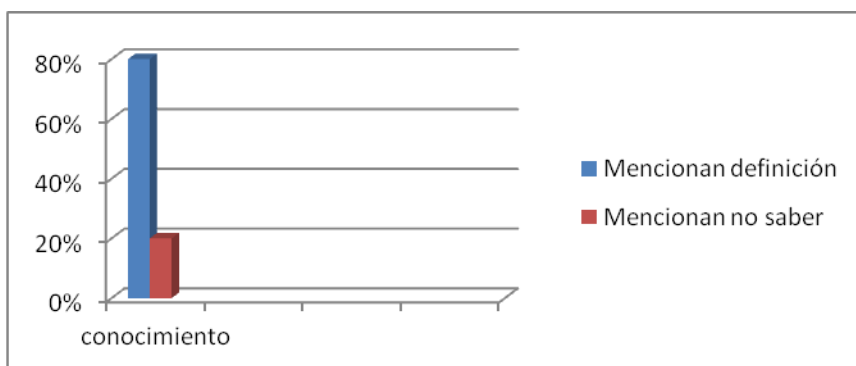
Bitácora del 16 de Noviembre de 2011

En la junta Técnica semanal, la directora solicitó a las docentes las observaciones que habían realizado de la aplicación de la situación didáctica de acuerdo a la competencia que se estipulaba en la ficha que se desarrollaría. Una de las educadoras contestó: “Yo anoté que hicieron los niños, como por ejemplo si se expresaron, si compartieron”, otra de las educadoras expresó: “pues yo nada mas puse si lograron o no la competencias, aunque realmente tengo muchas dudas porque creo que una competencia no se logra con una sola situación”; la directora afirmó con la cabeza y dijo: “exactamente primero tendríamos que entender las competencias y lo que implica, yo creo que se deben guiar de lo que establece el PEP en la tercera columna (aspectos en que se manifiesta) para ver si están viendo en sus niños o no”. (Página 10, párrafo 1)

Viendo con ello la poca claridad que existe sobre el concepto de competencia y mucho más, como se debe evaluar, optando por copiar aspectos del programa más que los verdaderos logros y desarrollo de las competencias de sus alumnos.

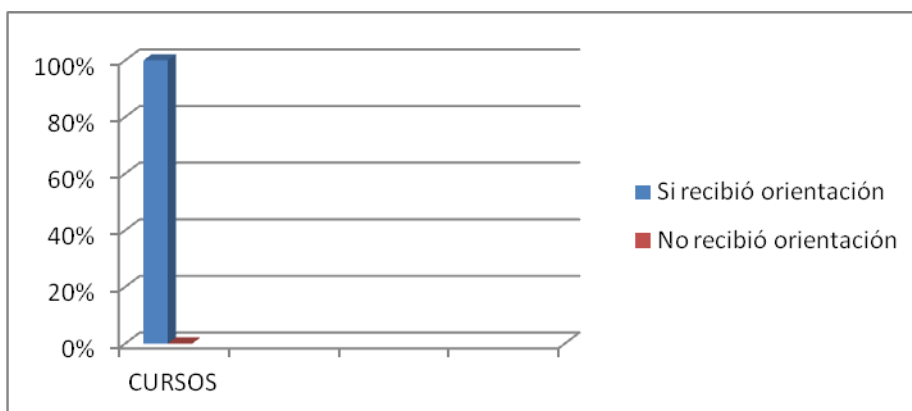
Por otro lado, uno de los instrumentos que se utilizaron para recabar información mucho más profunda fue la entrevista (Consultar Anexo 2) con el propósito de conocer cómo realizan la evaluación de las competencias que estipula el PEP 2004 desarrolladas en sus alumnos. Enriqueciendo esta información con la revisión de dos expedientes de dos alumnos por educadora.

Para el análisis de este instrumento se establecieron dos categorías: *modelo de competencia* y *formas de evaluación*. La primera categoría refería al conocimiento del concepto de competencia y si se recibió cursos de actualización; mientras que la segunda categoría abordaba a las creencias de las docentes respecto al proceso de evaluación en el nivel preescolar y cómo llevan a cabo dicho proceso. Obteniendo la siguiente información.



Gráfica 1. Conocimiento de modelo de competencias

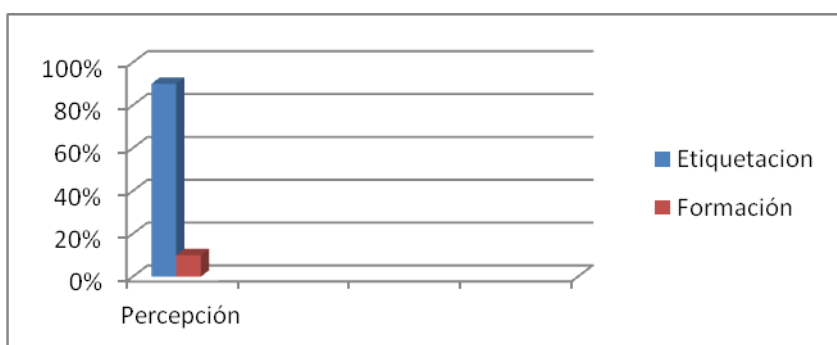
En lo que respecta al conocimiento que tienen sobre el modelo de competencias desde la definición del concepto, el 80% de las docentes menciona en su discurso: habilidades, conocimientos y actitudes; sin embargo expresan que existen muchas dudas por lo que se han concretado a evitar comprenderlo y solo aplicar lo que las autoridades les piden, apoyándose de recursos como libros para el diseño de las situaciones didácticas; mientras que el 20% expresan tener dudas y poca claridad en la definición.



Gráfica 2. Porcentaje de docentes que recibieron cursos u orientación del enfoque de competencias.

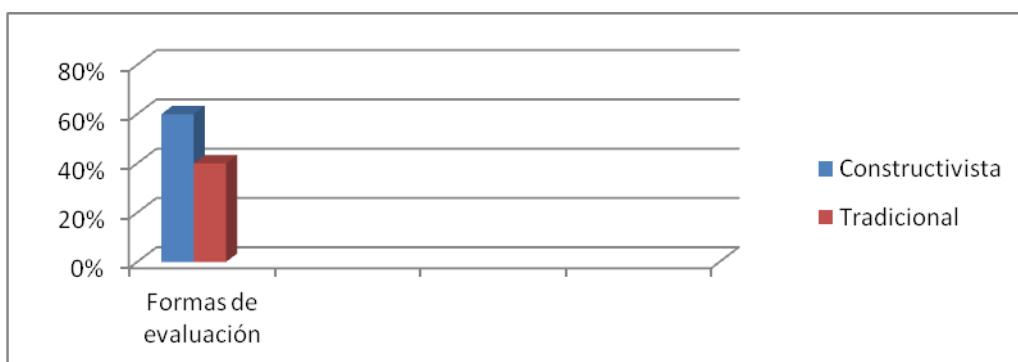
El 100% de las docentes manifiesta haber tenido una orientación cuando se hizo la reforma del Programa de Educación Preescolar en el 2004, en diferentes modalidades, es decir, en cursos de actualización y diplomado o en su caso haber buscado orientación particular con sus autoridades, aunque siguen existiendo muchas dudas y poca certeza de lo que realizan sean cómo lo plantea el enfoque.

En la segunda categoría los resultados fueron los siguientes:



Gráfica 3. Percepción de las docentes respecto a la evaluación.

El 90% de las docentes perciben a la evaluación como una forma de etiquetación y prejuicio a su trabajo como docente que les permiten a las autoridades dar críticas sin un fundamento objetivo, en cuanto al 10% restante se expresan de la evaluación como una herramienta para mejorar su quehacer docente.



Gráfica 4. Formas de evaluación que llevan las docentes bajo el modelo de competencias

Por otro lado, el 60% de las docentes afirma que no es igual la evaluación bajo el modelo de competencias a comparación de la que llevaban a cabo en años anteriores, sin embargo de este porcentaje, ninguna de las docentes respondió cuál era la diferencia, solamente mencionaron que bajo este modelo es más complejo; mientras que el 40% mencionaron que todo igual pero con diferente nombre.

Es por ello, que se les solicitó a cada una de las docentes dos expedientes de sus alumnos y la explicación del proceso que llevan a cabo para la evaluación.

En donde todas las docentes establecen tres etapas de evaluación importantes a lo largo del ciclo escolar: la inicial, intermedia y final; sin embargo, hacen observaciones particulares de aspectos relevantes que vayan identificando, en donde el único recurso para este proceso es la observación directa de cada uno de los niños y la descripción de conductas principalmente en cada uno de los expedientes, siendo hasta la fecha como lo expresan las docentes, la forma más útil y sencilla que han podido llevar a cabo para el proceso de evaluación al ser de poco interés y un simple requisito para las autoridades.

Con estos instrumentos se obtuvo información que da cuenta de la necesidad que existe de las educadoras por conocer y llevar a cabo una forma de evaluación objetiva de acuerdo al modelo de competencias que marca el programa de Preescolar. Que permitirá el logro del perfil de egreso, por medio del diseño de actividades de acuerdo al nivel de desarrollo y de dominio de las competencias en los niños preescolares.

Propuesta de Intervención

De acuerdo a las necesidades identificadas en la fase de diagnóstico se establece la siguiente planeación para la intervención:

FASE 1 Sensibilización a las aportaciones de la evaluación educativa	FASE 2 Evaluación de acuerdo al enfoque de competencias en el nivel preescolar	FASE 3 Implementación de una estrategia o instrumento por el colegiado para la evaluar a los niños del plantel
Objetivo: Sensibilizar a las docentes sobre los beneficios de la evaluación educativa para el logro educativo y su práctica educativa	Objetivo: Las docentes comprenderán los niveles de dominio del enfoque de competencias para su evaluación	Objetivo: Diseñar una estrategia o instrumento de evaluación que las docentes implementen para evaluar a sus alumnos
Metodología: Grupos focales. Asambleas "Tiempo de compartir"	Metodología: conferencia Lluvia de ideas	Metodología: grupos focales Foros de discusión
Instrumentos de análisis: Videgrabaciones, bitácora	Instrumentos de análisis: bitácora y portafolio de evidencias de las docentes.	Espacio: Juntas de Consejo Técnico
Espacio: juntas técnicas semanales	Espacio: juntas técnicas semanales	

Conclusiones

La falta de orientación y capacitación oportuna a las educadoras cuando se inició la Reforma Integral de la Educación Básica comenzando con el nivel preescolar y la implementación del PEP (2004), ha ido generando desde ese año a la fecha un cúmulo de situaciones que se alejan en todo momento de la calidad educativa. Reflejado primeramente en las concepciones de las docentes con respecto a la evaluación principalmente, al verla como cualitativa, ausente de exámenes y calificaciones, en congruencia con el modelo de evaluación formativa propuesto por el programa antes mencionado.

Sin embargo poco se observa en la práctica, sino mas bien, constantemente se habla de las incongruencias en las que se cae con respecto a la implementación del modelo de competencias y la evaluación de éstas mismas al seguir llevando a cabo el modelo tradicional homologándolo con el actual. Presentándose también, cierta resistencia por parte de las docentes para modificar su visión respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, se requiere de intervención eficaz para la orientación y capacitación a las docentes del nivel preescolar respecto a comprensión del modelo de competencia y por ende a evaluación objetiva de éstas mismas; con instrumentos diseñados adecuadamente que permita dar cuenta del nivel de dominio de cada una de las competencias y lograr así el perfil de egreso de dicho nivel.

Requiriendo así, un trabajo que aporte hilos de los que tirar relacionados con el pensamiento y las prácticas de evaluación de los aprendizajes que las educadoras realizan en la etapa preescolar, con el fin de identificar retos y necesidades diferentes que permitan continuar optimizando el proceso de cambio educativo derivado de la reforma curricular.

Asimismo, se considera pertinente desarrollar investigaciones que acometan el estudio de las prácticas de evaluación de competencias que la educadoras implementan a la luz del proceso de cambio que supone el nuevo currículo, con el fin de construir una plataforma

de información útil para que las docentes asimilen el cambio, lo interpreten, clarifiquen, le atribuyan sentido, tome decisiones fundamentadas y lo concrete en la mejora de su práctica docente.

Referencias

- Ahumada, P. (2005). "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes", *Perspectiva Educacional*, núm. 45, pp. 11-24.
- Barrón, C. (2005). "Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana", *Perspectiva Educacional*, núm. 45, pp. 103-120.
- Brunner, J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias*. Séptima reunión del comité intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile
- Carreño, F. (2001). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. Trillas, México
- Coll, C. (2001). "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid: Alianza, pp. 147-186.
- De la Garza, E. (2004). "La evaluación educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, pp. 807-816
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Trillas ediciones, México
- Díaz, A. (1994). *Una polémica en relación al examen en Revista Iberoamericana de Educación, numero 5 Calidad de la educación*, México.
- Frade, L (2009) *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*, Inteligencia educativa, México.
- Gallart, M. (1997). *Los cambios en la relación escuela mundo laboral en Revista Iberoamericana de Educación*. Número 15

Gómez, R. y Seda, S. (2008). "Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso", *Perfiles Educativos*, vol. XXX, núm. 119, pp. 33-54.

Malagón G. (2006). *La evaluación y las competencias en el Jardín de Niños*. Editorial Trillas, Primera edición. México

Martínez, S y col (2010). *Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular*. Revista mexicana de investigación educativa.

Monzó, R. (2006). *Concepto de competencia en la evaluación educativa*. Publicaciones Cruz O., México

Perrenoud, P (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Chile

Perreneud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. J C Sáez editor, Santiago de Chile.

Puryear, J. (1996). *La educación en América Latina: Problemas y desafíos*. PREAL, New York

Ramírez, Y. (2004). *El perfil de competencias y la evaluación cualitativa del aprendizaje en la etapa I y II de la etapa inicial*. Educere, Venezuela

SEP (1992). *Programa de Educación Preescolar*. México

SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México

SEP (2005). *Reforma Integral de la Educación Básica*. México. www.sep.gob.mx/rieb

SEP (2007). *Programa Sectorial de educación*. México

SEP (2010). *Evaluación ciclo escolar 2009-2010 del nivel preescolar*. México. www.sep.gob.mx/evaprees

SEP (2011). *Plan de estudios de educación básica*. México

<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Proyecto Mesesup

Tobón, S y Col (2011). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson, México

Trejo, R. (2001). *Vivir en la sociedad de la información*. Revista Iberoamericana de Ciencia y Tecnología .

UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL (1990). *Declaración Mundial sobre "Educación para Todos" y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Nueva York, Estados Unidos.

Valenzuela, J. y Col. (2011). *Cultura de evaluación en instituciones educativas. Comprensión de indicadores, competencias y valores subyacentes en Perfiles educativos*, Vol XXXIII, núm. 131, México.

<http://portalsej.jalisco.gob.mx/educacion-preescolar/index.php?q=node/8>

Evaluación de la actuación docente con respecto a la promoción del pensamiento crítico y científico en los alumnos de ciencias, Escuela Primaria Urbana No. 7 "Lucio I. Gutiérrez", en la Zona Escolar No. 19, Guadalajara, Jalisco. Martha Carolina Tiscareño Padilla.

El rol del maestro en la educación básica juega un papel importante en el proceso educativo, su influencia y actuación se ven reflejadas en el aprendizaje de los alumnos. Por esta razón, resulta vital, tener un pleno conocimiento y dominio del campo al cuál se dirige, para poder contar con ciertas competencias que le permitan desenvolverse de la mejor manera atendiendo la diversidad, necesidades e intereses que presentan los educandos; con el único fin de considerar al estudiante como centro de la enseñanza. Lo anterior, brinda pautas para conocer lo que le falta por desarrollar, es decir; sus aciertos y desaciertos; con el propósito de ser apto para satisfacer las necesidades sociales, así como para poder desempeñarse de manera eficiente de acuerdo a las funciones propias que demande su trabajo; todo ello con la intención de analizar con sentido crítico las diversas experiencias obtenidas durante el desarrollo de la práctica docente, así como reflexionar sobre sus alcances.

El propósito de este trabajo es mostrar los resultados obtenidos, al analizar la actuación docente considerando si se aplicaba o no el enfoque de la enseñanza de ciencias, a partir de los recursos didácticos que el profesor había utilizado de manera

cotidiana, con la finalidad de identificar si se promovía el desarrollo del pensamiento crítico y científico, para así obtener un punto de comparación, que en un momento posterior al aplicarse un proyecto de intervención sirva como referencia para evaluar el avance obtenido.

La investigación que se presenta en este documento, tuvo dos propósitos fundamentales, que el docente reconociera la trascendencia de la enseñanza de la ciencia como punto de partida y aspecto de vital relevancia para hacer posible promover el desarrollo del pensamiento crítico y científico; reflexionando sobre su actuación a partir de la teoría; y a la vez, obtener un diagnóstico inicial que será el referente para que, en un trabajo posterior, se establezcan pautas para la mejora de la misma.

La Metodología empleada está ubicada en el Paradigma Cualitativo, los instrumentos utilizados fueron el video, registros, cuadernos rotativos, notas de campo; a partir del análisis de estos y de las regularidades encontradas; se evaluó la actuación docente considerando si aplicaba o no el enfoque de ciencias, tomando en cuenta, que a partir de los resultados, se obtenga un diagnóstico de la práctica educativa, para que, en un trabajo posterior, se establezcan pautas para la mejora de la misma con el fin de brindar una enseñanza que tenga como resultado el desarrollo del pensamiento crítico y científico, además; de ofrecer una oportunidad para el desarrollo profesional docente.

Justificación

La ciencia es uno de los factores de mayor relevancia para el desarrollo de un país, tanto en lo económico, social y cultural. El desarrollo de esta rama trae consigo en la mayoría de los casos un beneficio al mundo y a las comunidades que habitan en él, y el adelanto de la misma se da gracias a las problemáticas que se encuentran en nuestra sociedad, con las cuáles una vez que se solucionan, surge el éxito de esta; destacando que se encuentra en constante cambio y que lo que hoy se da como verídico y oportuno para el contexto, tal vez para mañana ya no lo sea; es por eso, que la enseñanza de la ciencia es una parte importante en la escuela, debido a que por medio de ésta es que se puede hacer posible la vinculación de lo que se aprende en ella con la vida cotidiana.

Ciertamente, la ciencia en la escuela desempeña una actuación primordial, por el conocimiento de ella se puede contar con ciudadanos que atiendan a las exigencias del mundo actual, más competentes para tener una participación social y solucionar los planteamientos que ésta le presente de una manera eficaz, además ser capaz de entender y saber el por qué de las cosas que lo rodean. Debido, a la importancia de la enseñanza en ciencias, surge la siguiente interrogante ¿Cómo se puede evaluar la actuación docente con respecto a la aplicación del enfoque de ciencias?

