

**ESTIMULACIÓN
TEMPRANA**

TECNOLOGÍA

**PRÁCTICAS
DOCENTES**

**DIRECCIÓN
EDUCATIVA**

SALUD

DEPRESIÓN

**ENSEÑANZA
DEL INGLÉS**

**GASTO
EDUCATIVO**



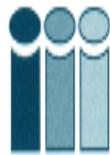
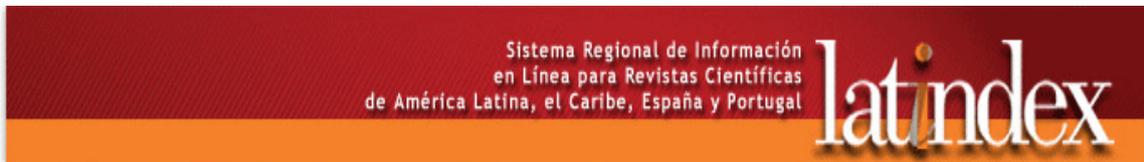
C O N T E N I D O

EDITORIAL

Conocimientos sobre estimulación temprana en un grupo de docentes de educación inicial	7
<i>Jorge García Villanueva y Karina Sánchez Bautista</i>	
Una mirada problematizadora de las prácticas docentes	17
<i>Liliana Cecilia Petrucci</i>	
La dirección educativa desde la perspectiva de los trabajadores de una institución media superior	30
<i>Delia Arrieta Díaz</i>	
Arte de la salud. Su cultivo con niños y niñas preescolares	42
<i>Flor Margarita Blanco</i>	
El uso de la tecnología. El caso de la educación odontológica de la UAZ	54
<i>Marco Antonio Salas Luévano, Ma. de Lourdes Salas Luévano y Marco Antonio Salas Quezada</i>	
La depresión en estudiantes de doctorado del CECIP	72
<i>Derek Bolio Chacón, Víctor Manuel Canché May, María Irene Maranca, Noé Plata Mul e Irma Margarita Russi Cruz</i>	
La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las escuelas normales de México	85
<i>Martín Muñoz Mancilla</i>	
El gasto educativo, contribución a la eficacia y calidad en los servicios educativos	96
<i>Gonzalo Arreola Medina</i>	
Método problematizador para el aprendizaje de la matemática	106
<i>Enrique de la Fuente Morales</i>	
Expectativas sobre la evaluación del desempeño docente: la meritocracia en retrospectiva y prospectiva	115
<i>Saúl Elizarrarás Baena</i>	
Escala de Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares	123
<i>Manuel Ortega Muñoz</i>	

NORMAS PARA COLABORADORES

INDIZADA EN:



Actualidad Iberoamericana
Indice Internacional de Revistas



INCLUIDA EN:



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Alejandra Méndez Zuñiga

CONSEJO EDITORIAL

Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*); **Dra. Diana Alejandra Malo Salavarieta** (*Corporación Universitaria Iberoamericana; Colombia*)

Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dra. Dolores Gutiérrez Rico** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Luis Felipe El Sahili González** (*Universidad de Guanajuato*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra. María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de la educación, en cualquiera de sus niveles y modalidades.

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio de cada año. ISSN: 2007-5111. Actualmente se encuentra indizada en el Índice ARED, Actualidad Iberoamericana, Latindex, Dialnet e IRESIE y ha sido incorporada a Maestroteca, índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, IN4MEX y Google Académico. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México, C. P. 34214. E-mail: praxisredie2@gmail.com

INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibido, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 64% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 89% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se recibieron 11 trabajos en total; se aceptaron 10 y se rechazó 1.

Acumulativo (once números)

- a) El 77% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 86% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- c) Se han recibido 101 trabajos en total; se han aceptado 87 y se han rechazado 14.

EL ASALTO DEL PODER. CASO: INSTITUTO MICHUACANO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IMCED)

Cuando Hitler invadió Polonia, una de sus primeras acciones fue cerrar las universidades. Le apostaba a que cerrando estas instituciones, y anulando estas instancias de conocimiento y generación de cultura, su proceso de dominación sería más efectivo

Con esta idea, los gobiernos neoliberales que se entronizaron en México desde fines del siglo pasado han embestido nuestras instituciones de educación superior. Por un lado, el más sutil, les reducen presupuesto y controlan su distribución y uso. Por otro, el más grotesco, se asocian con pseudoacadémicos, o políticos con supuestas aspiraciones académicas, a los que les dan el poder institucional sin importarles que para eso violenten la normatividad interna de dichas instituciones.

Con esta segunda acción buscan destruir la academia y la investigación, o por lo menos, volverla sumisa. Casos como estos los encontramos en varios estados de la república.

Un caso de particular relevancia para nosotros fue la intromisión descarada e ilegal orquestada por los Gobernadores de Durango: Ismael Hernández Deras (2004-2010) y Jorge Herrera Caldera (2010-2016) en la Universidad Juárez del Estado de Durango, la Universidad Pedagógica de Durango y el Instituto Tecnológico de Durango.

Ahora, observamos un caso similar en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos" (IMCED), donde nuevamente un gobernador prepotente, como todos nuestros políticos, inicia la destrucción del trabajo académico y de investigación de una institución; destituyendo a un académico de reconocido prestigio y con grado de doctor para poner en su lugar a un académico gris que solamente era egresado de maestría y que, por obra del espíritu santo creo, en menos de dos meses terminó su tesis y se tituló. La pregunta es: ¿firmará su propia acta como director que el decreto exige tenga el grado mínimo de maestro y a la vez firmará como alumno su acta de examen?

Nos solidarizamos con los compañeros de esta institución que piensan que puede haber algo mejor para el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación y le apostamos a la resiliencia propia de los académicos. De la intromisión del Gobernador Ismael Hernández Deras en la Universidad Pedagógica de Durango surgió la Red Durango de Investigadores Educativos que hoy constituye un referente de investigación y trabajo profesional en nuestro estado y parte del país.

CONOCIMIENTOS SOBRE ESTIMULACIÓN TEMPRANA EN UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL

KNOWLEDGE ON EARLY STIMULATION IN A GROUP OF TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Jorge García Villanueva (1) y Karina Sánchez Bautista (2)

1. Doctor en Psicología; Profesor titular "A" y miembro del Cuerpo Académico Estudios de Género en Educación, Área Académica 2. Diversidad e Interculturalidad, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. jvillanueva@upn.mx
2.- Licenciada en Psicología Educativa; Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. karytika@gmail.com

Resumen

La Estimulación temprana en los primeros años de vida es importante, ya que los niños están dispuestos a conocer y aprender del mundo que los rodea, esto favorece las conexiones neuronales y con ello se potencializa su desarrollo físico, cognitivo y socioafectivo. Actualmente algunas instituciones públicas o privadas cuentan con este servicio; en donde las docentes son las responsables de brindar estimulación de calidad; es por ello que la presente investigación tiene como objetivo analizar los conocimientos que poseen las docentes sobre estimulación temprana. La investigación se llevó a cabo a través de un estudio de tipo descriptivo, en donde participaron seis docentes de educación inicial las cuales se seleccionaron por medio de un muestreo no probabilístico. Se realizó una entrevista estructurada para recabar la información, con la cual se hizo un análisis de contenido. Los resultados muestran que los conocimientos que poseen las docentes son empíricos, es decir, los han adquirido por medio del trabajo con los niños; los conocimientos científicos que poseen son gracias a una carpeta (programa) que brinda la institución; las docentes aplican las áreas de estimulación, sin embargo, desconocen los nombres y objetivos de cada una. Debido a lo anterior, se concluye que las docentes requieren de capacitación sobre los antecedentes y beneficios de la estimulación temprana en los infantes, ya que afirman que no reciben capacitación o información alguna.

Palabras clave: Desarrollo infantil, docentes, educación infantil, estimulación temprana.