❖ **Objetivo General**

Identificar si se promueve el pensamiento científico y crítico de acuerdo al enfoque de ciencias, con énfasis en Biología, en los alumnos de la Escuela Urbana No.7 “Lucío. I. Gutiérrez”, el grado 6° de nivel primaria; para evaluar la actuación docente.

Contexto

La investigación se lleva a cabo en el primer trimestre del ciclo escolar 2011-2012, en la Escuela Primaria Urbana No. 7 “Lucío I. Gutiérrez”, con clave 14EPRO309N, en la zona escolar no. 19, sector 2, Guadalajara, Jalisco. Esta se encuentra ubicada entre las calles Av. La Paz y Federalismo No. 1225, en zona Centro, en el municipio de Guadalajara, Jal. México Tel. (33) 3613-1638. Esta institución educativa tiene la característica de formar parte de las escuelas de tiempo completo donde las clases inician a las 8:00 am. Y culminan a las 4:00 pm. La institución cuenta con espacios e infraestructura un tanto adecuados para la enseñanza. Los alumnos de 6° grado, asisten de lunes a viernes de 1 a 4 p.m. ya que de 8:00 a 12:30 son clases normales y posteriormente las de tiempo completo. El grupo, está conformado por 12 integrantes, de los cuáles hay 5 mujeres y 7 hombres que varían en edad entre 12 y 13 años.

Marco Teórico:

Las orientaciones pedagógicas para la formación científica conllevan al enfoque de la enseñanza de las ciencias, debido a que es la base de ella. Es cierto, que la manera de

cómo enseñar ha sido una preocupación constante para la mayoría de los maestros; por lo tanto en el enfoque se presupone la forma en que se debe llevar a cabo, así pues, los alumnos sean capaces de adquirir conocimientos científicos, utilizarlos y transferirlos a situaciones cotidianas; además de que establece una relación muy cercana de la ciencia con la tecnología y la sociedad, también retoma al alumno como centro de la enseñanza y aprendizaje haciéndolo autónomo para que sea partícipe de su propio aprendizaje, y que se vean incluidos en los conceptos aspectos de su vida escolar, familiar y cultural; no dejando de lado la enseñanza de procedimientos (Ciencias, 2006)¹¹¹. Se debe partir de tres perspectivas esenciales; que los alumnos conozcan, el conocimiento lo aplique en el contexto apropiado y con ello obtengan más conocimientos; pero sin dejar de lado las actitudes ya que estas pueden adquirirse, modificarse o formarse en un proceso continuo de aprendizaje, el cual no se produce de manera espontánea y para favorecerlo se debe plantear su enseñanza junto con los conceptos y los procedimientos. Tomando en cuenta:

- 1.- Establecer relaciones entre lo aprendido con la vida cotidiana
- 2.- Actividades variadas y que estén en contextos cercanos y diversos
- 3.- Les sirvan para la toma de decisiones y la solución de problemas.

De esta manera, la enseñanza de las ciencias pondera que los alumnos sean capaces de desarrollar habilidades para el pensamiento científico, siendo aptos de explicarse y comprender el mundo que los rodea, los fenómenos naturales, la ciencia como actividad humana en constante cambio que permite el mejoramiento de nuestra vida; claro, sin dejar de lado las actitudes y valores que se ven inmersas en la misma, como el respeto, el contar con escepticismo informado, apertura a nuevas ideas, la responsabilidad y aprender a trabajar en comunidad colaborativamente. En relación a ello, en Ciencia para Todos (2008)¹¹², se menciona:

111 Secretaría de Educación Pública (2006), Ciencias I (Énfasis en Biología). Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria, 1ª. reimp., México. S.E.P

112 Secretaría de Educación Pública (2008), Ciencia: Conocimiento para Todos. Proyecto 2061 American Association for the Advancement of Science. P.p. 223-225. Reforma Integral de la Educación Básica. Secundaria. Oxford, University Press. México.

Una persona con formación científica es aquella que percibe que las ciencias, las matemáticas y la tecnología son empresas humanas interdependientes, con potencialidades y limitaciones; que comprende los conceptos y principios científicos clave; que está familiarizada con el mundo natural y reconoce su diversidad y su unidad a la vez; y que emplea el conocimiento de la ciencia y los modos científicos de pensar para fines individuales y sociales.

La formación científica, que hará posible el contar con personas que serán ciudadanos comprometidos, que cuentan con un pensamiento crítico ante las situaciones y realidades que nos presenta la vida, siendo capaces de enfrentar los problemas pudiendo solucionarlos de la manera más eficaz, discerniendo entre una forma y otra; para ello, la educación básica en México debe estar basada en ciertos aspectos de la enseñanza de las ciencias naturales que ayudarán a desarrollar el pensamiento crítico y científico: SEP, (2006)¹¹³

- Aprender a observar en lugar de “solamente ver”
- Recopilar información de manera sistemática
- Aventurar respuestas y confrontarlas
- Diseñar y realizar experimentos
- Mantener una mente abierta y crítica ante cualquier evidencia
- Desarrollar un lenguaje científico

Conforme a lo anterior, los aspectos que se nos mencionan son primordiales ya que si se desarrollan dentro del aula, por ejemplo el que el alumno observe en lugar de sólo ver, permite recibir información sensorial, la información que se recibe se puede sistematizar por medio de organizar, clasificar; posteriormente se pueden confrontar las hipótesis y respuestas, comprobarlas por medio de la experimentación, contar con escepticismo

113 Secretaría de Educación Pública (2006), Ciencias I (Énfasis en Biología). Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria, 1ª. reimp., México. S.E.P

informado y una apertura a las nuevas ideas; es decir, que no se aceptan las ideas hasta que son sometidas a un análisis y se cuenta con sustentos y comprobaciones para creer eso de lo que se habla en tal o cual momento, aunado a que se encuentren documentadas nuestras ideas y que se den lugar a nuevas ideas.

Otro aspecto a tomar en cuenta, de acuerdo al enfoque de ciencias es promover el pensamiento crítico, éste, resulta como uno de los principales objetivos de la educación en la actual reforma de educación básica, por lo que por medio de este los sujetos son capaces de cuestionarse acerca del por qué de las cosas, para lo que resulta necesario el conocimiento y el saber científico, que da lugar al conocimiento científico, aunado a ello la investigación, la creatividad; por lo que por medio de la promoción de este, el docente puede lograr que sus alumnos desarrollen el pensamiento lógico, con ello cuenten con sustentos científicos que los ayuden a discernir en lo que creen, en sus ideas y por ende en la solución de problemas.

Referente a lo anterior, el pensamiento crítico pretende que el sujeto sea un ser altamente pensante, capaz de someter sus ideas a un análisis riguroso, el cual debe contar con sustentos científicos para poder ser aprobada; sus características son, reconoce fallas y las enmienda, identifica las razones y argumentos de sus afirmaciones y reconoce el momento adecuado para manifestarse. Esto resulta importante debido a que esto genera ciudadanos preparados para poder discernir entre sus ideas y formas de ver el mundo que les rodea, aspecto que se debe desarrollar en la escuela.

Metodología

La metodología utilizada en esta investigación es la cualitativa, la cual permite la reflexión desde la propia práctica docente, tarea a la que se debe recurrir diariamente para revisar lo hecho en clase y sus resultados para mejorar o fortalecer su desempeño. Rodríguez (2004)¹¹⁴ menciona que esta Metodología permite analizar los hechos que solo

114 RODRÍGUEZ, Camero (2004) "La formación para la investigación como objeto de estudio". P.p. 29.

tienen sentido en la vida diaria, a partir de la profundización de los mismos, por medio de la observación del sujeto, quién interactúa y comunica los significados de éstas. En este sentido, la evaluación de la práctica docente requiere que el profesor descubra, si sus acciones promueven los fines educativos, en éste caso, el desarrollo del pensamiento crítico y científico.

Para la evaluación de la actuación docente, se utilizaron instrumentos como videos, registros, diario del profesor, diario del alumno, y entrevistas, para el análisis se identificaron las acciones, para saber si éstas eran o no educativas, a partir de matrices, se identificaron las acciones que de acuerdo al docente tenían la intención de desarrollar el pensamiento científico y que estaban diseñadas de acuerdo al enfoque de ciencias, lo que permitió encontrar regularidades, las cuáles se compararon con las características del pensamiento crítico y reflexivo.

Resultados y Conclusiones

A partir del análisis realizado se llegó a las siguientes conclusiones:

En cuanto a los experimentos realizados en clase:

- El docente es él que los propone, no surgen del interés del alumno (no los diseña como es deseable para desarrollar el pensamiento científico)
- El docente los realiza con ayuda de algunos alumnos (lo que lo vuelve expositivo y no experimental para todos)
- Las instrucciones son verbales, el docente indica que se va a hacer y lo que se requiere (no se promueve la autonomía, el alumno no toma decisiones, ni resuelve problemas)
- Las conclusiones son a partir del docente (se evita que el alumno argumente y de sus puntos de vista, si bien se hacen preguntas estas no promueven la reflexión o son contestadas por la maestra o por los mismos alumnos de siempre)

En cuanto las actividades, el docente es el que la mayoría de las veces las ejecuta y los alumnos sólo la siguen, lo que permite mantener el control, los alumnos sólo siguen al

maestro, esto evita que ellos cometan errores, por lo que no aprenden a reconocer fallas y enmendarlas no contribuyendo, a la toma de decisiones y la solución de problemas

Para el docente era importante promover el juego en clase, porque consideraba que esto despertaba la curiosidad por la investigación, sin embargo, se dio cuenta que no funcionaba como una actividad de aprendizaje sino como esparcimiento, sin tener un objetivo pedagógico.

La manera en la que se ha llevado la práctica docente, ha dado como resultado lo siguiente:

- No se ha logrado despertar el interés por la ciencia, los alumnos se notan algunas veces indiferentes o desinteresados, situación que se refleja en lo siguiente:
 - 1) Los alumnos platican de otros temas durante las clases
 - 2) No cumplen con las actividades escolares propuestas y
 - 3) Tampoco lo hacen con las tareas; el docente tiene que presionarlos para que trabajen, y si lo logra, lo hacen obligados.

En la mayoría de los alumnos no se desarrolla el pensamiento crítico y científico debido a que sólo repiten las respuestas que escuchan de los pocos alumnos que comprenden los temas o del docente.

A partir, de los resultados anteriores, se concluye que en la práctica docente, no se promueve el pensamiento científico, ni crítico y se tiene la imperiosa necesidad de diseñar una estrategia que permita promoverlo y lograr que los alumnos los desarrollen debido a la importancia que tiene para su formación.

En síntesis para el docente de ciencias, es esencial, el hecho de conocer la relevancia que tiene ésta, porque ayuda al avance de los países, tanto en lo económico, social y cultural y primordialmente en el aspecto humano; por lo que queda un gran reto: el estimular la curiosidad de los alumnos, desarrollar en ellos el pensamiento crítico y reflexivo con el fin de que ellos sean capaces de poder desarrollar sus ideas propias; y esto no sólo conlleva la enseñanza de la ciencia misma, sino que lleva implícita una enseñanza científica y tecnológica en la que se privilegie no sólo su formación como científicos, sino

como poseedores de conocimientos, con habilidades, actitudes y aptitudes, y con un espíritu altamente crítico.

Enseguida, enfatizar que la metodología cualitativa ayudó en gran medida, debido a que por medio de ella se pudo reflexionar acerca de los hechos que se llevan a cabo en el aula, retomando a la observación y los registros de clase para extraer datos que permitieron hacer el análisis del quehacer como docente en la enseñanza de la ciencia.

En pocas palabras, la reflexión de la práctica docente permite comprender las diversas formas en que llevamos a cabo nuestro quehacer en el aula, de esta manera poder encontrar los aspectos positivos y las deficiencias en la misma, y así; lograr mejoras en la misma por medio de un cambio en la forma de hacer las cosas, tomando como punto de partida un nuevo enfoque para renovar la misma.

Referencias:

Pozo J. I. (2001). *Aprender a enseñar ciencias*. España. Ed. Morata.

Rodríguez, Camero (2004),b “*La formación para la investigación como objeto de estudio*”. P.p. 29.

Secretaría de Educación Pública (2008), *Ciencia: Conocimiento para Todos*. Proyecto 2061 American Association for the Advancement of Science. P.p. 223-225. Reforma Integral de la Educación Básica. Secundaria. Oxford, University Press. México.

Secretaría de Educación Pública (2006), *Ciencias I (Énfasis en Biología)*. *Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*, 1ª. reimp., México. S.E.P.

Innovación educativa con estudiantes de posgrado. Oscar Reyes Ruvalcaba, Celia Luevanos Aguirre Eurídice Minerva Ochoa Villanueva.

Antecedentes y contexto de la experiencia

La presente experiencia se inscribe en el Doctorado en Educación que diseñó y opera el colectivo académico de la Unidad Guadalajara de la Universidad Pedagógica Nacional. El

campo de estudios es la educación básica desde una perspectiva de la cotidianidad y la innovación.

El doctorado se sustenta en una posición epistémica socioconstructivista y compleja de la educación, según la cual en el conocimiento objetivo de la realidad está implicada la subjetividad del investigador, entendida no sólo como mera cognición, sino como trayectoria histórico experiencial, de tal forma que el investigador construye el mundo que a su vez lo constituye (Morin, 1994).

La experiencia educativa que presentamos se inscribe en el eje teórico-epistemológico, dentro del seminario *Perspectivas de la cotidianidad y la innovación educativa*, cuyo propósito consiste en entender la educación como un fenómeno social complejo para analizar y comprender los problemas educativos en su estrecho vínculo con lo social.

Dentro de este seminario se trabajó el taller: *La perspectiva ecológica en la formación humana*, el cual se realizó en cuatro sesiones. A continuación damos a conocer los siguientes aspectos de esta experiencia educativa: objetivos, justificación, fundamentación teórica, descripción, productos y conclusiones.

Propósito general

Apoyar a las y los estudiantes del doctorado en educación en la construcción conceptual de sus objetos de estudio, desde una perspectiva ecológica de la vida y del desarrollo humano.

Justificación

Si pretendíamos que nuestros tutorados captasen en toda su riqueza la formación básica, consideramos que debíamos construir una nueva forma de mirar y comprender los procesos educativos. Con estas preocupaciones en mente, un pequeño colectivo de académicos contemplamos necesario diseñar un seminario que apoyará a los doctorantes en la construcción de su objeto de estudio desde una perspectiva dialógica. Para ello nos auxiliamos en diversas aproximaciones complejas de la educación. Las perspectivas eco-sistémicas de Morin, Maturana, Capra y Bronfenbrenner nos aportaron las herramientas conceptuales necesarias para dicho abordaje. El reto nuestro consistía en traducir esas

herramientas epistémicas en instrumental metodológico que apoyara a las y los estudiantes en la construcción de su marco teórico, pues en esta fase de la investigación se encontraban las y los estudiantes.

Consideramos que el formato de taller era el medio pedagógico más adecuado para apoyar al alumnado en la construcción de su objeto de estudio. El producto final fue el taller “La perspectiva ecológica en la formación humana”, de cuya implementación damos cuenta en esa ponencia.

Descripción de la experiencia educativa

El curso adquirió la modalidad de taller, con el título: *La perspectiva ecológica en la formación humana*, el cual se desarrolló en cuatro sesiones semanales, de cuatro horas cada una, es decir, 16 horas presenciales, más el trabajo en casa.

El propósito del taller consistió en “apoyar a las y los estudiantes del doctorado en educación en la construcción conceptual de sus objetos de estudio, desde una perspectiva ecológica de la vida y del desarrollo humano”.

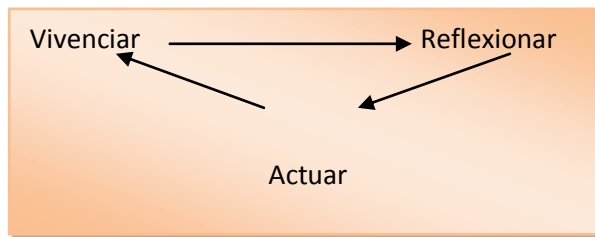
Estructura general de cada sesión

En cada una de las sesiones iniciamos con una dinámica rítmica-corporal, seguida de un aspecto vivencial-emocional, pues requeríamos que los estudiantes se reconocieran como seres corporales y en contacto con su emocióner pues, siguiendo a Maturana, el fundamento de la conducta y el conocimiento es el emocióner, corporalmente arraigado.

Después de estos ejercicios iniciales y de dialogar con los estudiantes sobre su sentir, iniciamos con una(s) preguntas generadoras que guiaría la sesión. La pregunta no se contesta directamente, sino se expresaba sólo para “gatillar” cambios en la estructura cognitiva del estudiantado.

Procuramos que cada tema iniciara con una dinámica vivencial corporal, seguida de una reflexión, para culminar con un producto o acción. De esta manera seguimos el ciclo:

Al terminar cada sesión, además de elaborar un breve recuento de la sesión, realizábamos una valoración –no evaluación- y acordábamos las tareas a realizar en casa. Así, al finalizar la última sesión del taller, reconstruimos las etapas del mismo, su valoración y el producto final.



Desarrollo de las sesiones

1ª. SESIÓN

Paradigma mecanicista y pensamiento eco-sistémico

Preguntas generadora:

¿En qué consiste la perspectiva ecológica de comprensión de la vida y la sociedad?

¿De qué manera la perspectiva ecológica nos ayuda a entender la complejidad del sistema educativo?

1.a) Nombre de la actividad: Sensibilidad ecológica

Objetivo

Sensibilizar el contacto con nuestro entorno desde una perspectiva holista.

Actividad

Con ojos cerrados y descalzos, los integrantes se contactan con su entorno natural a través de todos sus sentidos. Cada participante es conducido por un compañero. Se solicita que abran su sensibilidad y que procuren no identificar a aquello con lo que tienen contacto, sino sólo estén atentos a lo que sienten.

Desarrollo

Algunos expresaron que la experiencia les evocó su niñez, como un periodo de especial apertura a su entorno, cuando a través de juegos libres y correrías se contactaban con la tierra, el pasto y el aire, corriendo descamisados y despreocupados por el mañana.

Un compañero compartió que en el área huichol, donde labora, las mujeres indígenas realizan sus tejidos de una manera ritual-ecológica, pues insertan sus bastidores en los árboles, mientras ellas se inclinan a tejer al ras de la tierra. De esa manera realizan su labor en contacto con la tierra, con el árbol y a través de sus ramas con el cielo y el

universo todo. Esa es la fuente de inspiración y la carga significativa de las prendas que tejian.

1.b) Nombre de la actividad: Educar desde, en y para la vida.

Objetivo

Identificar tres dimensiones de la formación: educar desde, en y para la vida.