Abstract

Early stimulation in the first years of life is important, since children are willing to meet and learn from the world around them, this favors the neural connections and thus their physical, cognitive, social and emotional development is potentiated. Currently some public or private institutions offer this service; where teachers are responsible for providing quality stimulation; is why this research is to analyze the knowledge held by teachers on early stimulation. This research was conducted through a descriptive study, where six teachers participated in early childhood education which was selected through a non-probability sampling. A structured interview was conducted to gather information with which a content analysis was made. Results show that the knowledge held by teachers are empirical

i.e., they have acquired through work with children; scientific knowledge they possess are thanks to a folder (program) provided by the institution; teaching applied areas of stimulation, however, know the names and purposes of each. Because of this, it is concluded that teachers need training on the background and benefits of early stimulation in infants because they claim they do not receive any training or information.

Key words: Child development, teachers, child education, early stimulation.

Introducción

Actualmente, la educación inicial tiene mucho auge en todo el mundo, principalmente por considerarse un derecho de los niños y por los beneficios que obtienen los niños en cuanto a su desarrollo físico, cognitivo y emocional.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) brinda servicios educativos desde los primeros meses de vida, con la finalidad de potencializar el desarrollo de los niños, formando experiencias educativas y afectivas; En 2012 la SEP afirma que “La importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo, requiere que los agentes educativos que trabajan en favor de la niñez, cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para elevar la calidad del servicio que se ofrece”. La estimulación temprana, al igual que la educación inicial, está teniendo mucho auge en México; la estimulación temprana son técnicas y actividades secuenciales para apoyar en el desarrollo integral del niño de 0 a 3 años (Guardado, 2010). Debido a la importancia de ambos sistemas educativos, la presente investigación tiene como propósito identificar los conocimientos que tienen las docentes de educación inicial sobre la estimulación temprana, para lo cual se realizó un estudio de tipo descriptivo, entrevistando a un grupo de docentes que laboran en una institución de estimulación temprana.

Importancia de la Educación Inicial y preescolar en México.

La educación inicial abarca desde el nacimiento hasta los tres años del infante; las instituciones que brindan esta educación son diversas, en México se encuentran las guarderías, Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), casa cuna; la educación preescolar abarca desde los tres a los seis años de edad y las instituciones que brindan este servicio son Jardín de niños y kínder (Castillejo, 2000). Estas instituciones se han creado por necesidad y derecho de los niños y sus familias. Actualmente existen diversos argumentos sobre la importancia de la educación en la primera infancia, los argumentos comenzaron por razones de orden pedagógico y sociológico, recientemente se sumaron argumentos de carácter filosófico y político como se muestra en la figura 1. A continuación se desarrollan los cuatro argumentos.

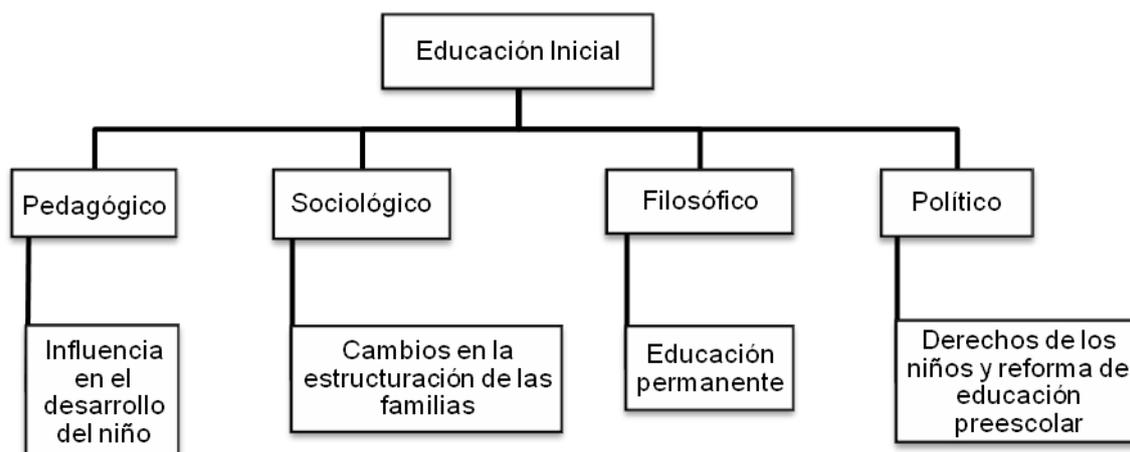


Figura I. Fundamentos de la Educación Inicial

Fuente: Elaboración propia con base en: López y Tedesco (2002), Bisquerra (2003) y SEP (2012).

Estimulación temprana.

La estimulación temprana se recomienda para todo niño desde su nacimiento hasta los tres años de edad; ya que en esta etapa se presentan grandes cambios neuronales. Las conexiones neuronales y el crecimiento de nuevas células nerviosas se logran a través de actividades físicas, las cuales se relacionan con actividades psíquicas, esto ayuda al niño a adaptarse con mayor facilidad al medio que lo rodea; López-Arce, (2007) da un ejemplo de ello: Debido a los primeros desplazamientos como rodarse, arrastrarse, gatear (actividad física), el niño es capaz de construir sus relaciones espaciales, cerca, lejos, etc. (actividad psíquica). Por ello se dice que si un niño no gatea, puede tener dificultades en ubicación espacial, arriba, abajo, adelante, atrás, etc. La estimulación temprana ayuda a desarrollar ambas actividades en los niños.

La Estimulación Temprana es un método pedagógico, basado en estudios neuronales; consta de actividades que enriquecen el desarrollo físico, mental y socio-afectivo del niño, de acuerdo a la etapa de desarrollo natural (Sánchez, 2001). Para lograr potenciar el desarrollo, es necesario el contacto del infante con personas, objetos, contextos y experiencia; éstas deben ir variando y complejizándose con el crecimiento del niño para atraer su interés e incrementando su curiosidad.

Programa de Estimulación Temprana.

Un programa de educación inicial tiene como objetivo estimular el desarrollo físico, social, emocional e intelectual del niño. El programa debe considerar ciertas características como son, tomar en cuenta la diversidad de niños y del contexto social en donde se aplica, así desarrollar las distintas capacidades de los niños (SEP, 2012).

Se describirán las características de un programa de estimulación temprana, puesto que la presente investigación gira en torno a este modelo educativo. El programa es propiedad privada del centro de Estimulación Temprana Especializada, por lo tanto tiene características particulares. Está diseñado para niños desde un mes de nacidos hasta los cuatro años de edad y tiene como objetivo despertar y estimular al niño para que conozca su entorno a través del juego y la diversión: *“combinamos los cinco sentidos y el movimiento corporal para conseguir la mayor conexión neuronal posible por medio de aprendizajes simples y significativos que son la base de su desarrollo futuro”*. (Programa educativo, 2003, pag.1)

Método.

La presente investigación se realizó con el enfoque cualitativo, ya que éste busca cercanía con el sujeto de estudio, se trabajó con una muestra no probabilística intencional o de conveniencia, la cual se caracteriza por seleccionar a las personas que estén “a la mano” para la investigación (Ito y Vargas, 2005). Se pidió la participación de seis docentes de educación inicial, quienes imparten estimulación temprana, cada una en un grupo diferente.

La investigación se llevó a cabo en uno de los centros educativos de *Baby Gym*, esta institución brinda el servicio de estimulación temprana y guardería a niños desde los 45 días de nacidos hasta los cuatro años. El horario de servicio es de 7:30 a 19:00 hrs. La escuela cuenta con seis salones individuales, divididos por rango de edad de la siguiente manera:

Cuna 1	45 días a 8 meses.
Cuna 2	8 meses a 12 meses.
Babies Exploring 1	12 meses a 18 meses.
Babies Exploring 2	18 meses a 24 meses.
Maternal	2 años a 3 años.
Kínder 1	3 años a 4 años

Resultados

La información está organizada de acuerdo a categorías de análisis, las cuales están relacionadas con los objetivos de la investigación; estas categorías permitieron descartar la información innecesaria. A continuación se muestra el análisis de resultados por categoría.

Estimulación temprana

Con la finalidad de realizar un análisis detallado, se implementaron cuatro subcategorías, considerando que Sánchez (2001), define la Estimulación Temprana como un método pedagógico, basado en estudios neuronales; que consta de actividades que enriquecen el desarrollo físico, cognitivo y socio-afectivo del niño.

Elementos Físicos

Todas las docentes consideran los elementos físicos en su definición de estimulación temprana, las seis docentes mencionan la motricidad, ya sea fina o gruesa; entendiendo la motricidad como el conjunto de funciones nerviosas y musculares que permiten los movimientos y la coordinación de estos (Pérez, 2011).

La seis docentes entrevistadas expresan que la estimulación temprana beneficia al infante en cuanto a la motricidad gruesa, por ejemplo en gateo o caminata, lo cual concuerda con los movimientos que considera Pérez (2011) en la motricidad gruesa, los cuales son: caminar, saltar y girar; el autor menciona que estos movimientos brindan seguridad y madurez neurológica al niño; a partir de estos movimientos los niños comienzan a conocer su cuerpo, qué pueden y qué no pueden hacer con él.

Haciendo referencia a Cabrera y Sánchez (1998), la estimulación debe aplicarse de acuerdo a las necesidades de los niños, basándose en un programa con técnicas específicas, de no ser así, los niños pueden verse afectados. Dos de las seis docentes entrevistadas mencionan que la estimulación temprana puede afectar al niño, si la persona que lo está aplicando no cuenta con los conocimientos necesarios

Elementos Médicos

Los principales beneficios de la estimulación temprana son neuronales, el cerebro es el encargado de controlar el movimiento, el lenguaje, lo cognitivo, sin embargo ninguna docente toma en cuenta elementos médicos o neurológicos para definir la estimulación temprana, así como los beneficios que podría traer a los niños; se considera que esto se debe a la falta de conocimientos de las maestras, tanto en las raíces de la estimulación, como en los avances de las neurociencias y funcionamiento del cerebro, ya que las docentes mencionaron que no reciben capacitación alguna dentro ni fuera de la institución.

Elementos Pedagógicos

Cuatro de seis docentes entrevistadas consideran elementos pedagógicos para definir la estimulación, mencionando que esta se realiza mediante técnicas que ayudan al desarrollo del niño; las docentes que trabajan con niños menores de un año de edad explican más sobre el desarrollo de los sentidos o desarrollo sensoriomotor. De acuerdo con Pérez (2007) esta área se fundamenta de los estadios de Piaget, principalmente el sensoriomotor y pre-operacional.

Las docentes que trabajan con niños de dos o tres años, hacen hincapié al desarrollo de la inteligencia y la resolución de problemas, así como al desarrollo de la motricidad fina, ya que los niños a esta edad comienzan a pintar, recortar, vestirse solos, etc. El desarrollo de estas habilidades las considera como beneficios que brinda la estimulación, pues mencionan que los niños aprenden más rápido, que desarrollan más su inteligencia, habilidades y aptitudes.

Una docente menciona que los niños que reciben estimulación adquieren conocimientos con mayor facilidad, lo cual concuerda con lo que menciona la Asociación Mundial de Educadoras Infantiles (2006) en donde afirman que los niños en la escuela preescolar *aprenden a hacer*, se apropian de herramientas que les permiten dar solución a situaciones o problemas; también *aprenden a ser*, adquieren autonomía en sus acciones y en la toma de decisiones, haciéndose responsables y; *aprenden a vivir juntos*, respetándose unos a otros.

Elementos socio-afectivos

Ninguna de las docentes entrevistadas menciona elementos socio-afectivos en su definición de estimulación temprana, sin embargo al preguntarles por los beneficios que tiene estimular a un infante, cuatro de seis docentes hace referencia a niños más seguros y más sociables; lo cual concuerda con el estudio realizado por Robert Myers sobre *La educación preescolar en América Latina* (1995), en donde revela que la educación a temprana edad trae grandes beneficios, no sólo individuales y de inmediato, sino a lo largo de toda la vida, por las habilidades aprendidas para socializar, principalmente con la familia y posteriormente con la sociedad en general (citado en Alcudia, 2009).

Rosina Uriarte, directora del Centro de Estimulación Temprana BRISBANE (2012) menciona que los niños que tomaron estimulación se sienten más confiados y mantienen su curiosidad y su ilusión por aprender; lo cual empata con el comentario de una docente, quien afirma que los niños que reciben estimulación enfrentan retos nuevos con mayor facilidad que niños que no tomaron estimulación. Tres de seis docentes entrevistadas mencionan que los niños que están dentro de un programa de estimulación son más felices, seguros y tienen una buena autoestima.

Conocimientos

El objetivo es identificar si conocen las cuatro áreas de aplicación de la estimulación temprana: Área socio-emocional, Área motriz, Área cognitiva y Área de la comunicación (lenguaje). Es importante aclarar que los ejercicios y/o técnicas que se utilizan en las cuatro áreas son de acuerdo a la etapa de desarrollo de los niños (Pérez, citado en González, 2007).

Empíricos

Todas las docentes cuentan con conocimientos empíricos que han adquirido dentro de su práctica con los niños. Las experiencias de trabajo en esta u otra institución han brindado aprendizajes sobre las etapas de desarrollo de los infantes; qué pueden hacer y qué no de acuerdo a su edad y cómo aplicar la estimulación sin lastimarlos, entre otras cosas.

Las seis docentes entrevistadas mencionan que es importante tomar en cuenta el desarrollo, ya que es la pauta para realizar sus actividades, así como los materiales de clase.

Algunas docentes hacen hincapié en que los bebés requieren más la estimulación física (motricidad fina y gruesa) y los niños más grandes necesitan

estimulación cognitiva. Siguiendo a Cabrera & Sánchez (1998) la estimulación debe ser secuencial: el niño no puede realizar actividades que no corresponden a su edad; a eso se refieren las docentes al mencionar que la clase debe prepararse de acuerdo a las necesidades del niño.

Referente a los conocimientos que poseen las docentes en cuanto a las áreas de aplicación; las seis docentes entrevistadas narrar un día de actividades mencionan mínimo dos de las cuatro áreas. Las docentes no mencionan el nombre del área de aplicación que trabajan, sin embargo, explican cómo realizan sus actividades, los materiales que ocupan, que están estimulando y con qué objetivo, por ello es sencillo relacionarlo con las áreas de aplicación que menciona Pérez (2007), por ejemplo las actividades de lenguaje o área de la comunicación, el equilibrio, se clasifica en área motriz, las actividades sensoriales o de lógico-matemáticas se clasifican en área cognitiva, las actividades relacionadas con el área socio-emocional se trabajan principalmente dentro del salón, al enseñar las reglas de juego, aprender a esperar turno, no pegarle a los compañeros, entre otras.

Científicos

En la institución donde laboran las participantes, se cuenta con un programa de actividades establecidas de acuerdo a la edad correspondiente a cada grupo; en cada salón se encuentra la carpeta con diversas actividades, sus objetivos y los materiales que pueden ser utilizados.

Dos de las seis docentes entrevistadas afirman que se basan en el programa determinado que tiene la institución para realizar sus actividades, sin embargo hacen modificaciones de acuerdo a las necesidades de los niños, así como en sus avances.

Si bien se basan en el programa, las docentes deben prestar atención a los gustos e intereses de los alumnos, de igual manera ser creativas e innovadoras para implementar nuevas actividades partiendo de lo ya establecido. Las docentes tiene la obligación de generar un ambiente físico y emocional seguro para que el niño pueda explorar, interactuar y jugar, siendo esto la base de sus aprendizajes (SEP, 2013).