Actividad

Enlazar las formas en que personalmente se implican con las reflexiones de Maturana en su texto *Formación humana y capacitación*

Desarrollo

Esto sirvió de preámbulo para reflexionar la lectura de Maturana. Recuperando además el texto *El árbol del conocimiento*, se concluyó que el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso holístico, pues está implicado nuestro, cuerpo, nuestras emociones y nuestra cognición. Pero además está integrada nuestra historia, presente y por-venir. Esto se resumió tres principios educativos:

Educar DESDE la vida: es decir, recuperando la trayectoria de vida de los educandos;

Educar EN la vida: esto es, enseñanza sea situada, con acciones relevantes para ellos;

Educar PARA la vida: considerar las expectativas y potencial humano del alumnado.

1.c) Nombre de la actividad: Paradigmas cartesiano y ecológico

Objetivo

Reconocer características del enfoque cartesiano y la perspectiva eco-sistémica.

Actividad

A través de la proyección de la película *Mindwalk* (1990) y con base en el texto de Capra "La trama de la vida", los doctorantes dialogan sobre las características del enfoque cartesiano y de la perspectiva eco-sistémica, así como sus afinidades y diferencias

2ª. SESIÓN

Ecología, complejidad y desarrollo humano

Preguntas generadora:

¿De qué manera apoya la teoría de la complejidad la comprensión de los procesos educativos?

¿Cómo diseñar los procesos de investigación educativa desde una mirada eco-sistémica?

Introducción teórica: Ecología y desarrollo humano

2.a) Nombre de la actividad: Interacciones sociales

Objetivo

Reconocer a la codependencia de los sujetos al actuar mutuamente

Actividad

Asignar a cada integrante el nombre oculto de un compañero. Se solicita que se ponga a un metro de él.

Desarrollo

Los participantes se movilizaron incesantemente, pues al moverse cada uno en busca del compañero designado, obligaban a su propio buscador a girar en torno suyo. Lograban momentos de equilibrio momentáneo, pero al moverse uno sólo de sus compañeros obligaba al resto a movilizarse nuevamente.

Esto llevó a reflexionar sobre la codependencia de las relaciones humanas, así como al análisis de las características de los sistemas sociales.

2.b) Nombre de la actividad: Teoría de sistemas complejos

Objetivo

Identificar los principales conceptos de la teoría de sistemas complejos

Actividad

Triadas para definir y analizar los principales conceptos de la teoría de sistemas complejos con base en el libro de Rolando García (2006)

2.c) Nombre de la actividad: Ecología y desarrollo humano

Objetivo

Reconocer como se da la dinámica humana entre diferentes niveles de sistemas

Actividad

Se pide a los participantes que se coloquen en cuatro círculos concéntricos (nivel micro, meso, exo y macro) y se les asigna a cada uno el rol que asumirán respecto a al problema elegido.

Desarrollo

El problema elegido fue el *embarazo no deseado* de una adolescente y su influjo en los diversos niveles de sistemas. De manera espontánea se asignó a cada doctorante una posición y un rol los diferentes niveles de sistema: micro, meso, exo y macro.

En plenaria se comentó en torno a la pertinencia del enfoque eco-sistémico para el análisis de los problemas de educación y formación humana.

3ª SESIÓN

Construcción de redes conceptuales con base en teoría de sistemas

Preguntas generadoras

¿Cómo orientar los procesos de construcción del marco epistémico de investigación por medio de la construcción de red de relaciones conceptuales?

¿De qué manera apoya el pensamiento eco-sistémico el diseño de métodos de innovación educativa?

3.a) Nombre de la actividad:

Cibernética de segundo orden: bucles y sistemas autopoieticos

Objetivo

Conocer y valorar la función que tiene el sentido y contenido de los flujos de información en la construcción de eco-sistemas sociales.

Actividad

Se realiza la dinámica “ciego, mudo y amarrado” para representar las funciones de los componentes y el sentido de los flujos en la cibernética de segundo orden. Se refuerza con presentación audiovisual.

Reflexionan sobre la utilidad de los conceptos de autopoiesis y la cibernética de segundo orden para la construcción de nuestros marcos epistémicos.

3.b) Nombre de la actividad: Construcción conceptual del objeto de estudio

Objetivo

Construir las redes conceptuales que constituyen los objetos de investigación.

Actividad

Recuperando todos los temas revisados durante el taller y con apoyo en las lecturas de Peter Checkland, los doctorantes construyen la red conceptual que constituye su marco epistémico.

Se constituyen equipos de cuatro personas para su retroalimentación.

Conclusiones

Actualmente vivimos en una sociedad del conocimiento constituido por el modo de desarrollo informacional, el cual permea todas las relaciones sociales, desde las macroestructurales, como las personales e íntimas (Castells, 1999). Es decir, vivimos en una sociedad compleja que demanda una mirada eco-sistémica de la comprensión humana y de la educación.

Si pretendemos que nuestros estudiantes comprendan la educación desde concepción compleja, debemos incidir sobre nuestra forma de mirar. Esto es, enfocar los problemas educativos desde una perspectiva compleja. Tenemos las herramientas conceptuales pertinentes, como educadores debemos construir el instrumental pedagógico transformar dicha teoría en prácticas cotidianas, a fin de brindar esperanzas a las nuevas generaciones. Esta experiencia educativa es apenas una gota en este inmenso desierto de incertidumbres. Esperamos que sea el anuncio de una gran tormenta.

Referencias

Bronfenbrenner, U. (1987) *Ecología del desarrollo humano*; Barcelona: Paidós.

Capra F. (1998) *La trama de la vida*; Editorial: Anagrama.

Capra, Bernt (1990) *Mindwalk*. USA: Paramount Pictures

Checkland, Peter (1993) *Pensamiento de Sistemas, Práctica de Sistemas*. México: Noriega Editores.

García, R. (2006) *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa Editorial

Murayama, M. (1963). *The second cybernetics: Deviation amplifying mutual causal processes*. *American Scientist*, 52, 164–179

Maturana, H. (2003) *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.

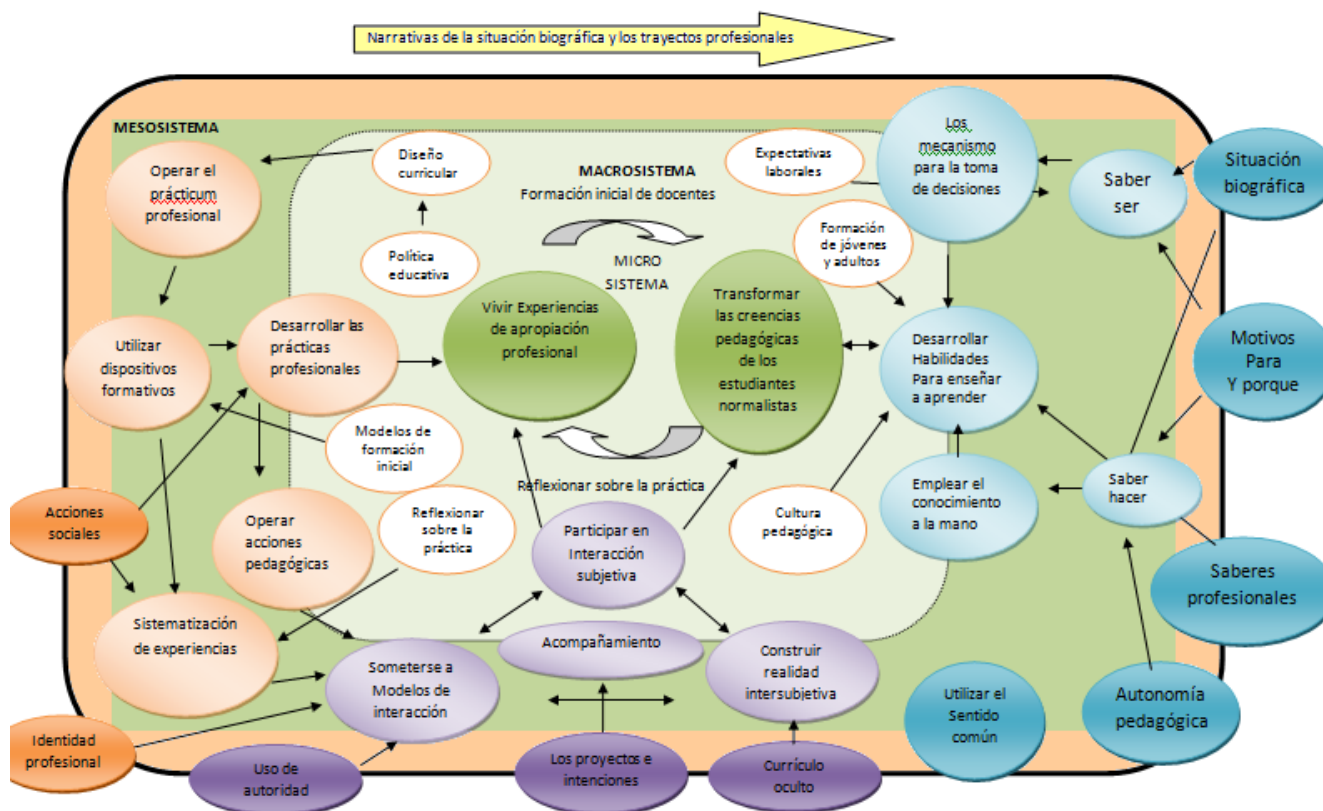
Morin E. (1994) *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra Anexos

Se anexan, a manera de ejemplo, algunos modelos conceptuales que presentaron nuestros estudiantes en su avance en la construcción de su objeto de estudio.

Ejemplo de organización sistémica de los elementos del objeto de estudio

Nivel	Institucional (lo ajeno)	Sujeto (Lo propio)	Procesos e Interacción (encuentros)
Macrosistema	Política educativa Organismos internacionales Diseño curricular	Las acciones sociales. Los roles	Los proyectos Modelos de formación inicial
	Cultura profesional de los docentes	Cómo aprenden los jóvenes Identidad profesional	La formación de jóvenes y adultos Trayecto profesional
	Política educativa	Expectativas laborales	Mecanismos de Inserción laboral
Mesosistema	Dispositivos formativos Prácticum profesional	Las creencias pedagógicas Saber ser Sentido común Los mecanismo para la toma de decisiones	Experiencias de apropiación profesional
	Formación Seguimiento Las mediaciones. La comunicación entre agentes	Habilidades para enseñar a aprender Las prácticas profesionales Acciones pedagógicas Saber hacer	Interacción subjetiva Realidad intersubjetiva Modelos de interacción
Microsistema	Identidad profesional	Situación biográfica Motivos para Motivos porque Sentido común Autonomía pedagógica	Uso de autoridad
	Las acciones sociales Cultura escolar	Saber hacer Conocimientos profesionales Los saberes experienciales Saberes profesionales Conocimiento a la mano	Currículo oculto Autoformación Autonomía pedagógica
	Seguimiento	Acciones Experiencias Reflexión	Los proyectos Las intenciones

Relaciones entre conceptos y flujos



Contextos que promueven y dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos en la escuela: análisis de la cultura docente e institucional y generación de un modelo participativo. *Miguel Rodríguez Arce.*

Introducción.

Este reporte da cuenta de los primeros hallazgos en la investigación en proceso y esta conformada de la siguiente manera: primeramente se citan dos de los cinco objetivos que persigue cumplir la investigación; posteriormente se presenta la fundamentación teórica, en donde se comparte con el lector los cambios generados en la atención de los alumnos que enfrentan barreras en el aprendizaje y en la participación, y de que manera influyen en este la cultura docente y la cultura institucional, esto visto desde el enfoque social cultural de Vigotsky. Enseguida se presenta a la unidad de estudio¹¹⁵ en donde se está realizando la investigación y los motivos por la cual fue elegida. Se presenta la fundamentación metodológica, haciendo un recorrido desde el paradigma elegido, la metodología elegida la investigación en la acción cogenerativa y los instrumentos utilizados – el cuestionario, la entrevista, el diario de campo y la observación. Para cerrar se presentan los hallazgos que se han tenido hasta el momento y las referencias bibliográficas.

Objetivos

Hasta el momento, en la investigación me he propuesto lograr cinco objetivos, de los cuales los tres primeros tiene que ver con primer momento de la investigación y los dos restantes con un segundo momento. Dos de los tres primeros son a los que se está atendiendo en este momento son:

- Conocer de que manera la cultura docente y la cultura institucional promueven el aprendizaje y la participación y generan barreras en el aprendizaje y la participación en la escuela.

¹¹⁵ Por *unidad de estudio* hago referencia al ámbito físico donde se realiza la investigación, en este caso la escuela urbana “Tomás Vallarta”, a la que Guber (2004, p. 107) considera “no solo una caracterización geográfica, sino sociológica”

- Conocer de que manera son incluidos y participan del aprendizaje los alumnos con discapacidad en el aula de clases y en la escuela.

Fundamentación teórica

Se presenta de manera breve como se ha evolucionado en la atención de los alumnos que enfrentan por diferentes situaciones barreras para el aprendizaje y la participación, y se presenta a la cultura docente e institucional como posibles generadoras de estas barreras, pero pudiendo ser potencializadoras del aprendizaje y la participación, dentro de un contexto social y cultural, desde la mirada de la teoría de Vigotsky.

Uno de los planteamientos más significativos que he tenido la oportunidad de leer en los últimos años, es el que hace Delors (1996) referente a que la educación es una sola, dejando de lado todo ese cúmulo de etiquetas que tan comúnmente usamos: que si la educación es informal o formal, o si es básica o permanente, o como en nuestro sistema educativo: básica con tres niveles, preescolar, primaria y secundaria, y aun hay más, que si es especial o regular. Lo importante es lograr una “sociedad educativa, en donde todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar la capacidad del individuo” (Delors 1996, p. 121) en un aprendizaje permanente que dura a lo largo de toda la vida, en cualquier edad, circunstancia o posición socio histórico cultural.

La escuela es un espacio en el que ocurren y se viven a diario un sin fin de situaciones, en donde cada uno de sus actores realiza acciones que pueden hacer que los sujetos aprendan y participen, o bien, donde esas acciones pueden generar barreras para el aprendizaje y la participación de los mismos. La búsqueda actual es una educación integral, verdadera, congruente en el discurso con las acciones, sin exclusiones, inclusiva, que sea para todos, sin importar el nivel intelectual, religión, raza, género, posición socio económica, sexo, dinámica familiar, grupo étnico o cultural, discapacidad, necesidad educativa especial o cualquier otro motivo de exclusión. Por historia y función social, la educación especial es a la que se ha venido responsabilizado de atender a toda aquella población que presenta algún tipo de dificultad en y para el aprendizaje.

En este momento se habla de inclusión, concepto que ha ido evolucionando desde su planteamiento inicial en Jomtien (1990), en Salamanca (1994) y luego en Dakar (2000),

donde se formularan las seis metas mundiales de Educación para Todos a cumplir en el año 2015. En la actualidad el término de inclusión lleva implícito la búsqueda y logro de aprendizajes de calidad para todos y de enseñanza a cada sujeto según sus necesidades, sin superponer o sobreponer otros términos o categorías conceptuales como pueden ser equidad, desigualdad, diversidad, necesidades educativas especiales, pedagogía de la diferencia, discapacidad, entre muchas otras, en la búsqueda de una escuela y una educación para todos.

Nuestro sistema educativo ha dado un paso muy importante al lograr que en las aulas de las escuelas regulares, estén inscritos una gran diversidad de alumnos a los cuales se les negaba el acceso, sin embargo muchos de ellos permanecen ahí, sin aprender y sin participar. Existen un sin número de factores que pueden generar barreras para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado tanto en el aula de clases como en la escuela, dos de ellos son la cultura institucional y la cultura docente.

Pérez Gómez (2004) define a la cultura institucional como “el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social” (p. 127) incluye las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que la escuela estimula y se esfuerza por conservar y reproducir, además de condicionar la vida que se desarrolla dentro de ella y reforzar los valores, expectativas y creencias inherentes a la vida social de los grupo y seres que la constituyen, entre ellos, los docentes, que son una parte elemental en el acto educativo. Esta serie de creencia, valores, expectativas, significados, costumbres comportamientos, etc. son los que caracterizan el estilo de práctica docente que llegan a tener los maestros de grupo, lo que en muchas ocasiones genera que un porcentaje considerable de alumnos presenten limitaciones en el aprendizaje y la participación, como lo afirma Ainscow (2001) “las dificultades de aprendizaje se producen a consecuencia de las decisiones que toman los maestros, las tareas que encargan, los recursos que facilitan y su forma de organizar la clase” (p. 49), pero si bien es cierto que pueden crear las dificultades de aprendizaje, también es verdad que pueden llegar a evitarlas y responsabilizarse del progreso de todo el alumnado en su gran diversidad, no solo de unos cuantos.

Un componente determinante al interior de la cultura institucional es la cultura docente, la cual proporciona abrigo, significado e identidad a los docentes en su labor cotidiana. Pérez Gómez (2004) la define como el “conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (p. 162). Esos modos de pensar, de relacionarse y de actuar son los que pueden generar barreras en el aprendizaje y en la participación del alumnado, por lo que es necesario caracterizarlas. La cultura docente es el eje rector de una institución educativa, sin menoscabo de los alumnos, los padres de familia o el personal de apoyo, ya que es la que determina y genera las relaciones e interacciones entre los colegas, y sobre todo su calidad y cantidad con los alumnos, ya que “la cultura docente modela la manera particular de construir la comunicación en cada aula y en cada escuela” (Pérez Gómez 2004, p. 164).

Booth y Ainscow (2000) realizan una propuesta educativa y dan como opción un modelo “social o socio crítico”, y es aquí en donde se genera el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, y de acuerdo con el modelo social, estas barreras surgen a través de la interacción entre iguales y sus contextos, con la gente, en las políticas, en las instituciones, en las culturas que incluyen las circunstancias sociales y económicas de vida. Es en un contexto sociocultural en donde el sujeto aprende en la interacción con otros como lo afirma Hernández (1998) de Vigotsky (1979) “el aprendizaje específicamente humano es un proceso en esencia interactivo” (p. 237) y no precisamente en el sujeto solo “como un ente que aprende por sus propios medios, aislado de los otros y de sus prácticas socioculturales” (Hernández, 1998, p. 238), como lo conceptualizaban la mayoría de los paradigmas y teorías del aprendizaje.

La unidad de estudio

La investigación se está realizando en Etzatlán, Jalisco, municipio del estado de Jalisco ubicado a 80 kilómetros de la capital con aproximadamente 22 mil habitantes. Es un municipio que tiene la mayoría de los servicios con que debe contar una población en

vías de ser Urbana: servicios educativos de inicial a posgrado en cada uno de los niveles básico y de apoyo que lo componen, servicios básicos, de recreación, religiosos, etc.

La elección de la unidad de análisis para la investigación, la Primaria Urbana 515 “Tomás Vallarta” turno matutino perteneciente a la zona escolar 112 del subsistema estatal, fue determinada con base en las potencialidades y áreas de mejora que presenta la escuela. Algunas de los puntos nodales fueron:

- Escuela grande en relación a la cantidad de grupos que opera y de alumnos que atiende. La población estudiantil oscila entre los 320 y 330 alumnos de 1º. a 6º con dos grupos en cada uno.
- Presenta buena disposición y apertura para la aceptación de alumnos canalizados por el CAM¹¹⁶ de la comunidad (algunos con discapacidad) además de contar con el apoyo de una USAER¹¹⁷, quienes detectaron a 23 alumnos.
- La planta laboral se conforma por dos elementos de apoyo a infraestructura, doce docentes frente a grupo y un director sin grupo.
- Por iniciativa propia del director, los docentes y los padres de familia, se están realizando actividades extra-clase de enseñanza de lengua extranjera (inglés) y computación, el gasto es sufragado por los padres de familia.
- De los doce maestros, diez realizaron el PAT-CM para atención con alumnos que presentan atraso escolar.
- Existe poca participación de los padres de familia. (Antonio O. Estrada Gómez. Comunicación personal. 20 de abril de 2012.)
- Sus resultados académicos en la Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE) han ido a la baja desde la evaluación del año 2009, en lo referente a las asignaturas de español y matemáticas. Los resultados obtenidos en Geografía en el 2011 son muy bajos. (ENLACE. Comparativo Nacional 2011, 2010 y 2009. En <http://www.enlace.sep.gob.mx/> recuperado 10 de abril de 2012.

¹¹⁶ Centro de Atención Múltiple

¹¹⁷ Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular

- Al interior de la escuela se pueden observar una gran cantidad de niños sucios, que han llegado a ser marginados y agredidos. (Antonio O. Estrada Gómez. Comunicación personal. 20 de abril de 2012.)

Fundamentación metodológica

Para esta investigación tomé la decisión de adoptar como paradigma aquel que avale la transformación y que esté orientado al cambio, que utilice como método a la investigación acción. El enfoque epistemológico en que se fundamenta la investigación es bajo un paradigma que se orienta a la decisión y al cambio. De Miguel (1988) en Pérez Serrano (2003) lo nombra como “paradigma para el cambio. Se dirige a la búsqueda de la comprensión de los problemas con vistas a su mejora” (p. 202). El uso de este paradigma en la investigación es el adecuado ya que no solamente se busca la explicación de conductas o de fenómenos, sino que se pretende conocerlo y llegar además a introducir cambios y transformar la práctica educativa de los docentes implicados.

Al hacer referencia a la metodología para la investigación, considero como la más adecuada la investigación en la acción, ya que su uso es apropiado en cualquier caso que se requiera “un conocimiento específico, para un problema específico en una situación específica” (Cohen y Manion, 2002, p. 283). La investigación acción es social “desarrollada mediante una colaboración entre un investigador profesional y los dueños del problema en una organización local, un comunidad o un grupo intencional creado para un propósito específico (Greenwood, 2009, p. 32) y se compromete abiertamente con el cambio social y democrático. Este tipo de investigación es una forma de *investigación co-generativa*, ya que es un trabajo colaborativo en donde no hay dirigentes, en donde el investigador y los dueños del problema se buscan para co-desarrollar sus metas investigadoras y sobre todo para el cambio social, además, deja de ser una investigación *sobre* la escuela, para convertirse en una investigación *con* la escuela, en donde de manera conjunta se recogen y analizan los datos y de la misma manera se toman decisiones para la mejora y para el cambio.

Elección de los instrumentos y su aplicación

Al iniciar la búsqueda de los instrumentos para la investigación, elegí a la observación, registros en diario de campo, la entrevista y el cuestionario, como primeros instrumentos por sus bondades y pertinencia para la investigación.

Desde el paradigma cualitativo se hace referencia dos tipos de observación, la participante y la no participante. Álvarez-Gayou (2003) propone cuatro tipos de observador participante: observador completo, observador como participante, participante como observador y participante completo. Con base en las necesidades que requiere la investigación, tomé el papel de **participante como observador**, con la conveniencia de incluirme en algunas actividades sin llegar a ser responsable de las mismas, en la búsqueda de entablar un diálogo permanente con el maestro sobre lo que observé.

Uno de los instrumentos que he utilizado como auxiliar en la observación es el **diario de campo *in situ***, en donde he registrado situaciones significativas ocurridas en la escuela. Tomé la decisión de compartir esta estrategia -del **registro cotidiano**- con los docentes de cada uno de los grupos que participen en la investigación, ellos llevan un diario (en una libreta que yo les proporcione) al interior de sus salón de clases en donde escriben las situaciones adversas y exitosas que vivan en la jornada escolar cotidiana, para posteriormente conversar y retomar la actividad compartiendo sus hallazgos y los del investigador. Esta decisión se fundamenta desde la investigación cogenerativa, en la cual el investigador y el investigado comparten el escenario y el problema en un proyecto colaborativo. Hasta el momento he realizado once registros personales de diversos momento y lugares de la escuela, como son el aula de clases, el patio escolar, el receso etc. Estos registros han comenzado a categorizarse en dos primeros tópicos: todo aquello de la cultura docente e institucional que promueve el aprendizaje y todo aquello de estas mismas culturas que generan barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado. En el caso de los registros de los maestros, solo una de ellas ha hecho dos registros en su diario.

En las observaciones, elaboré el **plano del salón** de clase de cada uno de los grupos en que he aplicado el cuestionario para alumnos, esto con la finalidad de rescatar el

entorno físico del aula, ya que del mismo se pueden obtener datos sobre el contexto áulico donde se produjo la interacción, como lo afirman Goetz y LeCompte (1988). Un punto importante de esta actividad es el de focalizar a los alumnos con alguna discapacidad, ya que la ubicación física es determinante para su aprendizaje y participación.

Un instrumento más que elegí para la recolección de datos fue **la entrevista**. La elección de este instrumento fue con base en que produce datos descriptivos, a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y permite observar la conducta y emociones del entrevistado, las cuales son importantes por el tipo de investigación y la problemática vivida, nos permite el “acceso a lo que está dentro de la cabeza de una persona, lo que sabe (conocimiento o información), lo que le gusta o disgusta (valores y preferencias) y lo que piensa (actitudes y creencias)” (Cohen y Manion, 2002, p. 378), que son algunos de los constitutivos tanto de la cultura docente como de la cultura institucional que impera en los centros educativos. Esta entrevista se realizó al director de la escuela para recolectar datos que contribuyan a la construcción del contexto institucional, con el detonante de *¿cuáles considera que son los problemas mas fuertes que tiene en estos momentos en su escuela?*, además de una serie de preguntas informales con la finalidad de recolectar datos para la construcción del contexto. Se otorgó completa libertad y flexibilidad al director en el desarrollo de la entrevista, pero sin perder de vista la finalidad.

Un instrumento más que he utilizado para la obtención de datos y poder tener más elementos dentro del diagnóstico es **el cuestionario**, dos de tipo cerrado, uno dirigido a los docentes y uno más a los alumnos, además de uno más de tipo abierto con preguntas dirigido a los alumnos. En el caso del cuestionario de los maestros, se catalogan dentro de los items fijos – alternativos ya que permiten al informante elegir entre dos o más alternativas. El uso de instrumento se decidió por sus bondades, ya que consiguen una uniformidad de medida mayor, mayor fiabilidad y es más facil de codificar. Es de tipo dicótomo, aun cuando se contempla una opción para indecisos, ademas se agregó una columna más en donde el docente puede realizar una observación o reflexión en relación

directa a su respuesta. Se conforma de 24 reactivos divididos en dos ejes temáticos: el primero hace referencia al docente y su labor de hacer comunidad (con 14 reactivos) y el segundo lo componen 10 indicadores con un eje temático que hace referencia a los valores inclusivos del docente. Hasta el momento se han aplicado seis cuestionarios de los doce que se realizarán en la primera etapa, para conocer su postura y cultura ante la escuela inclusiva.

El cuestionario dirigido a los alumnos se trató de la formulación de una serie de siete preguntas abiertas que al ser respondidas por los sujetos, permite el acercamiento y estudio de un hecho o problema que se desea conocer, en este caso, lo que limita el aprendizaje y la participación en los alumnos, lo significativo es que es desde las propias palabras de los niños. La decisión de realizar un cuestionario para apoyar el diagnóstico fue que no exige un gran número de preguntas, sino que permite tener un número limitado de las mismas, sólo tomando como eje rector la muestra a la que va dirigido; las preguntas que componen al cuestionario permitieron recabar la información de forma libre, reflexiva y personal en los alumnos de la escuela. En el caso del primer instrumento se han aplicado 253 cuestionarios. En los grupos de 1er. y 2º grado se realizaron de manera personal, ya que por el proceso académico de los alumnos no les permitió responder de forma autónoma al cuestionario. En el caso de 3º. ha sido necesario hacerlo de manera personal en algunas situaciones concretas, no así en 4º., 5º. y 6º. que lo han hecho de manera autónoma. La información se concentro por cada uno de los grupos donde se aplico el instrumento y se hizo el vaciado en un cuadro para conocer las coincidencias en las respuestas dadas por los alumnos y cuyos resultados son los siguientes.

Pregunta	Respuesta y frecuencia
¿Qué crees que podría ocurrir en tu escuela que haría que tú y tus compañeros aprendan mejor?	Leer y escribir 40
	Estudiar mas 29
	Poner atención 39
	Que sirva la luz 32
	Que los maestros nos pongan mas atención 12
	Que el maestro no se salga del salón 7
	Que el maestro explique más y mejor 29
Si te pusieran como director de la escuela ¿qué	Poner buenos maestros 7

exigirías que ocurra en los salones para que los alumnos aprendan más fácilmente?	Que los niños grandes cuiden a los chiquitos 4 Que los maestros expliquen mas lentamente 4 Poner computadora en cada salón 9 Que haya mas disciplina 14
Si pudieras hacer que las escuelas de México cambien, ¿qué te gustaría cambiar?	Pintarla y que este mas limpia 55 Mejorar mobiliario 15 Los baños 56
Supón que de pronto tienes el poder de hacer que las cosas que deseas sucedieran y se te conceden tres deseos que harían que tú pudieras aprender más y disfrutar estar en tu salón ¿qué pedirías?	Pondría juegos 13 Mas bonita, pintarla 12 Pondría áreas verdes, flores, pasto 25
¿Cuáles son las cosas que más te gustan de tu escuela o de lo que en ella ocurre?	La fuente 8 El recreo 25
¿Cuáles son las cosas que más te gustan de tu salón de clases y de lo que ahí sucede?	Que tengamos inglés 19 Que tengamos computación 15 Me gustan las matemáticas 17
¿Cuáles son las cosas que menos te gustan de tu escuela y tu salón o de lo que en ella ocurre?	Que los niños pelean 42 Que haya violencia 12 La basura 20 Que dicen malas palabras 15

En el caso del segundo instrumento se han aplicado solamente 105 cuestionarios en los grados de 5º. y 6º. en ambos grupos.

Primeros hallazgos

Los primeros hallazgos son en relación a lo que dicen los niños en los cuestionarios, lo encontrado en las observaciones y en los registros dentro de la escuela, y en los cuestionarios realizados a los maestros.

El siguiente cuadro muestra un ejercicio de cruce de los datos con la teoría:

	Cultura Institucional (Significados y comportamientos)	Cultura Docente
Observables	Tradiciones, costumbres, rutinas, valores, expectativas, creencias, comportamientos	Creencias, valores, hábitos y normas dominantes, modos políticamente de pensar, sentir, actuar, relacionarse entre si, manera de construir la comunicación en el aula
Lo que promueve el	Que tengamos inglés Que tengamos computación El director se encuentra parado en la puerta de entrada de la escuela recibiendo a los alumnos	Está incluida una alumna que fue canalizada por el CAM de la población El salón tiene pegado en las paredes varios letreros y carteles, entre ellos los de "rincón cívico" con una lámina alusiva al mes patrio; el "rincón de valores" con el valor del mes de

Lo que genera barreras para el aprendizaje y la participación	<p>Que los niños pelean Que haya violencia La basura Que dicen malas palabras Los baños Dan el timbre a las 8:03 a. m. Son las 8:05 y los alumnos continúan llegando a la escuela. Son las 8:30 de la mañana y aun continúan llegando alumnos a la escuela. Comentario de que “el maestro se va barriendo y llega barriendo, lo que le causa enojo. Al pie del maestro de 3º. y mío están unos alumnos, de pronto se escucha “tu cállate puto”. El maestro me comenta “oí, y es de 1º.”</p>	<p>septiembre ; el “rincón literario” con una canción; el “rincón de la autoestima” con una lámina alusiva a mensajes de sentirse mejor; tiene el “rincón de consulta” con libros, discos y sellos; también está el “rincón de lectura” con libros del rincón adecuados al momento de los alumnos de segundo grado.</p>
	<p>Que los maestros nos pongan mas atención Que el maestro no se salga del salón Que el maestro explique más y mejor Que los maestros expliquen mas lentamente Las paredes están sucias, ya decolorada la pintura en algunas partes, con un anaquel en mal estado y el piso sin piezas de vitropiso. Hasta el momento la maestra no se ha dirigido con ella y Fanny permanece sin hacer nada, solo viendo su libro y volteando constantemente hacia los lados.</p>	

Palabras finales

Lograr que el colectivo docente de una escuela haga suyo, asuma y viva como tal el concepto de las barreras para el aprendizaje y la participación, significa adoptar un punto de vista sociocultural respecto del aprendizaje y sus posibilidades, ya que estas barreras son determinadas por la cultura docente y su forma de vivirla al interior de un centro escolar (institucional), la cultura determina las formas en que se promueve o no el aprendizaje o los compromisos que se asumen con los logros educativos de los alumnos. El trabajo que sigue es el levantamiento de datos en la unidad de estudio, la construcción de categorías a partir de los datos obtenidos y el cruce con la teoría, en la búsqueda de generar un modelo educativo que se fundamente en la inclusión y en la participación de todo el alumnado.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Alvarez –Gayou, J. J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Ander - Egg, E.(2003). *Métodos y técnicas de investigación social: técnicas para la recogida de datos de información*. México: Lumen-Humanitas.
- Delors, J. (1996).*La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- ENLACE. Comparativo Nacional 2011, 2010 y 2009. En <http://www.enlace.sep.gob.mx/> recuperado 10 de abril de 2012.
- Guber, R. (2004).*El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez., A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía social. Construcción científica e intervención práctica*”. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

El uso del blog como herramienta tecnológica para reforzar la lectura y la expresión escrita en alumnos de secundaria. Olga Ojeda Xalteno.

Al incorporar las TIC en la elaboración de materiales educativos ayudan a producir recursos que facilitan y motivan el aprendizaje al integrar media en un soporte digital. Estos recursos se utilizan como material de apoyo a la docencia, como material de autoaprendizaje o como material para la formación continua y a distancia.

Tomando en cuenta que un problema actual es la falta de hábito por la lectura y la presentación de textos escritos correctamente, es necesario adecuarnos a lo que los alumnos hoy en día utilizan. Debemos considerar que es importante hacer de la escuela una comunidad de lectores y de escritores para comprender el mundo y producir e interpretar textos.

Con el uso del blog se logran: aportaciones diversas y colaborativas, organización de proyectos, diarios de clase y portafolio de evidencias. Para ello es recomendable hacer un uso efectivo de la infraestructura con la que cuentan las escuelas.

Motivos por lo que la presente investigación que presento, gira en torno al uso de esta innovación tecnológica que es el blog, como una herramienta para fomentar la lectura en los alumnos y mejorar su expresión escrita.

Este trabajo de investigación se realizó con la finalidad de conocer cuál sería el impacto que tendría en el aprendizaje de los alumnos de 1° de secundaria el uso del blog como herramienta para mejorar su expresión oral y escrita en la asignatura de español y como un sustituto del portafolio de evidencias que manejan los alumnos para verificar sus avances.

Planteamiento del problema

Antecedentes del Problema

El problema crucial hoy en día es la lectura, los alumnos no tienen ese hábito por la lectura y es necesario que se dispongan de todos los recursos con la finalidad de promover alumnos lectores, lo cual provoca la generación de alumnos que mejoren sus niveles de escritura, pues como lo asevera Morales (2004), la lectura y escritura son los logros más poderosos y significativos del ser humano.

Por otra parte es necesario mejorar el nivel de lectura de los alumnos que ingresan a la secundaria y de comprensión.

Preguntas de Investigación

¿Cuál será el impacto del uso del blog, al hacer uso de él como una herramienta para desarrollar las competencias comunicativas (expresión oral y expresión escrita) en los alumnos de 1° de secundaria en la asignatura de español?

Objetivo General

Reconocer la importancia de utilizar el blog como una herramienta para fomentar el uso de esta tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura de español, de 1er grado.

Hipótesis

El uso del blog como una herramienta didáctica puede desarrollar las competencias comunicativas tanto orales como escritas en los alumnos de 1er. Grado de acuerdo a lo establecido en el plan de estudios 2006 correspondiente al grado en cuestión.

Justificación

Las generaciones actuales se desenvuelven con soltura en los distintos ambientes virtuales, esto se da por la cantidad de tecnologías que tienen a la mano como son televisión, videojuegos, teléfonos portátiles, correos electrónicos, chat. Y si estamos hablando de esta gama de tecnologías no puede pasar desapercibido el blog que de acuerdo a Lara (2005) ofrece ventajas como las siguientes: son de fácil uso, es gratuito, tienen autoría compartida, se puede acceder desde cualquier lugar

El uso de las TIC ayuda a desarrollar habilidades y competencias que permiten un aprendizaje con menor grado de caducidad y mayor grado de retención de conocimientos. Así mismo, permite que los estudiantes aprendan escuchando y haciendo. Este tema en lo particular resultó importante investigar por las siguientes razones: la escuela donde se llevó a cabo el estudio es una telesecundaria, en la cual hace uso del televisor para ver la clase y se refuerza con algunas tecnologías como son el pizarrón electrónico, el internet, correo electrónico, multimedia, el uso de Paquetería básica (Word, Excel, power point, publisher) y en éste ciclo con HDT (Habilidades Digitales Tecnológicas) en 1er. Grado. Esto último se refiere a que se trabaja con una laptop por alumno. Este implemento lo tiene otro grupo que no es el objeto de estudio de esta investigación.

A pesar de que la escuela telesecundaria se encuentra equipada con internet y computadores en red, estas tecnologías no se han explotado para que tanto al alumno como al docente puedan presentar trabajos a todos aquellos que les interese conocer las actividades que se desarrollan dentro de la escuela.