Las docentes de maternal y preescolar realizan más actividades ya que se basan en el Programa de Educación Preescolar (PEP) que indica la SEP, por ello deben realizar planeaciones semanales basándose en este programa.

EL PEP, se implementó desde el ciclo escolar 2004-2005; asumiendo que los niños deben de participar en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas (SEP, 2011). Con el PEP se espera que los alumnos adquieran competencias en los siguientes campos formativos: Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística y Desarrollo físico y salud (Becerra, 2010).

Ambas docentes de estos grupos identifican muy bien los campos formativos, la mayoría de los campos los identifican por el nombre que le designa la SEP y algunos por las actividades que realizan.

Las docentes además de planear con base en el PEP, siguen el programa de la institución, por ello los días lunes realizan actividades para

estimular los sentidos de los infantes y los martes realizan un circuito con el objetivo de estimular la motricidad de los niños (coordinación, velocidad, seguridad ante obstáculos). De igual forma retoman el aprendizaje significativo que marca el programa de la institución de estimulación temprana.

Conclusiones.

Las respuestas de las docentes en cuanto a la definición de la estimulación temprana son muy concretas, se limitan a decir que son técnicas o actividades que ayudan a los niños en su desarrollo, sin embargo ninguna menciona algún dato sobre los inicios o en qué se basa la estimulación.

En cuanto a los conocimientos que las docentes entrevistadas tienen sobre las áreas de estimulación, se puede concluir que conocen las distintas áreas en que se aplica la estimulación temprana, no con su nombre científico, pues su conocimiento es empírico, ya que se basa tanto en el programa de estimulación temprana que les marca la institución, cómo en la interacción con los materiales y niños.

Existe una diferencia entre los conocimientos de las docentes que brindan estimulación a niños menores de un año a niños de año y medio, así como entre las docentes de maternal y kínder, que trabajan con niños de dos a cuatro años. Las primeras tienen conocimientos empíricos, la institución les brinda una carpeta con el programa a seguir por día, en donde se explican las actividades a realizar, los materiales y los objetivos de estas, por ello no deben planear sus clases. A esta edad principalmente estimulan la motricidad y los cinco sentidos.

Las docentes que trabajan con niños más grandes, además de los conocimientos empíricos, poseen conocimientos científicos, por ejemplo, identifican los campos formativos del programa de educación preescolar (PEP), ya que ellas hacen planeaciones semanales tomando en cuenta los seis campos del programa, así como una lista de aprendizajes esperados de su grupo. Conocen y aplican modificación conductual, principalmente trabajan el tiempo fuera, a esto podemos sumarle conocimientos por su interacción con los niños. Estos grupos de igual forma cuentan con su carpeta del programa que marca la institución y el PEP, en donde la docente consulta los temas a enseñar, el perfil de egreso de su grupo, así como los campos formativos que marca la SEP. Ellas planean de acuerdo a los campos formativos y a los temas dentro de su carpeta, sin embargo toman en cuenta las necesidades de sus alumnos, es decir, si observan que a los niños se les dificulta identificar colores, ellas planean actividades que refuercen estos aprendizajes, lo cual indica que la interacción con los niños y su observación en las actividades son de importancia para su trabajo como docentes.

Las docentes mencionaron en la entrevista que no reciben capacitación por parte de la institución en la que laboran; algunas docentes asisten a cursos sobre la aplicación de la estimulación temprana, por ejemplo de masajes para bebés con distintos materiales, esto por iniciativa propia. Considero que si les brindan capacitación adecuada, es decir desde los beneficios de la estimulación, hasta la adecuada aplicación de las cuatro áreas (cognitiva, socio-afectiva, motriz y de lenguaje), las docentes estarán motivadas a brindar

un mejor servicio a los infantes, ya que es una manera de concientizarlas del impacto que tiene para la vida del niño la estimulación que reciba, comenzando por el trato que reciban de sus docentes.

Referencias.

- Alcudia, S. (2009). *La importancia de la obligatoriedad de la Educación Preescolar en México*. Tesina de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=56
- Becerra, M. (2010). *Estudio sobre los conocimientos que poseen las profesoras de preescolar de cinco CENDI en materia de necesidades educativas especiales*. Tesis de licenciatura, de la Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://biblioteca.ajusco.upn.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=56
- Cabrera, M. y Sánchez, C. (1998). *La estimulación precoz. Un enfoque práctico*. España: Siglo XXI
- Castillejo, J. L. (2000). *Pedagogía de la Educación Preescolar*. México: Santillana Convención sobre los Derechos del niño (1990). Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm#art6>
- EDUCERE (2001). Aproximación al perfil del docente para la educación preescolar o inicial. 014, 241-244. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19617/1/articulo14.pdf>
- González, C. (2007). Los programas de Estimulación Temprana desde la perspectiva del maestro. *LIBERABIT*.13, 19-27. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=68601303>
- Guardado, S. (2010). *¿Qué es la estimulación temprana?* La hoja volátil. Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de: <http://www.uaz.edu.mx/noticias/csuz/hvolatil/hojavolatil10.pdf>
- Ito, M. y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: Porrúa.
- López-Arce, A. (2007). *Taller: Estimulación Múltiple Temprana*. México: Facultad de psicología de la UNAM.
- López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación.
- Pérez, M. (2011). Psicomotricidad. Etapas en la elaboración del esquema corporal en educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 360-365. Recuperado de www.pedagogiamagna.com
- Sánchez, A. (2001). *La educación temprana de 0 a 3 años*. Madrid: Palabra.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Educación Inicial*. Recuperada en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Educacion_Inicial
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Modalidades de atención escolarizada*. México: Autor.

Secretaria de Educación Pública (2012). *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial*. México. Autor.

Secretaria de Educación Pública (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral. Educación Inicial. Guía para el Agente educativo*. México: Autor.

UNA MIRADA PROBLEMATIZADORA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

A PROBLEM-POSING VIEW ON TEACHING PRACTICES

Liliana Cecilia Petrucci

Investigadora categoría II. Profesora Superior en Ciencias de la Educación. Doctoranda de la Facultad de Humanidades y Artes, Mención Educación. Universidad Nacional de Rosario. Prof. Titular Ordinaria, Coordinadora del Área de Investigación en Pedagogía Universitaria y del Área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos. lilianaceciliapetrucci@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo¹ nos proponemos recurrir a algunos de los aportes de Foucault que, a modo “lanzas” nos permitan abrir lo que queda por pensar en la problemática de la formación docente². Desde una breve referencia se puntualiza algunos de los hitos que marcaron la crítica a una formación vinculada al enfoque instrumental de las prácticas. Sin embargo, nos parece que diferentes cuestiones – demandas sociales, funcionamientos institucionales, legibilidad de los discursos, enfoques- llevan a priorizar una significación que pareciera requerir una resolución técnica de las prácticas docentes. El aporte de Foucault nos permite abrir una lectura de la configuración de la práctica docente según relaciones de poder y conocimiento que insiste en la ‘linealidad’ entre los discursos, los pensamientos y las acciones.

Palabras claves: prácticas docentes- formación- discontinuidad

Abstract

In this work³ we intend to resort to some of Foucault’s contributions which, as spears, will allow us to open up what there remains to be thought on the issue of teacher training.⁴ Starting from a brief

¹ Retomamos algunas problematizaciones para profundizarlas en relación al profesorado en comunicación social, uno de los tópicos abordados en el proyecto de investigación “Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social” de la facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos.

² Su configuración remite a un campo particular- didáctico pedagógico- que atraviesa la formación docente y, conjeturamos se extiende, como matriz pragmática/eficaz, a otros campos de conocimiento. La pregnancia de algunas aristas que particularizar los distintos lenguajes que intervienen en la comunicación y requieren un tratamiento técnico pueden opacar las configuraciones de sentido que conllevan y las diferentes recepciones, lecturas. Una problemática, como plantea Verón (2004), también presente en los medios.