Con el blog se permiten la interacción no solo con los estudiantes sino también con los padres de familia y la comunidad escolar pues actúan como ventanas para que los padres observen los trabajos de sus hijos. Otro beneficio es el aprendizaje de los estudiantes de manera diferente

Marco teórico

Antecedentes

Uno de los propósitos prioritarios de la educación es desarrollar en los alumnos la competencia comunicativa en lo verbal y en lo escrito. Pues como lo afirman Villa y Poblete (2010) “el dominio de la competencia verbal implica la eficacia en la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra tanto en situaciones de conversación y en actividades grupales como en presentaciones públicas ante determinado número de audiencia”

En la actualidad las formas de comunicación se han diversificado, lo que ha permitido crear opciones para presentar y obtener información de diversos temas a través de correos electrónicos, twitters, facebook, el blog, entre otros ya que los acelerados avances del conocimiento y de la tecnología y su integración a los procesos productivos que se están dando actualmente, constituyen los ejes transformadores y desencadenadores de diversos procesos que han irrumpido a casi todas las esferas de la vida social (Noriega 2000).

La educación y las tecnologías

La educación ha presentado una serie de cambios de manera tan vertiginosa debido al desarrollo de los recursos tecnológicos que le han servido de apoyo para mejorar el diseño de la práctica docente como son: pizarrones electrónicos, computadoras, internet, cañones, pantallas gigantes las cuales hoy en día, están al servicio de telesecundarias.

Por lo tanto, los recursos tecnológicos son un buen soporte pedagógico si se reorientan de forma adecuada a las necesidades de. Contexto educativo, pues al estar inmersos en esta tecnología es necesario elevar la cultura informática no solo de los alumnos sino también de los docentes.

El uso de las tic en la enseñanza del español

Para darle un sentido a la integración de las TIC, se eligió el enfoque comunicativo funcional de la lengua, que predomina actualmente en los programas oficiales para la enseñanza del español en telesecundarias, específicamente en 1er. Grado. Derivado de esto, el Programa de Estudio 2011 de educación secundaria en la asignatura de español plantea dentro de sus propósitos que los alumnos amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.

Una de las metas educativas hoy en día es desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos, haciendo que estos aprendan a través de la lectura a comprender textos y a través de la escritura a expresar sus emociones y sentimientos. Sin embargo para poder comprender textos es necesario leer con fluidez por lo que es necesario retomar lo dicho por Lerner (2004) al considerar que lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores, para comprender el mundo; una comunidad de escritores para producir sus propios textos y una escuela que sea el espacio para repensar el mundo, interpretar y producir textos.

Recursos educativos abiertos.

Las tecnologías de información y comunicación, donde se incluye Internet, en las escuelas han modificado las prácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje entre docentes y alumnos, así los Recursos Educativos Abiertos (REA) son materiales de apoyo que enriquecen los procesos educativos, pero además constituyen un medio para que el docente desarrolle diversas competencias que le permitirán trascender y ser algo más que un usuario común (Celaya, Lozano y Ramírez, 2010).

Actualmente el portafolio se ha convertido en un recurso de evidencias. Hoy en día, éste se puede desarrollar de diferentes maneras. Comúnmente se basa en la recolección de documentos en papel, pero también puede incluir cualquier elemento que constate una evidencia de aprendizaje y logro, como grabaciones de audio y video, artefactos o fotografías.

Cuando utilizamos el portafolio de manera electrónica permite que se detecte con mayor rapidez los avances así como los tiempos en que los alumnos elaboran sus tareas y entregan sus productos. Con todo lo anterior, se propuso presentar en el blog el portafolio electrónico en el cual los alumnos subieron sus aportaciones de las lecturas que realizaron, así como también opinaron sobre algunas lecturas realizadas por sus compañeros, vieron video cuentos de los cuales también hicieron comentarios, todo esto con la finalidad de presentarles la lectura de una manera más amena y una forma de dar a conocer sus escritos de manera diferente.

Metodología

Enfoque de investigación

Actualmente la investigación juega un papel importante, debido a la gran cantidad de cuestionamientos que nos hacemos de todo lo que nos rodea, pues tal y como lo establecen Comte y Durkheim que el estudio sobre los fenómenos sociales requiere ser científico. Sostenían que todas las cosas o fenómenos que estudiaban las ciencias eran medibles (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

La presente investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo que se asocia al método deductivo, el cual inicia con la teoría de la cual se derivan las hipótesis (Hernández 2010). Briones (1996) expresa que la investigación cuantitativa está directamente basada en el paradigma explicativo, que utiliza información cuantificable para describir o explicar los fenómenos que estudia, en las formas que es posible hacerlo.

Las técnicas que se utilizan son las encuestas, entrevistas, censos, los cuales obtiene a través de diferentes técnicas cuantitativas. La comprobación y el análisis de los datos permiten verificar si son verdaderas o falsas las teorías, mide y predicen, generaliza y busca explicaciones, analiza causa y efecto. Este análisis se llevó a cabo al final de la investigación, siendo esta de tipo deductivo utilizando criterios estadísticos de confiabilidad. Es libre de valores e ideología, es meramente científica.

Este tipo de investigación tuvo como finalidad medir y predecir, para lo cual se utilizaron situaciones artificiales, experimentales, diseño lineal, categorías previas, muestras estadísticas y resultados previstos

Este blog se inició presentando a los alumnos una leyenda y un mito ya que los alumnos se interesan por este tipo de lecturas. Se le insertó una figura de la escuela, una liga de internet para poder acceder a diversos libros en línea: así como unas ligas para acceder a video cuentos, con la finalidad de que el alumno percibiera la variedad de formas a las que puede acceder con la única finalidad de formarse el hábito por la lectura

Instrumentos de investigación

En el enfoque cuantitativo la recolección de datos se basó en instrumentos estandarizados. Se utilizaron instrumentos que han demostrado ser confiables, es por ello

que se utilizó la observación, encuestas, entrevistas, censos y los resultados de los exámenes que se les aplicaron a los dos grupos de 1° “A” y 1° “C”

Análisis de resultados.

Interpretación de datos.

De los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos, la recolección de datos y su respectivo análisis, se concluyó que el uso del blog en la materia de español de primer grado resultó que los alumnos aceptaron el uso del blog como una herramienta más a utilizar en la asignatura antes citada.

Con estos resultados se verificó que los alumnos a pesar de contar con las mismas tecnologías, se les debe incentivar para hacer un uso efectivo de ellas y presentarles maneras diferentes de manejar la web.

Los alumnos de 1° “A” presentaron mejores resultados en sus promedios del mes de octubre después de utilizar el blog que los alumnos del 1° “C” pues en sus exámenes demostraron haber leído más libros y mejoraron su expresión escrita. Esto viene a demostrar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación eleva los estándares de éxito de los alumnos si se utilizan de manera adecuada y bien diseñada.

En la evaluación que se les aplicó para medir el desarrollo de competencias se detectó que los alumnos pudieron recomendar no solo otros textos que leyeron aparte de los sugeridos sino además pudieron recomendar un libro. En cuanto a la evaluación de escritura el 60% de los alumnos al escribirlo hace con ideas un poco más desarrolladas, se empieza a ver orden en ellas y tienen variedad en sus oraciones así como también se detecta un avance en cuanto a ortografía y puntuación.

Conclusiones

Respondiendo a la pregunta de investigación sobre el impacto del uso del blog en la materia de español como herramienta para desarrollar las competencias comunicativas de expresión oral y escrita, se encontró que el blog permite a los alumnos hacer aportaciones comentarios, proponer lecturas subir imágenes, videos, etc. Con lo cual se logra que se pueda trabajar de manera colaborativa.

Por otra parte para el alumno como para el docente es una herramienta dentro del salón de clase, ya que pueden a través de ellos organizar proyectos, llevar un diario de clase y cambiar el portafolio de evidencias físico por el portafolio virtual.

Los alumnos muestran más interés por leer no solo textos sino libros lo cual les ayuda a mejorar su expresión oral y mejoran su expresión escrita al momento de redactar sus narraciones de lo leído

Se encontró que pese a que los alumnos provienen de escasos recursos económicos y no tienen la posibilidad en casa de acceder al blog, si tienen la disponibilidad de utilizar ésta herramienta y aplicarla en la materia de español.

Por todo lo anterior puedo concluir que la hipótesis planteada es verdadera, pues se logró que los alumnos mejoraran en sus calificaciones, hicieran un uso efectivo de la infraestructura tecnológica con la que cuenta la escuela y consideraran tanto el docente como el grupo utilizar el blog como un sustituto de su portafolio de evidencias que anteriormente llevaban.

Referencias

Briones, Guillermo. (1996). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: Epistemología*. Edt. Trillas, México DF. Capítulo 1. Las grandes doctrinas filosóficas, pp. 15-24. Capítulo 11: Teorías de la educación, pp.147-163. ISBN: 978-968-24-7664-8.

Celaya, R. R., Lozano, M. F., y Ramírez, M. M. S. (abril-julio 2010). *Apropiación Tecnológica en Profesores que Incorporan Recursos Educativos Abiertos en Educación Media Superior*. Revista Mexicana de Investigación. Educativa, (VOL. 15, NÚM. 45), pp. 487-513
Recuperado Marzo, 4, 2011 de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos & Baptista Lucio Pilar. (2010) (Quinta Edición) *Metodología de la investigación*. México D.F. Mc Graw Hill

Lara, Tiscar (2005): *Blogs para educar. Usos de los Blogs en una pedagogía constructivista*
Artículo publicado en [Revista Telos, número 65](#), Octubre-Diciembre 2005, páginas 86-93.
<http://www.campusred.net/telos/home.asp?rev=&rev=>

Lerner, Delia. (2004) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Secretaria de Educación Pública.

Morales, Oscar Alberto (2004). *La lectura, La escritura y las nuevas tecnologías como factores de exclusión escolar: propuesta para su transformación*. Conferencia plenaria dictada en las Primeras Jornadas Internacionales de Reflexión sobre la Tarea Educativa. La Educación en el Siglo XXI: Los Desafíos ante los Procesos de Marginalización y Exclusión Social. Fundación Ceferino Namuncurá, Puerto Madryn, Chubut, Argentina. Recuperado de <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo19.pdf>

Noriega Chávez, M. (2000) *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México 1982-1994*. Plaza y Valdés Editores.

Villa, Aurelio. Poblete, Manuel (2010) *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de innovación y calidad. Con la colaboración de ICE de la Universidad de Deusto

La enseñanza por proyectos, integrada a la estrategia de aprendizaje colaborativo.
Emilio Arredondo Casarrubias.

Presentación

En la medida que se interviene en uno mismo en esa medida se está interviniendo en los alumnos, con el debido respeto a la libertad y a la autonomía que ellos merecen.

Azzerboni, 1999, propone la intervención como una reflexión sobre la práctica docente que ejercemos en el aula, como “una mirada reflexiva sobre las propias prácticas: esto asegura una propuesta contextualizada y ajustada a la comunidad”.

La intencionalidad del presente texto es reflexionar sobre el por qué de mis prácticas educativas en relación a la enseñanza por proyectos en una escuela secundaria, para más tarde, en un segundo momento, construir nuevas competencias laborales a partir de la reconstrucción de mis esquemas prácticos, sin olvidar que en mi práctica subyace y predomina un sistema de creencias, que responde a una racionalidad, a una forma de trabajo en el aula.

Consideraré la racionalidad de mis prácticas en su contexto histórico, social, personal y áulico, como una manera de re-significar el por qué de esas prácticas y su racionalidad, con el objeto de abandonarlas si las encuentro distorsionadas o reestructurarlas para responder mejor a los fines de la educación secundaria como profesor de Geografía de México y el Mundo.

Introducción

El presente trabajo se llevó a cabo en el ciclo escolar 2011-2012, en la Escuela Secundaria Diurna 134, “Leandro Valle” en la Colonia Agrícola Oriental, Iztacalco, D.F., el objetivo fue atraer el interés de 35 alumnos a través de la enseñanza por proyectos, integrada a la estrategia de aprendizaje colaborativo debido a la apatía y carencia de motivaciones para el aprendizaje y logro de competencias en la asignatura de Geografía de México y el Mundo.

Para desarrollar este trabajo empleé la metodología de investigación acción propuesta por Elliott (2000), por lo que me auxilié con técnicas de investigación cualitativa como la auto-observación directa, (el diario de campo y el video, fueron instrumentos relevantes de esa técnica) y hetero-observación activa, (aquí la figura de mi asesora de tesis asumió el rol de observadora y se involucró indirectamente en mis actividades cotidianas a través de las sugerencias que me hizo por medio del video que de mis clases observó).

Los datos recabados, las auto-observaciones y sugerencias de mi asesora de tesis, fueron trianguladas con un bagaje teórico *ad hoc* con el fin de ser lo más objetivo posible ante el objeto de estudio.

Proceso pedagógico

Como profesor de la asignatura de Geografía, recibí para el ciclo escolar 2011-2012, a los grupos “E” y “F” del primer grado, cada uno con 35 alumnos, en cada grupo 18 eran mujeres y 17 eran hombres.

Según un cuestionario que apliqué a padres de familia, el 22 de agosto, la mayoría de ellos tiene un salario mensual promedio de \$14, 000.00 y predomina la ocupación como vendedores en los *tianguis* o empleados en los servicios de la economía formal.

En el lapso del 22 de agosto al 14 de octubre, en el grupo “E” era muy marcada la diferencia de aprendizaje escolar: unos cuantos mostraban interés, deseo de participar, de aprender. En cambio la mayoría mostraba apatía, desinterés, falta de atención. No podía concluir que estos alumnos no tenían capacidad para el estudio, simplemente que alguna causa en su formación los había predispuesto a la apatía; pensé que la energía canalizada en la desidia se podía revertir hacia un proceso constructivo del conocimiento. Que la apatía era una forma cómoda por la que accedían al mínimo de conocimientos. Me propuse conocer las causas originarias de dicha pereza para eliminarla o mitigarla al menos. Supuse que era muy probable que sus causas quedaran inamovibles, no así sus manifestaciones y una de ellas era la apatía.

Aposté que la energía canalizada en la apatía se podía reorientar en cuanto su objeto: que en lugar de buscar a través de ella el mínimo conocimiento, con una estrategia adecuada, que incentivara a los alumnos, éstos podrían acceder a mejores y más aprendizajes significativos. Implicaba aplicar en el campo educativo, parte de mis conocimiento de la teoría de la sublimación freudiana, la cual sostiene que “el yo, mediante un mecanismo de defensa, dirige de forma inconsciente e involuntaria la energía psíquica asociada a un deseo o representación inaceptable hacía actividades no censurables por su conciencia moral como la ciencia, el arte y la religión” (Diccionario de psicología científica y filosófica, 2011).

Características de los sujetos de la intervención

Para detectar con mejor precisión las causas posibles de las diferencias de aprendizajes, en el grupo “E”:

- a) Solicité que me elaboraran dos trabajos con una redacción libre en dos cuartillas, a mano, sobre el tema “Lo que hago en un día martes” y “Lo que hago en un fin de semana”.

- b) Con base en lo que expresaron en esos trabajos, elaboré un cuestionario, el cual piloteé en el primer grado “F”, con el objeto de verificar que mis preguntas no causaran inducción en sus respuestas. El cuestionario contenía las siguientes categorías: convivencia, apoyo académico, apoyo económico, consejos, juegos con papás o con la persona adulta de quien dependen.
- c) Con ligeras modificaciones, desde esas categorías organicé las respuestas que obtuve, una vez contestado el cuestionario, con el fin de sistematizar mi conocimiento sobre ellos y tener un primer referente de las posibles causas de la apatía ante el conocimiento.

Los **resultados** obtenidos mediante los cuestionarios implementados fueron:

- a) El 94% (33 estudiantes) manifestó que no conviven con sus papás o tutores por motivos de trabajo.
- b) El 91% respondió que no recibe apoyo alguno por parte de sus padres o tutores para hacer sus tareas.
- c) El 88% percibe que el dinero que recibe por parte de sus padres, es para que permanezca en casa “sin causar problemas”.
- d) El 85% expresó que le gustaría jugar con sus padres o tutores por lo menos una hora el fin de semana.
- e) El 80% (28 alumnos) considera que es mejor obtener consejos u orientaciones por parte de personas distintas a los padres o tutores, ya que no se les tiene confianza o se sienten regañados o avergonzados, cada vez que se los solicitan.

Al encontrarme con un grupo en el que las diferencias de aprendizaje escolar eran muy marcadas, hice una **reflexión respecto a mi experiencia pasada** y concluí que:

Siempre he tenido diferencias de aprendizaje escolar entre mis grupos pero que nunca eran muy marcadas: que hoy era necesario aplicar más profundamente, la estrategia de enseñanza por proyectos e integrar a ella la estrategia de aprendizaje colaborativo.

Ámbitos de intervención

Mi ámbito de intervención para el mejor manejo de la apatía fue el espacio áulico, mediante la implementación de las estrategias arriba descritas, por medio de ellas atraje la atención y capacidad de trabajo de los educandos al estudio significativo, desde el 17 de octubre al 16 de diciembre 2011 y con otras estrategias de aprendizaje en fechas posteriores.

Antes de la intervención, sostuve que las causas de la apatía escolar son multifactoriales; sin embargo y a pesar de ello, creí que el impacto de esas causas en el aula, podían ser manejables mediante la estrategia de enseñanza por proyectos. Algunas de las causas presupuestas y confirmadas con los resultados de los trabajos requeridos a los alumnos y cuestionario que les apliqué, fueron:

- a) Desatención familiar, dado que la mayoría de los padres trabajan, los niños quedan sin vigilancia y orientación para el mejor uso de internet, nintendo, televisión, etc. y cuando hay vigilancia y cuidado por parte de los abuelos, tíos..., en muchos casos es insuficiente.
- b) Convivencia en valores poco significativa: dado que los padres muchas veces están cansados para dar una mejor atención a los hijos, una manera de evadir su responsabilidad y atención para con los hijos es proporcionándoles suficiente dinero con la advertencia de que no den problemas a la familia.
- c) Falta de confianza en sus papás: dada la falta de confianza en sus progenitores, los alumnos recurren a sus amigos para sugerencias o consejos, ellos son sus modelos a seguir y generalmente piensan que la vida hay que disfrutarla con el menor esfuerzo posible, de ahí que en el aula no quieran hacer nada.

Aspectos metodológicos para la intervención

Metodología, técnicas e instrumentos para la implementación de la intervención educativa:

La presente intervención se basó, principalmente, en la metodología de investigación acción propuesta por Elliott (2000), por lo que empleé técnicas de investigación cualitativa como la auto-observación directa y hetero-observación activa

(aquí la figura de mi asesora de tesis asumió el rol de observadora y se involucró indirectamente en mis actividades cotidianas). Dentro de este enfoque cualitativo, fueron importantes los trabajos de redacción libre solicitados a los alumnos, por los cuales obtuve categorías de análisis que me sirvieron de base para elaborar un cuestionario que apliqué a los estudiantes dentro del enfoque cuantitativo.

Por esas técnicas mejoraré mi práctica educativa al propiciar mayor interés de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes a través de las estrategia de enseñanza basada en proyectos a la cual integré el trabajo colaborativo.

Tal como arriba quedó escrito, la intervención educativa fue desarrollada en el primer grado “E”, del 17 de octubre al 16 de diciembre 2011, por lo que del 22 de agosto al 14 de octubre de ese año, para implementarla sistematicé la información:

1. Que consideré en los apartados anteriores en cuanto a la apatía de los alumnos y los resultados sistematizados a través de dos trabajos de redacción libre solicitados a los colegiales que sirvieron de base para elaborar un cuestionario y sistematizar datos sobre el conocimiento de los estudiantes.
2. Que recabé por medio de un diario y videos de trabajo, al autoanalizarme como me desempeñaba en el lapso del 22 de agosto al 14 de octubre 2011 y las sugerencias que sistematicé de mi asesora de tesis para una mejor intervención educativa.
3. Que resultó de examinar los productos obtenidos por los alumnos en el tiempo arriba descrito, con base en una rúbrica y análisis crítico de mi asesora de tesis y con un bagaje teórico *ad hoc*.
4. Para la planeación educativa con base en la enseñanza por proyectos y trabajo colaborativo del tema (bloque 2): Componentes naturales, los conocimientos y las competencias esperadas se reelaboraron en una línea del tiempo (Brooks-Young, 2005, citado por Álvarez, 2010, p. 4).
- 5.

Objetivos:

- Determinar en qué medida debe el profesor intervenir en las estrategias de enseñanza por proyectos y trabajo colaborativo con el objeto de lograr las competencias en la asignatura de Geografía de México y el Mundo.
- Revisar y encauzar el aprendizaje de los alumnos.
- Lograr que los alumnos tengan mayor participación en la construcción de sus aprendizajes.

Planeación de la intervención educativa

Para realizar mi **planeación de intervención educativa**, tuve como guía un estudio de Valeria Álvarez et al. publicado en 2010, con base en ello:

- a) Establecí de manera conjunta con los alumnos una línea del tiempo de las actividades que se realizarían durante el proyecto, con el fin de obtener un producto final. El material incluyó, las metas de aprendizajes y competencias esperadas, por lo que se aseguró que los estudiantes comprendieran el aprendizaje esperado y los productos que entregarían por equipo en las fechas determinadas, según una rúbrica dada con anterioridad.
- b) En las siguientes sesiones, los alumnos eligieron libremente con base en una situación real, el tipo, tema y problemática del proyecto y en parejas y equipos planearon sus acciones con la mediación del docente.
- c) Según programación previa y criterios establecidos y acordados con los alumnos, se presentaron los avances de proyecto al grupo y los compañeros de clases, evaluaron esos avances según una rúbrica dada con anterioridad por mí.
- d) Posteriormente, con base en la intervención que se consideró necesaria, discutí al interior de los equipos con el fin de reorientar el curso del proyecto. En todo momento se pretendió que la construcción de los aprendizajes recayera en los alumnos.
- e) Comunicación de resultados.

Impactos familiares o comunitarios

Con base en los resultados de los trabajos y cuestionario solicitados a los alumnos, la profundización en la bibliografía especializada, el ejercicio de mi docencia reflexiva, la realimentación de mi asesora de tesis, concluí que:

La situación laboral de los padres o tutores de los estudiantes es exigente a tal grado que los obliga a dedicarles poco tiempo a sus hijos o tutorados con el fin de obtener lo necesario, según se puede deducir de un estudio del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED, 2010).

En el caso que nos ocupa no había una lucha por parte de los padres de familia por la subsistencia, pero si para mantener la estabilidad económica del hogar, lo cual los aleja físicamente de sus hijos y los orilla a fomentar en ellos la irresponsabilidad, por lo que no tienen un modelo a seguir o tienen uno o varios que los invita a lo contrario, por ejemplo, la televisión a la que le dedican un promedio de dos horas según quedó demostrado por ellos mismos en los trabajos que referí al principio de este texto, lo mismo sucede con los juegos electrónicos o amigos de la misma edad que también carecen de supervisión o apoyo educativo en el hogar y con quienes por imitación siguen sus pautas de comportamiento.

Me parece según lo expuesto que en el ámbito familiar poco puede intervenir la labor docente. Sí, en cambio en el espacio áulico como describo más adelante.

Impacto en el grupo y conclusiones

Ante tal limitante por parte de los padres o tutores, para formar en la responsabilidad a sus hijos, los docentes podemos creer que esos alumnos trasladarán automáticamente la irresponsabilidad al salón de clases, “que nada se puede hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse ‘casi natural’” (Freire, 1996, p. 21), ante ese falso dilema, consideré necesario:

Captar los intereses y motivaciones de los estudiantes y con base en el calendario de trabajo consensado con ellos, di seguimiento a las actividades propias de los proyectos que eligieron; me cercioré que los equipos de trabajo comprendieran las actividades que debían desarrollar en un tiempo establecido; di seguimiento a sus dudas e inquietudes;

con fundamento en los criterios establecidos los estudiantes tuvieron claridad de los productos a obtener en el lapso acordado; con base en los tiempos establecidos de revisión de avances de trabajo procuré que reconocieran y corrigieran los errores, de esta forma el producto a lograr fue adquiriendo la modalidad establecida.

Finalmente, los cuatro equipos de trabajo, comunicaron sus proyectos al grupo con los recursos didácticos que consideraron pertinentes:

Equipo 1: exhibió un sociodrama sobre su proyecto “La Tierra peligra”, cuyo guión distribuyó a sus compañeros y una presentación del mismo en Power point.

Equipo 2: presentó una historieta y un mapa mental de su proyecto “Calentamiento global”, mismos que distribuyeron a sus compañeros.

Equipo 3: entregó un ensayo escrito al grupo y un cartel referente a su proyecto “Contaminación del agua en el D.F.”

Equipo 4: mostró un cartel acerca de su proyecto “Medidas importantes en caso de sismo” y una presentación del mismo en Power point, los cuales difundieron en copias al grupo. Muchas gracias.

Bibliografía

Álvarez, V. et al. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido (pp. 1, 2, 5, 7, 11). Revista Iberoamericana de Educación, 52/5. Recuperado el 18 de julio de 2012 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3202Morelos.pdf>

Azzerboni, D. (1999). ¿Para qué la observación en las aulas? (p. 23). *En 0 a 5. La educación en los primeros años*. Año 2. No. 9. Buenos Aires-México: Ediciones Educativas

CONAPRED. (2010). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. Recuperado el 29 de abril de 2012 en <http://www.conapred.org.mx/redes/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf>

Diccionario de psicología científica y filosófica 2012. Recuperado el 01 de mayo de 2012 en <http://www.e-torredebabel.com/Psicologia/Vocabulario/Sublimacion.htm>

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata
Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía* (pp. 15-87). Madrid: Siglo XXI Editores

Proyectos auténticos y prácticas sociales de lectura y escritura. Transformando (me) desde la MEB. Edgar Ramírez Espinoza, Epifanio Espinosa Tavera.

El propósito de la educación básica que se oferta en México supone la formación integral de sus miembros a fin de que puedan interactuar de forma competente ante las demandas actuales propiciadas por los cambios socio-culturales, económicos, políticos y tecnológicos-científicos que devienen del proceso de la globalización mundial. En este contexto es ineludible la participación de la escuela en el desarrollo de las competencias necesarias.

En México una constante problemática que se presenta son los bajos niveles de lectura y escritura que tienen sus estudiantes. Este problema ha sido incubado principalmente por las prácticas pedagógicas poco significativas que hemos empleado para potencializar su desarrollo; por ejemplo la práctica tradicional de enseñar a “leer y escribir” con el método onomatopéyico; y el continuo favorecimiento, en los grados escolares sucesivos, de la decodificación más que la comprensión. En términos generales, dos factores esenciales parecen conjugarse para generar esta versión ficticia de la lectura: la teoría conductista del aprendizaje y un conjunto de reglas, presiones y exigencias fuertemente arraigadas en la institución escolar (Lerner, 2001).

El objetivo de esta ponencia es exponer el trayecto recorrido y los avances logrados en un proceso de investigación acción en proceso orientado a la mejora de las prácticas de enseñanza y de los aprendizajes de alumnos de quinto grado en torno a la lectura y la escritura. Es un proyecto que desarrolla uno de los autores para la construcción de la tesis de grado en la Maestría en Educación Básica, en la Unidad 12B de la Universidad Pedagógica Nacional.

En esta ponencia describimos los resultados de tres momentos de trabajo propios de la investigación acción (problematización, diagnóstico y construcción de la alternativa de solución). A partir de los resultados expuestos planteamos algunas reflexiones sobre la pertinencia de la reflexión sobre la práctica como vía para la mejora continua de la enseñanza y el crecimiento profesional, y argumentamos sobre algunos dispositivos de la MEB que propician dicho proceso.

Hacia una comprensión de las deficiencias en la lecto - escritura

Ciertamente es muy común escuchar en las instituciones escolares la frecuente queja de los docentes sobre deficiencias en las competencias para la lectura y escritura que suelen manifestar los alumnos en los diferentes grados de los niveles básicos de la educación; la cual queda al descubierto por las demandas que plantea el trabajo con los contenidos escolares y las exigencias que como maestros imponemos, las cuales, por lo general, no suelen ser las idóneas para favorecer dichas competencias.

Dicha problemática no ha sido ajena en los diversos grupos escolares y contextos sociales en los que he trabajado. El motivo más fuerte que me lleva a realizar esta investigación-acción en el grupo que atiendo actualmente en una colonia urbana, es la insatisfacción al observar cómo es que los alumnos no utilizan el lenguaje escrito de forma significativa. Me doy cuenta que por lo regular concentran más su atención en la decodificación correcta de los textos más que en su comprensión; de igual manera les resulta complejo escribir textos propios; por ejemplo el realizar alguna reflexión escrita entorno algún texto.

Para comprender de mejor manera cómo es que se generan las deficiencias descritas se diseñó un plan de diagnóstico. Nos apoyamos en diversos instrumentos como fueron el registro de la observación-participativa en clases; y la realización de entrevistas semi-

estructuradas para padres de familia y docentes. Considerando mi experiencia y la literatura revisada enfocamos el análisis hacia tres factores;

El primer factor contempló el ***análisis pedagógico del contexto áulico***. Identificamos diferentes situaciones adversas causadas por la limitada competencia lectora. Generalmente los alumnos presentan bajo rendimiento escolar considerando el contraste entre los niveles cognitivos que presentan y los estándares previstos en la actual reforma curricular. Otro aspecto identificado es que regularmente los alumnos no leen ni escriben por interés; muestran una marcada dependencia, sólo realizan estas tareas cuando son solicitadas por el maestro para realizar actividades dentro de la escuela o en su casa.

Por otro lado identificamos limitadas participaciones orales en los alumnos que no resultaban apropiadas para el desarrollo de las actividades. Finalmente, lo más importante que constatamos es que las prácticas pedagógicas con las que se han formado los alumnos del grupo en cuestión no son las más idóneas, se tiende a favorecer la decodificación en voz alta y la transcripción de textos en el marco de situaciones puramente escolares que tienen poco sentido para ellos y escasa relación con las prácticas sociales en las que la lectura y la escritura cumplen algún propósito.

Un segundo factor contemplado fue el ***análisis del contexto escolar***; en el cual ubicamos las actividades culturales (homenajes, la conmemoración del Inicio de la Independencia, festejo a la Revolución Mexicana, etc.) y las reuniones de consejo técnico como situaciones que afectan el trabajo de enseñanza. Concluimos que las actividades culturales por lo general tienen poca significación para los alumnos, pues responden sólo a un ejercicio tradicional en el que los alumnos no le ven mayor sentido que el de responder a las exigencias de sus maestros; y nosotros los maestros a las demandas de la institución.

Con respecto a las “reuniones de consejo técnico”, descubrimos que los tiempos destinados a este ejercicio responden más a las demandas de organización de los actos de

carácter cultural, cívicos, sociales, etc., que a la valoración y tratamiento de problemas pedagógicos que se presentan en la escuela como las deficiencias en torno a la lectura y escritura que presenta la mayoría del alumnado. Ambas actividades resultan adversas para la enseñanza, ya que el tiempo empleado en su preparación y realización reduce el tiempo de trabajo en el aula. Con ello se deja poco margen para realizar un trabajo más significativo como el que se pretende con las actuales reformas y se propicia la reproducción de prácticas mecanicistas

El tercer factor de estudio fue el ***análisis del contexto socio-cultural***. Por un lado descubrimos que las condiciones, culturales, escolares y económicas de la mayoría de los padres de familia son limitadas para ayudar a sus hijos en el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura. Los niños leen y escriben por lo regular sólo porque lo exige la escuela. No obstante hay alumnos que muestran que cuando en la familia se desarrollan prácticas de lectura; los niños se las apropian y logran mejores condiciones escolares. Es el caso de algunos niños de familias que predicán la religión Testigos de Jehová; quienes por la dinámica de su cultura religiosa se ven involucrados en el uso constante de la lectura como una práctica social cotidiana.

Por otro lado, identificamos que la perspectiva que los padres de familia tienen sobre la lectura, el apoyo que prestan a sus hijos y la credibilidad que le dan al trabajo escolar propician condiciones que inciden en el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura de los niños. Los padres suelen estar conscientes de que estas competencias son necesarias para la vida; pero desde su visión, leer y escribir son sinónimos de decodificar correctamente y transcribir con letra bonita. Por otra parte, su apoyo a las tareas escolares está sujeto a la credibilidad que les inspira el trabajo que realiza el docente. Sólo bajo esta credibilidad es que, por ejemplo, a pesar de sus limitaciones económicas, ellos aceptan comprar los materiales requeridos para el trabajo diario. También, aunque muchos padres no están totalmente de acuerdo en que sus hijos utilicen internet para navegar e investigar, por el costo y los riesgos que puede tener su uso, llegan a apoyar que

sus hijos lo utilicen en sus tareas si el trabajo del docente les inspira confianza y credibilidad.

Hacia una perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura.

En el trayecto formativo que hemos emprendido con la investigación acción, hemos construido una perspectiva sobre la lectura y la escritura como competencias socioculturales necesarias para la interacción significativa de los individuos en torno a su vida. Desde esta perspectiva, la alfabetización (literacy) implica algo más que el aprendizaje de los aspectos rudimentarios de la lectura y la escritura; consideramos que, fundamentalmente, ser alfabetizado refiere a aquella persona que utiliza de manera competente la lengua escrita para participar en el mundo social.

La lectura y la escritura en tanto herramientas socioculturales, demandan la apropiación de diversos saberes para su uso competente. “Son actividades complejas que implican la integración de conocimientos acerca de los discursos, su composición, sus usos, sus significados; implican habilidades acerca de tecnologías y artefactos de escritura y del sistema de representación socialmente construidos” (Scribner y Cole, citado por Aravedo 2007). En gran medida el desarrollo de estas competencias se dan en un proceso psicológico va de lo externo, las interacciones sociales, a lo interno, a las acciones psicológicas (Vygotsky, 1988).

Para que una persona aprenda se requiere que ésta sea activa, pero sobre todo interactiva (Castorina, citado por Aravedo 2007). Ello significa que todos los saberes implicados en los usos competentes de la lectura y la escritura son apropiados mediante la participación con los otros en prácticas sociales que involucran a la lectura y la escritura con propósitos específicos en circunstancias concretas.

A partir de la reflexión sobre nuestro quehacer docente desde esta visión sociocultural de la lectura y la escritura, consideramos que para ayudar a nuestros alumnos en el

desarrollo de estas competencias necesitamos diseñar ambientes que les generen la necesidad de usar la lectura y la escritura como herramientas para resolver problemas en situaciones reales. Esta redefinición de la práctica pedagógica, implica “considerar y retomar los motivos o propósitos que la persona que aprende tiene y, al mismo tiempo, promover la apropiación de pautas y conocimientos, técnico y sociales que contribuyan al logro de tales finalidades” (Soifer, citado por Aravedo 2007). Requerimos diseñar experiencias educativas situadas, situaciones que privilegien el aprendizaje de usos auténticos de la lengua escrita, que propicie en los alumnos el desarrollo de habilidades y competencias muy similares o iguales a las que se encontrarán en situaciones de la vida cotidiana (Díaz Barriga, 2006)..

Una propuesta de intervención pertinente para el mejor desarrollo de la lectoescritura.

La propuesta de intervención busca mejorar los niveles de lectura y escritura de los alumnos en un entorno socioconstructivista, mediante un trabajo colaborativo que involucra a todos los agentes que participan en el contexto escolar (alumnos-maestros-padres de familia).

El núcleo de la propuesta son los **proyectos pedagógicos** los cuales, a diferencia de los proyectos estructurados que contemplan los actuales programas de estudio de la primaria, se diseñarán con la participación de los alumnos, considerando sus intereses académicos y personales desde el inicio.

Este trabajo por proyectos pedagógicos busca terminar con la situación de niños pasivos, receptores, memorísticos. Se promoverá la participación activa de los alumnos desde la definición de los proyectos, sus productos y las tareas para construirlos, hasta la evaluación de los logros obtenidos. En este contexto, los diversos aprendizajes implicados en las competencias para la lectura y la escritura serán construidos por los mismos alumnos a partir de sus intentos, en colaboración con los demás compañeros de la clase, para dar respuesta satisfactoria a los problemas y tareas que les plantean sus propios

proyectos. De este modo, los proyectos contribuirán al mismo tiempo a la construcción y al desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert y Sraiki , 2006).

Los proyectos pedagógicos se complementarán con dos actividades que se desarrollarán de forma paralela con la finalidad de apoyar a los alumnos en la resolución de problemas en la lectura y producción de textos:

- **El taller permanente de lectores y escritores.**- esta actividad será un espacio permanente donde los niños y el docente interactuemos para socializar y construir aprendizajes pertinentes para la apropiación y el uso de las lecturas y la producción de los textos que demanden los proyectos pedagógicos.
- **El contrato individual.**- es una actividad permanente que promueve la autoevaluación del alumno. La finalidad de este contrato individual es ser un apoyo para que los alumnos sean conscientes (metacognición) de “cómo es que aprendieron y lo que les falta por reforzar”. Se divide en dos partes, por un lado el “*contrato de actividades*”, que en principio implica responder “lo que YO tengo que hacer”; y finalmente realiza una valoración de “lo que logre y lo que me resultó difícil hacer”. Consta de una segunda parte llamada “*contrato de aprendizaje en lectura y producción de escritos*”, en ella se evalúa en un primer momento “lo que ya sé”; al final se valora “lo que aprendí, cómo aprendí y lo que debo reforzar”.