³ We take up some of the problematizations to go deeper into them as regards the teacher training in social communication career, one of the topics dealt with in the research project “Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social” at the Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos.

⁴ Its configuration refers back to a particular –didactic-pedagogical– field that runs through teacher training and — we hypothesize— spreads out, as an efficient pragmatic matrix, to other fields of knowledge. The appeal of some of the ridges that particularize the different languages that take part in communication and call for a technical

reference, some of the landmarks that signaled the critique related to an instrumental perspective of training are pointed out. However, we think that different issues – social demands, institutional functioning, non-legibility of discourses, standpoints – lead to give priority to a signification that seems to call for a technical solution of teaching practices. Foucault's contribution allows us to open up an interpretation of the configuration or teaching practices according to power relation and knowledge, which insists on the 'linearity' among discourses, thoughts and actions.

Key words: teaching practices –training – discontinuity.

La realización de este trabajo renueva la exigencia de *pensar de otro modo*¹ retomando algunos de los aportes de Foucault, una pretensión que advierte las distancias entre condiciones de producción y recepción. Condiciones que difieren por la entrada priorizada, en este caso pedagógica, por el trabajo de "archivo" y la especificidad de las categorías, invenciones que trastocan las familiaridades y vecindades.

El saber leer en general, la personalidad del lector son algunos de los problemas (Blanchot, 1992) al que se suma la conmoción que producen esos textos que desestabilizan los registros de visibilidad e interpelan la tranquilidad del conocimiento adquirido. Tanto Foucault como lecturas, cruzadas por la nuestra nos instala en el riesgo que supone problematizar. Compromiso que encuentra su apoyo en ese Foucault (1999) que dice, el pensamiento es una manera de tomar distancia con lo que se hace, un pliegue que nos anima a recurrir a algunas de las categorías que, a modo de 'lanzas' nos permitan abrir lo que queda por pensar en la problemática de la relación formación – prácticas docentes.

"De qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimiento y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del saber" (Foucault, 1996, p12).

Nos situaremos en la contemporaneidad de los discursos pedagógicos-didácticos que apuntan a las prácticas docentes, específicamente las vinculadas a la enseñanza, para interrogar algunos de los problemas que atraviesan su configuración, sus limitaciones.

-Desarrollo

Las técnicas de normalización, de disciplinamiento, tuvieron una extensa repercusión en el ámbito educativo argentino y en la actualidad, ante la crisis de la educación, sus transformaciones, se apunta a la necesidad de retomar el valor de la autoridad pedagógica y cultural.

La voluntad ordenadora en tanto preocupación político-pedagógica no se ausenta, de otro modo y con otros puntos de apoyo² busca conjurar los desvíos, los extravíos, la heterogeneidad de las relaciones.

treatment may blur the configuration of senses attached to them and the different receptions, interpretations. As Verón (2004) proposes, this issue is present in the media as well.

¹ Se retoman en el trabajo, algunos de los aspectos presentados en el 2º Seminario Internacional "Pensar de otro modo: resonancias de Michel Foucault en la educación". Realizado en Bogotá del 30 de setiembre al 2 de octubre de 2014

² Un ejemplo: se suele indicar la necesidad de 'generar dispositivos de formación en tramas de estrategias integradas', reflexivas y subordinadas a una lógica pedagógica integral. Ante la pregunta de qué modo y a qué costo se lograría la armonía/integralidad/sistematicidad pretendida, la primera se responde con la apuesta al 'dispositivo',

La ausencia en los discursos pedagógicos didácticos -vinculados a la problemática que recortamos- de referencias a la historia de las preocupaciones nucleadas en la denominada 'filosofía práctica' nos resulta sintomática. Se podrá plantear que en tanto pertenecen a "formaciones discursivas" históricas, lo visible y enunciable se vincula a otras condiciones de emergencia, a otras preguntas- ya no se interesa por la 'vida buena' sino por las acciones que logran el aprendizaje-. Sin desentendernos de esta advertencia, esa omisión estaría vinculada a la voluntad normativa¹, una búsqueda de eficacia que sutura y anuda un 'umbral' epistemológico y político. Una diferencia que se mantiene, vinculada a la conveniencia de situar a la verdad por fuera de las relaciones de poder. Por otro lado, al enfocar las prácticas como "hacer" su reconocimiento queda ligado a los resultados esperados, que conlleva la instrumentalización de las prácticas del docente y/o del alumno, opacándose las diferencias en las vinculaciones.

Una relación (formación- prácticas docentes) atravesada por tecnologías de gobierno² con efectos subjetivos como vulnerabilidad, desentendimiento, resistencia. Rasgos que consideramos como efectos de condiciones y discursos y no como la cara negativa, como lo que se escapa y perturba el funcionamiento de un dispositivo³ de poder, de formación.

Si retomamos una de las preguntas que recorre a las "formaciones discursivas", ¿qué es lo que una época hace ver y decir? nos sugiere que el 'problema' no está afuera, ni en la inconsistencia o la inconsciencia de las prácticas docentes sino en su configuración, en el modo de considerar las relaciones, en las interrogaciones que admite y desplaza.

Entre las demandas más habituales a la formación docente están las que señalan: 'la formación recibida no me aportó, 'aprendí en la práctica', en las 'teorías vemos una cosa' y 'en la práctica sucede otra'. Una lectura posible es anotar la pretensión de previsibilidad, de correlación entre teoría y práctica- lo que supone una estabilización de una y otra-. Otra opción, sería tomarlas seriamente y no meramente como vacancias y problemas de la formación, sino problematizando las relaciones establecidas.

La pretensión de correspondencia se reitera al abordar la 'descontextualización de las prácticas', una distancia entre la formación y la práctica atribuida a los recortes teóricos y a la reducción de los contextos de acción, entre otros. Sin negar dichas cuestiones, parecería que 'la práctica' se puede aprehender a condición de diversificar los contextos. Una ampliación de la mira que nos parece solicita la estabilidad de 'la práctica' diversificada según los contextos y, que suele acarrear, una sustancialización de los sujetos.

un nombre que se suele interpretar como relevo del disciplinamiento, liberado de la pesada carga de la producción de 'cuerpos dóciles'. La segunda pregunta implica un enfoque y una clausura de la pluralidad y diferencialidad de las prácticas, en lo que sigue intentaremos abordarla.

¹ Las disciplinas son portadoras de un discurso basado en la "regla natural", en "la norma". (Foucault, 2001, p. 45)

² En contra de la interpretación negativa de las relaciones de poder y el planteo utópico de una comunicación 'transparente' sin limitaciones y efectos coercitivos propone abordar las "tecnologías de gobierno". El análisis y la reflexión crítica de las técnicas permitiría socavar las prácticas de dominación o establecer otro juego de relaciones estratégicas (Foucault, 2012, p. 168).

³ El dispositivo es "de naturaleza esencialmente estratégica", supone cierta manipulación de relaciones de fuerza, "para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas", ligado a bornes de saber (Foucault, 1991, p. 130)

Una problemática atenazada por las condiciones políticas, económicas, institucionales actuales que enfatizan las apuestas por la eficiencia e inciden en la producción de los discursos que buscan regular la formación y las prácticas.

La preocupación por 'la calidad' de la enseñanza, las demandas sociales, las transformaciones tecnológicas y culturales interpelan la organización de los currículum¹, su definición y los modelos tradicionales de teoría y práctica, entre otros. Consideraciones que implican en las carreras de comunicación social a la relación formación -prácticas profesionales y que involucran a la pedagogía, a las prácticas educativas, cuando apuntan a la necesidad de 'desarrollar' un sujeto competente para la práctica comunicacional enfocada en la enseñanza de competencias².