La propuesta intervención estará sujeta a un seguimiento y evaluación considerando el enfoque de la **evaluación iluminativa**, una metodología cualitativa. Los fines de la evaluación iluminativa de un proyecto innovador son dar cuenta de cómo funciona, cómo influye en él las variadas situaciones escolares en las que se aplica, qué ventajas y desventajas encuentran en él las personas directamente interesadas; y cómo afecta a las actividades intelectuales de los estudiantes y a las experiencias académicas (Parlett y Hamilton, 1985).

Pertinencia de la reflexión sobre la práctica docente como vía para su mejora.

Sin lugar a dudas durante este recorrido por la MEB hemos construido y reconstruido perspectivas en torno a nuestra práctica docente, generando una nueva visión mediadora del proceso de enseñanza- aprendizaje. Este proceso constructivo ha tenido que ver con un ejercicio de análisis-reflexivo que ha estado presente en todo momento del proceso; generalmente en torno a las demandas de la educación y particularmente en la demanda de la lectura y la escritura como competencias básicas indispensables en la formación integral de los individuos. En un sentido próximo a lo planteado por Dewey, la reflexión ha estado presente en el proceso en tanto “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que se tiende” (Dewey, 2007).

Para esta transformación de la práctica docente han resultado pertinentes los dispositivos empleados en la MEB, como son:

- **Los seminarios o cursos;** como espacios que ha permitido al grupo la reflexión constante de la practica docente; un espacio en el que es posible socializar, analizar y construir conocimientos a partir de situaciones como las exposiciones de las problemáticas por la que atraviesa cada integrante del grupo, los análisis de lectura que generan reflexiones y permiten la construcción de conocimiento; así como la exposición de avances que vamos teniendo con respecto a nuestro proyecto de intervención con la cual se obtienen diversos puntos de vistas que ayudan a nutrir el trabajo de investigación.
- **Las tutorías;** un dispositivo que me ha permitido reflexionar mi practica desde un apoyo más personalizado que me ofrece mi tutor; en este espacio se generan situaciones de análisis que permiten evaluar los avances que se van teniendo en este proceso; se reflexiona sobre ellos a fin de realizar las modificaciones pertinentes y continuar con el proceso.
- **Los coloquios;** dispositivo que me ha planteado la necesidad de realizar múltiples tareas que han contribuido en mi formación docente como lo son: extraer la

información pertinente que daré a conocer, elaborar diapositivas, y desarrollar un esquema mental que me permita darme a entender de forma clara a la hora de la exposición; por otro lado la dinámica de los coloquios me ha permitido debatir con otros colegas los trabajos presentados, intercambiar opiniones con los otros maestrante y los académicos comentaristas.

Finalmente concluyo afirmando que la MEB me ha resultado un espacio favorable con el cual he podido construir nuevas perspectivas del quehacer docente que van desde la visión global sobre el funcionamiento de la escuela y su propósito para con la sociedad; hasta una perspectiva mejorada en cuestiones del desarrollo y uso de las competencias de lectura y escritura como prácticas sociales que ayudan a dar identidad y posibilitan a los individuos actuar de forma significativa en la sociedad.

Referencias

- Aravedo R., María De Lourdes (2007). "Una concepción de alfabetización más allá del a, b, c..." en *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas. La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*. México: CREFAL.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). "Estrategias docentes". En *Estrategias para promover una enseñanza situada*. México; Mcgraw-hill/interamericana editores. pp. 153-160
- Josette J., Sraiki, Ch. (2006). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1985). "La evaluación como iluminación". En Gimeno. Sacristán y A. Pérez Gómez (Comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Actividad docente y riesgo de estrés. Acerca de la relación entre el trabajo en escuelas de los niveles educativos obligatorios y su impacto sobre la salud física y psicológica de los docentes. *Olga Cristina Colatarci.*

El presente trabajo se propone analizar como afecta a los docentes, a cargo de un grupo de alumnos, realizar la totalidad de la tarea que su rol implica. ¿Cuáles son los límites o alcances de la tarea docente? ¿Cómo impacta el tipo de actividad en la calidad de vida de quienes se desempeñan como docentes? ¿Podemos determinar cuántas horas trabaja un docente?

Sabemos que no se puede dar respuesta a esta pregunta de manera descontextualizada, ya que maestros y profesores realizan su tarea en unidades educativas que se encuentran inmersas en realidades socio-económico-culturales diversas, sometidas a múltiples demandas. En este contexto es válido también aceptar que hay tareas que los docentes tienen (y deben) definir de manera explícita y acotada, dado que todo docente -que se desempeñe en un cargo- tiene en su rol tareas que debe realizar para poder dar cumplimiento a las exigencias del mismo.

Están presentes en este trabajo los conceptos: 'sobrecarga', como consecuencia de lo abarcativo e incierto de la tarea, 'malestar docente', como la sensación de agobio que tiene el docente al momento de interactuar con los alumnos, 'estrés', como potencial trastorno adaptativo.

En la bibliografía consultada sobre las problemáticas de sobrecarga, malestar, agobio y estrés, que se incluyen, podemos observar que tienen como punto de partida que la tarea docente es difusa y, muchas veces, se presenta como caótica. Esto provoca en los que la realizan una sensación de incertidumbre -origen de sensaciones negativas- a la cual podemos agregar la emergencia de patologías que pueden transformarse, en no pocos casos, en crónicas.

Problemática

Los estudios sobre la realidad educativa -planteada como una categoría abarcativa- que han sido desarrollados desde diversas perspectivas teórico-metodológicas, coinciden en que dicha realidad, analizada al interior de cada institución, es compleja y resistente a varios tipos de análisis posibles. El componente nomotético de la escuela subraya aquellos elementos comunes a todas ellas: la representación de papeles, el juego institucional, el poder de la normativa común, las prescripciones legales, las expectativas sociales, etc. Estos elementos se entremezclan con los componentes ideográficos de la misma.

“La especial forma de ser de cada uno, sus modos de entender las prescripciones, su esquema de valores, sus modos de insertarse en un contexto, hacen que incluso la vertiente nomotética cobre en cada escuela un tono peculiar. En efecto cada persona lleva a la práctica de una manera diferente aquellas prescripciones que son comunes e iguales para todos” (Santos Guerra: 1997; 76).

Diferentes estudios determinaron que lo decisivo para alcanzar la calidad educativa, tanto como una mayor eficacia -objetivos intrínsecos de toda política educativa- radica en la gestión de cada centro y en el desempeño de los docentes (aunque no se hayan logrado identificar los factores específicos que llevan a un alto nivel en los logros). *“Se pueden hacer muchos planes, acatar formalmente muchas normativas, hacer muchas reuniones, tener un organigrama muy bien dibujado y visible para todos, organizar diversos equipos docentes y establecer en los correspondientes planos sus ámbitos de coordinación... Pero bien puede ocurrir, todos lo sabemos, que entre eso y el funcionamiento real y cotidiano haya cierta desconexión de manera que a lo largo del curso el centro apenas realice las cosas previstas, tales planes, organigramas, normativas...” (Escudero Muñoz, 1991; 81).*

Por lo anterior, el docente es considerado, cada vez con más fuerza, una figura “clave” en la dinámica de los sistemas educativos actuales, ya que se le asigna una doble vinculación con los procesos de cambio y transformación. Desde esta perspectiva el docente sería “objeto” de posibles transformaciones futuras (profesionalización) y “sujeto” promotor, implementador, comunicador, y líder de todas las demás acciones que se consideren útiles y necesarias para que se concreten dichas transformaciones.

Este trabajo parte de la mirada de alguien que trabaja en el ámbito educativo con experiencia en los distintos niveles del sistema y que se interesa profesionalmente por

estudiar la problemática de los aspectos que forman parte de la tarea docente. Quien escribe ha transitado durante varias décadas los ámbitos educativos intercambiando visiones con colegas, y esta experticia le ha dado la pauta de que existen algunos nudos críticos que se presentan de manera constante (son comunes) más allá de las coordenadas espacio-tiempo, de la realidad socio-económica en que se desarrolle la tarea del docente (tanto en lo que refiere a las personas como a las instituciones), de los estilos de gestión de los directores de las distintas unidades educativas y la interpretación que cada uno de ellos haga de las normativas vigentes que reglan la actividad. Podemos mencionar como los mejores ejemplos: el salario, el perfeccionamiento, las demandas constantes, cambiantes y multidireccionales que hay sobre los docentes.

No obstante, existe algo que sin ser enunciado explícitamente, está siempre presente en el discurso docente, que es como un velo envolvente de todas las problemáticas: a saber, el *tiempo* como variable cuántica. Las narrativas comunes que encontramos siempre parecen ser las mismas. El tiempo recurrentemente está presente tanto en términos cualitativos como cuantitativos, aunque el mismo es ciertamente poco analizado.

¿Cuántas horas trabaja un docente? Para esta sola pregunta, que está presente en muchos debates dentro de los ámbitos docentes y también en conversaciones informales de distintos miembros de la sociedad, hay variadas y a veces contradictorias respuestas. No podemos decir que haya una visión hegemónica sobre los alcances de la tarea de enseñar, sí que existe una gran distancia entre las distintas visiones que además no incluyen un nivel de análisis de las distintas condiciones de trabajo tanto al interior de las instituciones como del impacto de los problemas sociales sobre la misma, ni la calidad de aprendizaje que logra ese docente en los alumnos a su cargo, ni la preparación profesional previa y permanente, necesaria para ejercer. Podríamos mencionar más aspectos. El debate está instalado en la sociedad; de éste participan los propios interesados, las autoridades políticas, económicas y educativas, los sindicatos, los trabajadores de otras ramas, los padres y de acuerdo a los niveles los alumnos.

DESARROLLO

Las instituciones educativas en el contexto actual

Partiendo de la premisa de que no es posible pensar las instituciones y los docentes como colectivos homogéneos, dada la diversidad de contextos y realidades institucionales se recorrerán algunas características presentes en todas ellas.

Los atributos que caracterizan la escuela y los componentes básicos que la conforman determinan un “estilo institucional” de cada unidad educativa que opera como mediador entre las condiciones en que se desarrolla la tarea y los resultados que se obtienen o desean obtener. Es a su vez la representación de la respuesta que los miembros del establecimiento pudieron dar a las demandas. Esto implica que, a iguales condiciones (curriculares, normativas, salarios, entre otras variables que se pueden considerar), en establecimientos diferentes, las tareas son recibidas, interpretadas, valoradas, respondidas de formas distintas y, a veces, hasta totalmente opuestas

En Argentina las políticas educativas de las últimas décadas, atendiendo a las tendencias mundiales, han señalado como objetivos centrales y sucesivos la expansión de la matrícula, la eficiencia del sistema educativo y el mejoramiento cualitativo. El crecimiento sostenido de la matrícula provocó la superpoblación de secciones y puso de manifiesto la insuficiencia de recursos humanos, edilicios y de equipamientos, así como agravó la **sobrecarga de la tarea docente**.

Reconocer la complejidad descripta, implica pensar cómo la organización escuela debe articular procesos pedagógicos, organizativos, administrativos y laborales, y tener en cuenta las condiciones en las cuales los docentes desempeñan su tarea en la actualidad.

La jornada laboral del docente y su ambigua duración

De la aproximación al contexto emerge que las demandas son variadas y que el énfasis siempre está puesto en las obligaciones del docente sin plantearse limitaciones o restricciones.

En Argentina el marco legal de las instituciones escolares está definido por el *Estatuto del Docente*, el *Reglamento Escolar* y los *Documentos Curriculares*. La normativa, es extensa y compleja, a esto se suma que, al interior de cada unidad educativa, hay normas propias de la cultura institucional, construidas en la práctica, de

tipo explícito e implícito. En todos los casos lo que se proponen estos documentos es definir y reglar la tarea docente: relaciones laborales, derechos, obligaciones, estructuras jerárquicas, responsabilidades, sanciones, temas administrativos y pedagógicos.

En términos generales, la normativa que rige la actividad docente en los distintos niveles no pudo acompañar los cambios sociales y educativos que se expresan y concretan cotidianamente en las instituciones educativas. También es viable puntualizar que la legitimidad de las normas depende en gran medida de su cumplimiento, y esto solo se puede evaluar estudiando la distancia entre el *deber hacer* y el *hacer*. Los docentes realizan esfuerzos para cumplimentar normas que suelen estar vacías de significado para ellos, o por lo menos intentan aparentar que dan cumplimiento a las mismas, y esto termina constituyéndose en una componente de presión adicional en términos laborales.

La tarea docente

Para trabajar como docente hay que ser egresado de un profesorado que otorgue titulación para el ejercicio de la docencia. El aspirante a profesor se forma en un campo de conocimientos que le proveen los instrumentos teóricos y metodológicos para llevar a cabo la tarea de enseñar. Con esta formación teórica específica e inicial que tiene como base, más su sentido común, su intuición, su capacidad de interesar y entusiasmar a los alumnos, la manera de organizar su trabajo y demás, el docente irá armando sus primeras herramientas que le permitirán desempeñarse con variados grados de solvencia en un cargo. Su identidad como docente la construirá a través de la práctica laboral, en su tránsito por las escuelas en las que se desempeñe.

Al ingresar al espacio laboral el docente comienza su desarrollo profesional como trabajador, es un asalariado que percibe una remuneración mensual por cumplir con una actividad, muchas veces incierta, en el marco de una organización con normas que regulan su trabajo. Por ello, atendiendo al contexto de la organización en la que le toca desempeñarse, tendrá que modular su desarrollo como docente dentro del marco que ésta establece, además de enterarse de sus responsabilidades y de lo que se espera de él. Sólo a partir de cómo se apropie y decodifique los datos anteriormente mencionados, es decir, de la interpretación que haga de ellos, podrá organizar su quehacer.

Existen hoy una serie de cambios sociales que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo docente. Hoy la función docente, centrada en lo pedagógico-didáctico y limitada al marco áulico, no se corresponde con la realidad.

Si bien es cierto que es al interior del aula y en contacto con los alumnos, “donde se conforma el ámbito, por excelencia, de la realización profesional y educativa, no es menos cierto que la hegemonía del aula puede verse fisurada por las prácticas que impone el movimiento institucional” (Ezpeleta, 1991; 17).

Sobrecarga docente

La presencia de una sensación de malestar más o menos difuso, extendido entre los docentes de los distintos niveles educativos, es evidente desde hace unos años y es válido destacar que el fenómeno no es una peculiaridad del sistema educativo argentino. La relevancia de este tema radica en que para instrumentar una reforma o mejorar la calidad de la enseñanza se considera central que el colectivo docente no se sienta desanimado, desconcertado y con una sensación de sobrecarga que lo afecta en su desempeño laboral y vida personal. Se encuentra una referencia al "problema de la sobrecarga" de trabajo que tienen los docentes en la obra de Fullan y Hargreaves (1999), quienes analizan que durante la última década las tareas de los docentes se han intensificado y se han hecho más difusas; realizan una enumeración de las actividades incrementadas y concluyen que maestros y directivos padecen de una peligrosa sobrecarga.

En los últimos años, los docentes se han visto frente a presiones y expectativas cada vez mayores sobre su tarea y, para ellos, alcanzar y cumplir con objetivos representa un gran esfuerzo. Los requerimientos que existen hoy sobre la escuela hacen que el profesor sea constantemente “invitado a la participación”. El responsable y encargado de hacerlo es el director quien recibe el conjunto de todas las demandas que cada sector de la burocracia (administrativo, técnico, político), diseña “bajando” lineamientos y disposiciones para que cobren luego realidad en el ámbito de la escuela. Lo anterior da origen a lo que describe Flinders, citado por Fullan y Hargreaves (1999; 79): “*Más que en*

otras profesiones la actividad en la docencia no conoce límites fijos. Si el tiempo y la energía lo permitieran los planes de estudio siempre se podrían revisar y mejorar, los materiales de lectura siempre admitirían su reexamen, se podrían cubrir más materiales de texto antes del final del período lectivo, habría lugar para prestar más atención individual a los alumnos y las tareas escolares para la casa siempre se podrían graduar con más cuidado.”

El párrafo citado forma parte de un estudio sobre el tiempo que le insume a los maestros las tareas de preparación de su actividad didáctica y de evaluación de sus alumnos, y finaliza con una frase por demás descriptiva de las sensaciones que puede sentir un maestro: *“La docencia es una profesión en la cual, cada vez que uno llega a casa, siempre tiene algo en qué pensar. Se dice debería estar haciendo esto. Me siento culpable por descansar la mitad del tiempo.”* Estos autores consideran que la enseñanza será siempre un trabajo agotador ya que los maestros *“participan a diario en cientos de interacciones y en situaciones potencialmente cargadas de tensión.”* (Fullan y Hargreaves, 1999; 79).

Trabajo docente y salud laboral: acercándonos al estrés

La imposibilidad de dar respuestas a múltiples demandas difusas, inciertas, aparentemente inespecificadas, generan en el docente un abatimiento que puede causar algunos trastornos. En el campo de la psicología se denominan adaptativos. El término con el cual se conoce a estos trastornos es el estrés, que consiste en la reacción psicológica y/o física del individuo frente a demandas que considera que él no puede responder. Se da el caso que, sometidos a iguales o parecidas demandas o presiones, unos docentes llegan literalmente a “enfermar”, a “quemarse”, y, otros, no. Además de los problemas de personalidad, las situaciones de incertidumbre aumentan los cuadros de esta sintomatología. Para poder analizar el estrés docente, realizaremos previamente un recorrido por las características del estrés laboral.

El estrés laboral produce en el ser humano **efectos emocionales**, que alteran su bienestar y equilibrio psicológico. Podemos mencionar entre ellos: ansiedad, agresión, apatía, aburrimiento, depresión, fatiga, sentimiento de culpa, vergüenza, irritabilidad, mal genio, tristeza, baja autoestima, tensión, nerviosismo, soledad;

Las causas del estrés laboral se encuentran siempre dentro de las categorías: físicas, emocionales y de comportamiento. Las mismas son comunes a todas las tensiones

laborales, lo que va variando son los episodios que provocan el estrés. La mayoría de los problemas de estrés surgen de los mismos episodios, principalmente los relacionados con el cambio, el **tiempo**, el control sobre las situaciones que se presentan, otras personas (ámbito social) y el volumen de trabajo. Los índices de incidencia varían según el tipo de actividad, el país y la época, pero en todos los casos el manejo del tiempo se encuentra entre las dos variables de mayor importancia.

El tiempo es causa de presiones laborales y suele estar en la base de la mayoría de los problemas de estrés que surgen durante la jornada. El cumplimiento de plazos y la cantidad de tiempo que se supone insume una tarea, se configuran entonces como una presión constante, de tipo cíclico, ya que justo cuando el individuo piensa o siente que ha alcanzado o superado una meta, el proceso se inicia nuevamente. Entran en juego aquí las distintas percepciones: la del directivo, la administración de escuelas, los padres y los mismos alumnos, en el caso de los docentes que es el que nos ocupa.