Pareciera que los dispositivos pedagógicos no pueden obviar avanzar sobre el 'otro', un control querido por lo que promete: la instrumentalización de las prácticas. Un problema ético, técnico y epistémico diferenciado según los lenguajes³. Más adelante retomaremos las lecturas, una arista que atraviesa las prácticas comunicacionales y docentes.

Unas pocas referencias para considerar el 'giro' en el modo de pensar la relación entre la formación y las prácticas docentes que implica la categoría "discontinuidad".

En el momento arqueológico, Foucault analiza las "formaciones discursivas"⁴ a distancia de los objetos de una ciencia o de su valor de verdad, para indagar la "asincronía" entre la constitución de los objetos y las condiciones de funcionamiento, sin por ello procurar establecer una causalidad.

"La historia como discurso de lo continuo" y la "conciencia humana el sujeto originario de todo saber y de toda práctica" forman parte de un mismo "sistema de pensamiento" (Foucault, 1985, p.91). La discontinuidad, en la historia, se transforma en un operador positivo que permite distinguir procesos, establecer periodizaciones, constituyendo a la temporalidad en parte de su objeto según un uso "reglado". Salvando las diferencias esta relación no es ajena a la institución pedagógica.

Si bien en ese momento enfatiza la dualidad entre prácticas discursivas y no discursivas⁵ - institucionales, acontecimientos políticos, prácticas

¹ Condiciones que se inscriben en un panorama signado por la denominada "industrialización de las actividades académicas" (Musselin, 2007 citado por Naidorf, 2012, p.37) y la 'internalización del conocimiento', que impactan en la cultura académica.

² La priorización de la competencia operacional, saber cómo, pragmático, orientado a los resultados y a la transferencia de los procedimientos, por sobre la competencia académica- saber cognitivo y disciplinar- busca asegurar una mejor eficacia práctica.

³ En las entrevistas a estudiantes de la tecnicatura, licenciatura y profesorado en comunicación social aparece, en general, la valoración de las experiencias prácticas como un modo de socialización en ámbitos laborales con requerimientos particulares. Las condiciones laborales y solicitudes exceden las orientaciones de la tecnicatura-gráfica, imagen, audio, redacción-. A partir de una experiencia laboral que no coincidía con la especialización elegida, una estudiante observa que "el manejo técnico de los lenguajes" debe incorporarse como "formativa y no lectiva".

⁴ En tanto regularidades (de orden y dispersión) en las enunciaciones, en los tipos de objetos, conceptos y elecciones temáticas (Foucault, 1987).

⁵ Los dispositivos de poder- heterogéneos a una aparato centralizado- muestran las articulaciones y relaciones entre segmentos, que atraviesan las prácticas discursivas y no discursivas y permiten sobrepasar la dualidad con las que las caracterizó Foucault (Deleuze, 2012, p.181)

económicas, pedagógicas- con el análisis de los dispositivos de poder las atraviesa e invierte la primacía otorgada a las prácticas discursivas.

Deleuze, en el curso de sobre Foucault “El saber” (2013), realiza eruditos y creativos análisis que indican la complejidad de las categorías y la distancia en que se inscribe este trabajo. Las categorías trazan otras relaciones, trastocan las resonancias familiares y lingüísticas- como enunciado, proposición, frase, corpus- y marcan lo que las separa del estructuralismo y la hermenéutica.

Cuando Foucault se detiene en las diferencias del “enunciado” con la gramática y la lógica, menciona los diferentes sentidos de discurso y precisa como “discurso al conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Foucault, 1987, p.181)

Los enunciados no son palabras, frases, proposiciones o actos de habla¹, ni hablar tiene que ver con ‘ideas’ o con “el ejercicio empírico del lenguaje sino con constituir enunciados” (Deleuze, 2013, p.26).

Es así que, el saber implica dos prácticas, una práctica discursiva-del enunciado- y una no discursiva- del hacer ver- que se caracterizan por su no-relación. La primacía de las prácticas discursivas no implica la reducción de lo visible, sino captura, incisiones según regímenes de luz y de enunciación, de una y otra. No están ocultos pero “hay que saber extraerlos” por eso requieren de la conformación de un “corpus” según determinadas reglas. Prioriza los enunciados “sin referencias”, ya no cuenta el sujeto de la enunciación a lo Benveniste, dirá Deleuze (2013), porque todavía queda demasiado prendido a un ‘modo de lenguaje’, a la función-autor². En el funcionamiento anónimo del “ser-lenguaje”³ aparecen las modulaciones, las posiciones del sujeto. No es anterior a...se da en el discurrir – en el ‘se habla’- según regularidades⁴ en relación a “focos de poder” y resistencia.

“...la descripción arqueológica de los discursos se despliega en una dimensión de la historia general; trata de descubrir todo ese dominio de las instituciones, de los procesos económicos, de las relaciones sociales sobre las cuales puede articularse una formación discursiva...” (Foucault, 1987, p.276)

Desde esta síntesis que pretende balizar las diferencias, se aprecia el trabajo de archivo en falta que permitiría describir las condiciones de emergencia de los objetos y la delimitación de los enunciados en relación al campo pedagógico⁵-didáctico.

¹ Dreyfus y Rabinow (2001) retoman la similitud que puede tener el enunciado con los “actos de habla”, observada por Foucault y que generaron algunos intercambios con Searle. Ambos enfatizan el significado literal aunque, los enunciados que interesan a Foucault no son los cotidianos que dependen del contexto local y pragmático de realización (p.74)

² Como sabemos Foucault (1992) incluye entre los procedimientos internos de control de los discursos la función-autor, un modo de conjurar el peligro que implica su proliferación. La limitación del azar del discurso que en el comentario se pretende ceñido a la “forma de la repetición y de lo mismo”, en el principio autor se limita por el “juego de identidad que tiene la forma de un individuo y del yo” (p. 27).

³ Relacionada al descentramiento del Autor que realiza Mallarmé: “es el lenguaje, y no el autor, el que habla” (Barthes, 1987, p. 66). Nos interesa remarcar la ruptura con el sentido teológico, con el cierre de la escritura y del sentido que implicaba el autor y que conlleva, el nacimiento del lector.

⁴ Regularidades que Deleuze (2013) distingue de las reglas obligatorias y denomina “reglas facultativas”, una singularidades vecinas, multiplicidades en un enunciado. Del enunciado ‘estructura’ al enunciado “función” (p.240)

⁵ Con los procedimientos disciplinarios, con el examen como ritual jerárquico e individualizador, encuentran su condición de posibilidad la pedagogía y en general las ciencias humanas.

Pero, desde el giro que plantea la genealogía¹, en tanto búsqueda de las discontinuidades, nuestra pretensión de abordar la formación docente y las prácticas desde la “discontinuidad”, como condiciones de funcionamiento², resulta posible. Si bien en nuestro caso, las discontinuidades y recurrencias están en la superficie, pretendemos abrir la trama de los dispositivos de saber y poder que tienden a inscribir la distancia como falla o fracaso de las prácticas y de la formación.

Como indica Foucault (1980), con la proliferación de la crítica aparece “el efecto inhibitorio propio de las teorías totalitarias, globales” (p. 127). “Las genealogías no son pues retornos positivistas a una forma de ciencia más meticulosa o más exacta; las genealogías son precisamente anti-ciencias. No reivindicó el derecho lírico a la ignorancia o al no-saber; no se trata de rechazar el saber y de poner en juego y en ejercicio el prestigio de un conocimiento o de una experiencia inmediata todavía no aprisionada en el saber. No se trata de esto sino de la insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino y sobre todo contra los efectos del saber centralizador que ha sido legado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en el seno de una sociedad como la nuestra” (Foucault, 1979, p.130).