El estrés docente

En la bibliografía anglosajona se utiliza el término *bornout* (agotamiento), definiendo el mismo como “*un estado de descontento, de emociones negativas y disgusto, que se da cuando los problemas que tienen que enfrentar los docentes amenazan su bienestar y sobrepasan su habilidad para resolverlos*” (según Kyriacou, citado por Kornblit, 1993; 36). El *bornout* está constituido por tres componentes: agotamiento emocional, despersonalización y carencia de desarrollo personal en el trabajo.

El “*síndrome del bornout*” es una respuesta defensiva ante un estrés crónico, que aunque en un primer momento es adaptativa, a largo plazo va deteriorando los recursos del individuo, llevándolo a una serie de consecuencias negativas, tanto para su salud física como mental (Moreno Jiménez, 1997). La motivación para investigar este tema a nivel mundial (Kyriacou, 1997; Esteve, 1984; Documentos de la OIT, 1981; Blase, 1982) surge de una alta proporción de docentes de los distintos niveles que manifiestan sentirse “sobrecargados”, “sobresaturados” y con niveles de insatisfacción y percepción de ineficiencia en el desempeño de su rol.

Kiryaccou (1977) destaca que existe una circularidad, al decir que no resulta clara la distinción entre las fuentes del estrés y las manifestaciones del mismo en la ansiedad y otros efectos negativos de los docentes. Un informe de 1984 de la OIT sobre 'Condiciones de Trabajo del Personal Docente' dedica un capítulo al estrés docente y lo considera enfermedad profesional por ser uno de los problemas que afecta cada vez con mayor frecuencia a los educadores de todo el mundo. Este informe muestra que un alto porcentaje de educadores tienen agotamiento mental y físico provocado por las exigencias psicológicas y físicas de la enseñanza. Esta situación (claramente de gravedad) no es sólo perjudicial para la salud de los educadores, sino que es origen de un alto grado de deserción o abandono definitivo de la profesión y tiene un impacto directo sobre la calidad de la educación que reciben los alumnos.

Estrategias de prevención

Del recorrido anterior, se concluye que el agotamiento y el estrés, la tensión constante por las demandas de autoridades, padres y alumnos, provoca un estado de tensión y sufrimiento que, sin llegar al nivel patológico, deteriora la vida social, familiar y laboral del docente. Es este un problema que crece y para el cual aún no se tiene una respuesta. Una forma de atenderlo es la creación de centros de salud con servicios psicológicos que realicen tareas de prevención individual, grupal o institucional.

Se debe analizar la presencia de estos temas en los contenidos de la formación de los docentes, quienes ingresarán a futuro en el sistema como trabajadores de la educación. Una mirada general permite ver que en los planes de estudio y prácticas formativas no están desarrollados los contenidos vinculados a la prevención de enfermedades profesionales y a las formas de fatiga que se presentan en el tipo de trabajo que van a realizar. Otra posibilidad, que es la que da origen a este trabajo, es enfrentar la problemática a nivel institucional, siendo responsables de esta tarea quienes conducen las unidades educativas.

Breve conclusión

Ser docente es una actividad profesional, que requiere vocación y de gran exigencia. La tarea docente está signada por la demanda: de la sociedad, del sistema educativo, de los padres de los alumnos, de los propios colegas.

El tratar de dar respuesta a estas demandas, complejas y difíciles de controlar, da origen a una sensación de agobio, que aparece inevitablemente en quienes tienen por objetivo ejercer de manera responsable.

Por lo anterior es necesario desarrollar estrategias, tanto institucionales como personales, para minimizar y saber enfrentarse a este malestar, que atenta en simultáneo con la calidad de vida del docente, la calidad de su tarea como educador y la calidad educativa de un sistema.

BIBLIOGRAFÍA

- *Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura –Compiladoras- (1992). “MAESTROS. Formación, práctica y transformación escolar”. Colección Educación, Crítica & Debate. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.*
- *Ball, Stephen J. (1994). “La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar”. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona, Paidós Editores.*
- *Blase, James (1982). “Theory of teacher stress and bornout”. Educ Administ Quarterly.*
- *Bourdieu, Pierre (1970) “ La reproducción”. Barcelona, Laia Ediciones.*
- *Burke, R.J. y Greenglass, (1989). The clients’ role in psychological burnout in teachers and administrators. Psychological Reports, 64, 1299-1306.*
- *Castoriadis, C. (1983). “La institución imaginaria de la sociedad”. Barcelona, Tusquets Editores.*
- *Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (2000). “Malestar Docente”. Sitio de Internet:
<http://www.noveduc.com/ensayoedit30.htm> 2000*

- *Escudero Muñoz, Juan y López Yáñez, Julián (1991) "Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio". Biblioteca Universitaria. Sevilla, Arquetipo Ediciones.*
- *Esteve, J. M. (1984). "Profesores en conflicto". Madrid, Narcea Editores.*
- *Ezpeleta, Justa. (1991). "Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina". Bibliotecas Universitarias. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.*
- *Fierro, Alfredo (1993). "El ciclo del malestar docente". Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Educación, Trabajo y Empleo. Número 2.*
- *Frigerio, Graciela; Tiramonti, Guillermina y Poggi, Margarita (1993) "Las instituciones educativas. Cara y ceca ". Buenos Aires, Troquel Educación Editores.*
- *Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (1999) "La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar". Colección Agenda Educativa. Buenos Aires, Amorrortu Editores.*
- *Imbernon, Francisco (1994). "La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional". Colección Biblioteca del Aula. Barcelona, GRAÓ Editores.*
- *Isuani A, Lo Vuolo y Tenti (1991) "El estado benefactor, un paradigma en crisis". CIEPP. Buenos Aires, Miño Dávila Editores.*
- *Kyriacou; (2001) "Estrés para profesores " España, Octaedro*
- *Kornblit, Analía y Mendez Diz, Ana María (1993). "El profesor acosado. Del agobio al estrés". Buenos Aires, Humanitas Editoriales.*
- *Llach, Juan José, Montoya, Silvia y Roldán, Flavia (1999). "Educación para todos". Córdoba, IERA Editores.*
- *Martínez, Deodilia y Valles, Iris (1991). "Salud y trabajo docente (tramas del malestar en la escuela)". Buenos Aires, Paidós Editores.*

- *Medina Revilla, Antonio -Coordinador- (1997). "El liderazgo en educación. Actas de la VIII reunión de la Asociación para el desarrollo y mejora de la escuela". Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia Editores.*
- *Neffa, Jorge (1987). "Condiciones y medio ambiente de trabajo en la Argentina". CONICET. Buenos Aires, Humanitas Editores.*
- *Pardinas, Felipe (1975) "Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. Introducción Elemental". Buenos Aires, Siglo XXI Editores.*
- *Narodowsky, Mariano y Narodowsky, Patricio (1988) "La crisis laboral docente" Buenos Aires, Centro Editor de América Latina*
- *Santos Guerra, Miguel Ángel (1997). "La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas" . Málaga, Aljibe Editores.*
- *Schuster, Félix Gustavo (1986). "Explicación y Predicción". Buenos Aires, CLACSO Editores.*
- *"El estrés laboral. Preguntas y respuestas frecuentes" . Sociedad Española para el estudio de la Ancianidad y el estrés –SEAS- Sitio de Internet: <http://www.ucm.es/info/seas/estlab.htm> (ultima visita febrero 2011)*
- *Travers, Cerril (1995) "El estrés de los profesores". Buenos Aires, Paidós Editores.*
- *Tenti Fanfani, Emilio (1993). "Escuela y política, la formación del ciudadano del año 2000", en ¿Para qué sirve la escuela? Filmus –Compilador-. Tesis Grado. Norma Editores.*

Directorio de autores

Autor	email	Institución
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña.	arangel952@yahoo.com	Universidad Pedagógica Nacional
Adriana Margarita Delgado Sánchez	margara_bolo@hotmail.com	Upn 094
Adriana Susana Hernández Salgado	adriana.hdz2011@gmail.com	Universidad La Salle Cuernavaca
Alejandra Avalos Rogel	alejandraavalosrogel@gmail.com	Escuela Normal Superior de México
Alicia Derat Rascón	aldera57@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Alma Delia Ríos Aranda	raad7411@hotmail.com	Maestría en Intervención Socioeducativa
Alma Graciela Fuentes Fierro	agff@cybercable.net.mx afuentes@cybercable.net.mx	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara
Alma Rosa Vega Juárez	almari-091191@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 111
Álvarez Arambula Alejandra	alexa1171@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Poniente, 099.
América Vera Lara	a22vera@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Ana Cecilia Valencia Aguirre	anaceciliava@yahoo.com.mx	Universidad de Guadalajara
Ana Laura Navarrete Flores	laura_nfl@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Sede Cuernavaca
Ana María Bonilla Ramírez	bora730@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291
Ana María Rodríguez Velasco	ubicita@prodigy.net.mx	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A
Ana María Rodríguez Velasco	ubicita@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31A-Mérida, Yucatán, México
Anahí Molina Martínez	anahiy Luis06@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Araceli Fuentes Figueroa	araceli.fuentes@upnmorelos.edu.mx	Universidad Pedagógica Nacional 17-A Morelos
Araceli Fuentes Figueroa	araceli.fuentes@upnmorelos.edu.mx	Universidad Pedagógica Nacional 17-A Morelos sede Ayala
Araceli Ramírez Meda	ara ramirez <aramirez@cucsur.udg.mx	Universidad de Guadalajara (Centro Universitario de la Costa Sur)
Arturo Torres Mendoza	arturotorresmendoza@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141, Guadalajara
Beatriz Ramírez Grajeada	bgrajeada@correo.xoc.uam.mx	Universidad Autónoma

		Metropolitana Unidad Xochimilco
Bertha Concepción Molinero Vijil	gabila98@gmail.com	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Blanca Estela Isabel Calzada Ugalde	beicu@hotmail.com	Escuela Nacional para Maestras de Jardines de niños.
Bonifacio Pinzón T.	bpinzonturijan@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional 17-A Morelos
Carlos Alfonso Valenzuela Maldonado	carlos_alfonsov@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Parral
Carlos Augusto Armenta Acosta	armentaacosta@gmail.com	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Carolina Sánchez Flores	miskaro1962@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional
Cecilia Colunga Rodríguez	ccolungar@yahoo.com	Universidad de Guadalajara
Celia Luevanos Aguirre	celia.lue.a@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141 Guadalajara
Clarisa Capriles Lemus	buggysax@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 099 Poniente
Claudia Lorena Botello Torres	clbtorres@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Del Estado De Chihuahua
Cruz Ramirez María del Carmen.	sep-evaluacion@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 DF-Sur
Cynthia Ivet Isidoro Mojica	cHoOoMplsSs_04@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Daniel Agustín Galindo La Pez	eber_lee_daniel@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
Denisse Alejandra Bahena Huicochea	escuela.aprendiendojuntos@gmail.com	Universidad La Salle Cuernavaca
Eda Elvia Palma Sáenz	edaelvia24@yahoo.com.mx	Centro De Actualización del Magisterio En Chihuahua
Edgar Ramírez Espinoza	ramespi_7@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 12 "B"
Efraín Zamora Dominguez	efrainzd@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional
Elmy Eunice Espinoza Ramírez	nenaelmy@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 164
Elsa Ramos Osorio	acapul40@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 12B
Elva Estela Gutiérrez Ruiz	elva_es10@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Chihuahua
Emilio Arredondo Casarrubias	arrecasarrubias@yahoo.com.mx	Escuela Normal Superior de México
Enrique Reyes Chavez	ereyescc@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica

		Nacional, Unidad Saltillo
Enriqueta Ojeda Macás	eomupn111@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato
Epifanio Espinosa Tavera	espitave@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 12B
Esmeralda Violeta Hernández Bautista	viohernan@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 099 Poniente
Fátima Chávez Luevanos	fatimachavez1@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Florentino Silva Becerra	cienaga16m@hotmail.com	Universidad De Guadalajara
Freddy Javier Espadas Sosa	canek_1999@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A. Mérida Yuc.
Gabriel Aguilar Alatorre	alatorreg@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291
Gabriela López Aymes	gabila98@gmail.com	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Gonzalo Cabrera Nuñez	goncn@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Guillermo López Álvarez	memoloa@yahoo.com	Universidad Pedagógica Nacional
Héctor Isaac Villasano Reynaga	isvr2010@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 142 Tlaquepaque
Ibarra Rubio Deyanira Jisel	jisel_yesjav@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional 252 Mazatlán
Ibarra Rubio Linda Karen	kate_rin_12@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional 252 Mazatlán
Ícela Guadalupe Fernández	icela_91@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 142
Ileana Janet Márquez González	ilemar25@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional Querétaro Unidad 22a
Irene Trinidad Medina García	irenemedina771@msn.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 022
Irma Lucina Ibarra Ortega,	lucina_12_2@hotmail.com	Maestría En Intervención Socioeducativa
Ivet García Montero	ivet2010@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional 17-A Morelos Sede Ayala
Jackeline Magnolia Rosas Salazar	whaateveryoulike@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Jessica Berenice Cornejo Jaimes	jessica_b_c_j@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Jesús Francisco Eugenio Caamal	chico_2666@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A, Subsede Valladolid
José Edgar Correa Terán	edgarcorrea21@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 144

José Moisés Aguayo Álvarez	moyagualv@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Guadalajara
José Simón Sánchez Hernández	simsanher@yahoo.com	Universidad Pedagógica Nacional
Juan Crisostómo Durán Arrieta	jc durana@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad Juárez
Juan Manuel Sánchez	posgradoupn097@gmail.com	Universidad pedagógica Nacional. Unidad 097 Sur.
Juana Ramírez Meza	pinky.rock5@hotmail.com	Universidad
Julio Cesar Leyva Ruiz	julioupn161@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Sede 161 Morelia, Michoacán
Julio César Rodríguez Reséndiz	moss8862@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Karina Paola Pérez González	kari_y_pao@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Leonor López Arenas	lalei_to@hotmail.com	Universidad Pedagogica Nacional, Unidad 252, Mazatlan Sinaloa
Lilia Jiménez Robledo	biniza_liz@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 203
Lourdes Natalie Carrillo Navarro	che_peque@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161 Morelia
Lucila Elba Durán Aguilar	lucielbaduran@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 291 Tlaxcala
Luis Manuel Juncos	juncos.luis@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional
Marcela Rojas Ortega	marojas@ipn.mx	Instituto Politécnico Nacional, ESCA Tepepan
Marcela Velasco San Agustín	vels25@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo
Marcos Manuel Castillo Llanes	marcos_7831@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional 31-A Mérida, Subsede Valladolid
Margarita Gicela Vásquez de la Sota Riva	giceladelasotariva@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 099, Poniente, D.F.
María Aimé Pérez Vázquez	aimevsmaria@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
María de Guadalupe Morales Ramírez	aremy_@hotmail.com	Maestría En Intervención Socioeducativa
María de la Luz P. Curiel	mpirron@ipn.mx	Instituto Politécnico Nacional, ESCA Tepepan
María de Lourdes García López	poy_el@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo
María del Socorro Mendoza Sánchez	socorromendoza2000@yahoo.com.mx	Secretaría De Educación Jalisco
María Guadalupe Borrego Rivera	lupis_2916@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de

		Chihuahua, Unidad Parral
María Jacqueline Balderas Moreno	jacki_nanis@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Queretaro Unidad 22A
Martha Carmela Talamantes Enríquez	mtalamantes@upn081.edu.mx	Universidad Pedagógica Nacional 081, Chihuahua
Martha Carolina Tiscareño Padilla	ensj_tiscarenopadillamarthacarolina01@hotmail.com	Escuela Primaria Urbana No. 7
Martha Ofelia González Centurión	margon70@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 31-A
Martha Patricia Macías Morales	mpmaciasmorales@gmail.com	Maestría En Intervención Socioeducativa (MISE)
Martha Xolyanetzin Rodríguez Villarreal	xolyanetzin_tirayan@hotmail.com	Universidad Autónoma de Nayarit
Mayra Chávez Camero	cacm.may@hotmail.com	Escuela Primaria "Francisco I. Madero"
Mayra García Ruiz	mayragarr@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco), México
Miguel Ángel Pérez Reynoso	mipreynoso@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional
Miguel Rodríguez Arce	mrarce@live.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara
Mireya Martínez Montes	mireyitis@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094
Mónica Leticia González Estrada	prof_monicaglez@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional U-95
Neftalí Secundino Sánchez	nsecundino@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Nidia Minelva Tun Batun	nidis_minel@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Norma Leticia Rodríguez Vázquez	norma_florentino@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad Juárez
Nubia Guadalupe Martínez Sánchez	nubia_pampers@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional UPNECH
Olga Cristina Colatarci	olgacolatarci@dessol.com.ar	
Olga Ojeda Xalteno	huarivla@hotmail.com	Universidad Virtual Del Instituto Tecnológico De Monterrey
Omar Daniel Cangas Arreola	omarcangas@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Juárez
Oscar Reyes Ruvalcaba	oscar.reyes.ruvalcaba	Universidad Pedagógica Nacional
Pablo Prado Saldaña	pablo_a7h30@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 252, Mazatlán Sinaloa
Patricia Lorelei Mendoza Roaf	patricia.mendoza@cucs.udg.mx	Universidad de Guadalajara
Pimienta Hernández Marla Cecilia	majuma2012@live.com.mx	Universidad Pedagógica

		Nacional Unidad 097, DF Sur
Raúl Armando Romero Esquivel	raulromero19@gmail.com	Universidad de Guadalajara
Raúl Enrique Anzaldúa Arce	reanzal@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional
Reyes Ramírez Sonia Ivon	dexa_is@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201
Rocío Joyce Alcaraz Ortega	chikis_joey59@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 DF-Sur
Rosa Isela García Herrera	rosaisela99@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291
Rosa Marisela Hernández Meléndez	rosa_cereza08@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Rosario Leticia Villarreal Arcega	lety-arcega@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional Unidad 181-Tepic
Senddey Maciel	senddey@yahoo.com	UPN Ajusco
Sofía Efigenia Soto Márquez	sofisomar@yahoo.com.mx	Universidad Pedagógica Nacional Del Estado De Chihuahua, Unidad Parral
Sofía Margarita Morfín Zepeda	smorfin@yahoo.co.uk	Universidad de Guadalajara
Valeria Alvarado Castresana	jessval247@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional 22-A
Verónica Jiménez Guzmán	ronyjimnz@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional
Yessica Navarro Rubalcava	nary.1128.lol@gmail.com	UPN Cuernavaca