¿Qué clase de objeto, de práctica, construye el discurso pedagógico para asegurar su funcionamiento normativo? Advertimos la pretensión de controlar la heterogeneidad de las relaciones, de lecturas y la temporalidad³- como diferencialidades que van siendo-. Junto al énfasis en la estabilidad: del conocimiento producido, la organización curricular, los soportes tecnológicos y las “premisas” que sirven para fundamentar las decisiones enseñanza. Desde esa perspectiva la experiencia se adquiere, una pericia, un dominio que se articula con la acumulación del conocimiento, en la que se vislumbra la pretensión de suspender la singularidad y particularidad de las relaciones -con los otros, entre otros y con el conocimiento-.

En este sentido, persiste la tendencia a encuadrar la formación docente y las prácticas dentro de una relación de ajuste, aunque no sin variaciones⁴ o matices. La regulación de la formación y las “tecnologías del yo”, como modos de subjetivación, subsisten como garantía de las prácticas.

A modo ilustrativo recuperamos un fragmento que evidencia el enfoque que orienta la pregunta sobre: cuáles son “los ambientes de modelación de las prácticas y pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico –

¹ Algunos analistas distinguen el momento arqueológico del genealógico y de las técnicas de subjetivación en Foucault (Castro 1995). Otros disienten con ese enfoque que apunta a la sustitución de “procedimientos” y parten de la anotación de Foucault (1983): “Arqueología: método para una genealogía histórica, que toma como dominio de análisis los discursos...” (Morey, 1995, p.16).

² Desde otra perspectiva vinculada a la apuesta política que requiere transformar el ‘aparato pedagógico’ y sus distintos puntos de apoyo pero, coincidente con nuestra preocupación, Rancière(2010) indica que “la distancia no es un mal a abolir, es la condición normal de toda comunicación”(p.17)

³ La discontinuidad socava/sustituye la idea de totalidad y el “tiempo hegeliano centrado”, de progreso absoluto, origen y recupera el acontecimiento en el discurso, los ritmos de desarrollo superpuesto en un tiempo ‘seriado’(Terán 1982)

⁴ Por ejemplo desde la crítica a una organización curricular centralizada y ante la necesidad de preparar para un ejercicio creativo y crítico que permita modificar la teoría (vinculación teoría-práctica), se propone atender a las prácticas profesionales emergentes y orientadas a satisfacer las demandas de grupos mayoritarios.

profesional y de desarrollo de las interacciones socioprofesionales” (Davini, 2005, p.79). Entre ellos se suele mencionar la preparación de grado, la socialización profesional y las vinculadas a la biografía escolar de los estudiantes.

De ahí la tendencia a enfocar las prácticas como ‘aplicación’, ‘oficio’, “habitus” en tanto producción de maneras de pensar y hacer que registra la eficacia de la biografía escolar y de la socialización y, la debilidad de la formación. Es justamente esa observación la que nos sugiere de la pretensión de correspondencia que signa la relación y, significa a ‘la práctica’.

La formación, para asegurar el modo de significar su sentido, procura una linealidad pensamiento - acción y para ello necesita de un sujeto consciente que garantice/controle el proceso.

En la consideración de las prácticas docentes predomina una articulación entre un enfoque hermenéutico y estructuralista. La implicación hermenéutica, estaría en la necesidad de develar el significado profundo alojado en el ‘sujeto’¹ y no en el juego de las prácticas cotidianas, en relaciones contradictorias, dispersas, con puntos de encuentro y fuga. Aún si acordáramos que el sujeto es el ‘nicho’ de las significaciones, esa pretensión no resuelve la práctica futura, salvo que se considere que la ‘tirada de dados’ puede controlar el azar, las intervenciones, interpretaciones y relaciones.

Sin detenernos en las condiciones que modifican la concepción de práctica docente, queremos dejar marcada la diferencia entre un enfoque instrumental –basado en el entrenamiento y la aplicación de técnicas independientemente del contexto y los sujetos- y uno reflexivo de los presupuestos que conforman la biografía y la acción. La mejora en las prácticas se focaliza en la reflexión de los presupuestos y conocimientos para lograr un control racional en la elección de los fines y de los medios en pos de una ‘buena enseñanza’².

La pretensión del control de la temporalidad emerge en nociones como ‘desarrollo’, ‘proceso’ significadas como antagónicas a la perspectiva centrada en los resultados del aprendizaje. Pero la reivindicación del proceso diferenciado en momentos/etapas supone su valoración de acuerdo a la trayectoria establecida, la meta. Los parámetros que funcionan en el proceso distinguen, caracterizan y ubican.

Nos remitimos aquí las producciones englobadas bajo la denominación de ‘pedagogías psi’, basadas en el constructivismo y los análisis críticos de los modos de subjetivación, sus efectos normalizadores y la despolitización que opera en la pretensión de respeto a la ‘autonomía’ del individuo- con la consecuente naturalización del sujeto-. Indagaciones que nos alertan sobre

¹ “El hecho de no haberse pensado teóricamente (la relación sujeto-verdad) provocó un ‘positivismo, un psicologismo en el psicoanálisis’. O, al “trasponer las cuestiones del sujeto y la verdad a problemas de pertenencia (grupo, partido, clase, escuela) tuvo como efecto el olvido de la relación sujeto verdad. (Foucault, 2002, p. 43).

² En algunos enfoques la ‘buena enseñanza’ se formula desde principios morales, criterios epistemológicos y decisiones de acción – capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes- dado que permiten atender a otras cuestiones no reducidas a “una conexión causal entre enseñanza y aprendizaje” (Fernstermacher y Soltis, 1989, p.158)

otros modos de disciplinamiento, más ‘blandos’ o no tanto, si reparamos en los formas de exclusión (Walkerdine 1995, Varela 1995, Da Silva, 1999)

Desde la consideración del sistema educativo como “una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con lo saberes y los poderes que implican” se indica el peso de los procedimientos de control, los juegos de exclusión, la “ritualización” y dogmatización (Foucault, 1992, p. 37). Rasgos que no implican desconocer que en la formación intervienen diferentes perspectivas, posiciones y decisiones político- social, cultural, disciplinares. Una lucha y conflicto de concepciones presente en los currículos (de Alba, 1991) y plasmada en síntesis contradictorias. Circunscribir las diferencias y contraposiciones a un momento resulta un tanto utópico salvo que otorguemos al momento ‘instituyente’ una potencia de clausura, de “disciplinamiento” efectivo. Por otro lado, hipostasiar el ‘desarrollo’ o el proceso a ese marco que se pretende regulativo implicaría desconocer los diferentes sentidos y apuestas que involucran a los sujetos participantes, las relaciones de poder móviles según las circunstancias e interacciones.

Al mismo tiempo, la selección de los conocimientos disciplinares- inter y transdisciplinares- comporta el “disciplinamiento de los saberes” y el disciplinamiento pedagógico: de lo simple a lo complejo, la enseñanza graduada y adecuada según las aptitudes y conocimientos de los sujetos, el lugar de las estrategias de enseñanza- que aunque ya no se pretenden trascendentales apuestan a una operatividad que sobrevuela las situaciones-, entre otras.

Varela (1995) apunta a la “pedagogización” de los conocimientos que junto al disciplinamiento interno de los saberes concurren en la distancia/ pérdida que se produce en el pasaje - sólo nos llegan los ‘ecos de la batalla’-. Cierta tinte descalificador en la expresión -pedagogización de los conocimiento- para hacerlos accesibles, patentiza una historia de la jerarquización de los saberes¹ y la crítica a una práctica educativa.

Podríamos pensar que abandonar un ‘ideal’ teleológico implicaría claudicar ante la ‘crisis’ de la educación, la banalización de los conocimientos y su distribución desigual. Por el contrario, pretendemos interpelar la pretensión de clausura de las variaciones temporales y subjetivas- no subsumibles a momentos²- que gravan el modo de significar la relación (formación docente- prácticas).

El sujeto negado en función de una meta más elevada, retorna como pivote de prácticas ‘adecuadas’. Por un lado, la pretensión de develar la verdad del sujeto, sus intereses y procesos cognitivos para monitorear el proceso de aprendizaje y asegurar su eficacia. Por el otro y al lado, la sospecha que recae sobre sus posibilidades y competencias, el “aparato pedagógico” (Rancière, 2003) con sus atribuciones y distribuciones distingue: del rol se pasa a un eufemismo ‘sujeto que enseña’, ‘sujeto que aprende’- como si la denominación de ‘sujeto’ asegurara una educación humanitaria o su

¹ Durante mucho tiempo el debate ha girado en torno al estatus científico de la “disciplina pedagógica”, conformada por conocimientos que provienen de las ciencias sociales y humanas, y sobre su dificultad para integrarse en un ‘campo’ (Díaz Barriga, 1990, p.53)

² Cuando se fijan en identidades según clase social o etapa de desarrollo pueden devenir en cristalizaciones estigmatizadoras.

reconocimiento-, el énfasis en el rol activo del estudiante no toca la verdad del conocimiento ni la pretensión de lectura que persiste, el lugar del lector.

Un “orden del discurso” que resulta productivo no tanto en donde se lo busca sino en la gramática de legibilidad, en los protocolos de lectura, en las tematizaciones.

Cuando aludimos a los “protocolos de lectura” nos referimos a cierta impronta en la formación docente que en función de lo que denominaríamos una pretensión pragmática, configura particiones dicotómicas, esquemas de conocimientos y acción en términos de pasado/tradicional y presente/actual, correlacionadas con malo/bueno¹, tendientes a producir adhesiones, a proveer de esquemas de acción, que socavan la problematización y las controversias entre perspectivas.

El funcionamiento de la contraposición entre la figura del docente como trasmisor de conocimientos y del estudiante como receptor pasivo, opuesta al docente “facilitador” que organiza los ambientes y experiencias de aprendizaje para que los estudiantes construyan el conocimiento, suele operar como un esquematismo que socava la complejidad de las relaciones y puede conllevar la banalización del conocimiento- como continuidad con las experiencias-.

La articulación del significante ‘construcción’ con libertad/autonomía explicaría el desplazamiento metonímico y cesura de una perspectiva que apunta a la interacción sujeto- objeto para un mejor aprendizaje de acuerdo a la verdad -según perspectivas históricas-. Por otro lado, ese aleteo de libertad que pareciera resonar en “construcción” podría ser la potencia porvenir de las prácticas o que ya está funcionando en los intersticios del diagrama.

La adhesión a dicha perspectiva- constructivista/cognitivista- que funciona como el relevo de una ‘verdad’ por otra implica la elisión de su carácter construido, incidiendo en lo que podríamos denominar un ‘empirismo ingenuo’.

La pesadez del conocimiento, su carácter sesgado e inhibitorio se trueca y alcanza indistintamente a cualquier materia/asunto. ¿Alicia en el país de las maravillas? La invención es parte del conocimiento pero, desconocer el orden del juego- de reconocimientos y legitimaciones- niega las relaciones de fuerza pero no trastoca el orden, acentúa los circuitos de distribución desigual y la relación con el saber -como dado- y producto del progreso.

Tal vez, todo este juego de relaciones e impasses, que venimos señalando, este vinculado a las técnicas que forman parte de la “razón práctica” que aspira a producir aprendizajes, modificar conductas y actitudes. Una moralización que instaura legalidades y legibilidades. Foucault (1995) distingue las tecnologías de producción, las tecnologías de los sistemas de signos, de poder y, las tecnologías del yo (p.48). Algunas ellas las fuimos bosquejando en el entramado de los anudamientos y desplazamientos, en la preponderancia de la psicología, en especial del aprendizaje- insinuada en el trabajo como pivote de las estrategias de enseñanza-.

¹ Jackson (2002) disiente con esas denominaciones dicotómicas que desconocen el entrecruzamiento, su carácter multifacético y que redundan en caricaturas más o menos realistas de las prácticas.

A continuación, nos detendremos brevemente en otro de los desplazamientos actuante en la problemática recortada ligada a las lecturas, que atraviesa este trabajo:

La relación con los 'textos', la función del autor y del lector y sus efectos en los modos de lectura – Barthes (1987), de Certeau (1996), Blanchot (1970)-, y en la modalidad de 'apropiación'¹ valorada, tiene particular relevancia en las prácticas docentes, comunicativas y, en la relación con el conocimiento.

Las lecturas y la función del lector son el centro de la crítica desde diferentes enfoques teóricos y conllevan una transformación que interpela a las prácticas y a la significación del dominio técnico y disciplinar.

Desfases², distancias y polémicas que en algunas de las tematizaciones -del campo- aparecen desplazadas o excéntricas. La 'pasividad' del sujeto presupuesta en los enfoques conductistas sobre el aprendizaje, tan largamente criticada, parece eclipsada cuando de la lectura se trata. La pasividad requerida al lector desde el 'sentido del texto' o desde las 'intenciones del autor' persiste³.

La 'lectura literal' requerida por la institución social (de Certeau, 1990) apuesta a un control que no cancela la 'cacería furtiva' que el lector pone en juego en su relación con un texto. No nos detendremos en los enfoques psicologistas que tratan de cercar, 'ubicar' la lectura desde la biografía del autor, ni en las pretensiones contextualistas. Las coordenadas de espacio y tiempo de una obra y un autor desarrolladas desde la función- autor⁴(Foucault, 1992) nos indican los modos de control.

Por otro lado, persiste el énfasis en el funcionamiento social de la lengua según normas institucionales, 'códigos' que provee el sistema significativo, al que recurren los usuarios, hablantes, para producir un mensaje, comunicar. La "tecnología del sistema de signos" (Foucault, 1995) supone un enfoque instrumental y transparente del lenguaje que permite el funcionamiento ideológico de un "consenso social", de la producción de sentido. Y basada en la reducción de la actividad del sujeto enunciador a la combinación y elección de contenidos semánticos disponibles en una sintaxis⁵.

La posibilidad de 'las lecturas', las diferencias entre lecturas, ponen en jaque las pretensiones de ajuste que se juegan en el dominio del código o en las convenciones académicas como garantía de la comunicación. El control de

¹ Modos de 'control' sobre la lectura vinculada con una hermenéutica que pretende develar el sentido 'verdadero' del texto.

² Verón (1996) señala que el *desfase* está siempre presente entre "producción y reconocimiento", entre "autor y lector" (p. 23).

³ "La unidad del texto era un postulado de base, ya fuera que se remitiera esa unidad a la 'forma', al 'autor', a la 'historia' o a la 'cultura'" (Sarlo, 1985, pp.7-8).

⁴ La función-autor no niega la existencia de un "sujeto-autor" a favor de una "pura objetividad" aunque, rechace "el recurso filosófico a un sujeto constituyente". Como señala Agamben (2005), son los procesos -y experiencias- de subjetivación a través de los cuales un individuo es identificado y constituido como autor de un determinado corpus de textos. La focalización se desplaza del sujeto de carne y hueso al "régimen que define las condiciones y formas bajo las cuales aparece el sujeto en el orden del discurso". La vida se juega en la 'obra', es el punto en que aparece el autor/escritor como *la huella de la singularidad de su ausencia*. Esa presencia-ausencia que aparece en la obra, Agamben la denomina 'gesto': aquello que permanece inexpresado en todo acto de expresión. Una perspectiva de lectura que reconoce su posibilidad en el vacío- que preceden a la escritura y al discurso-, en la "ilegibilidad del gesto" (p.219).

⁵ Para un análisis de las implicaciones de las diferentes acepciones de "código", nos remitimos a Verón, E (2004) "Fragmentos de un tejido", Buenos Aires: Gedisa.

la comunicación, de la recepción/la lectura, procura reencontrar el sentido planteado por el enunciador en el destinatario/receptor.

Las premisas que apuntan a las 'intenciones' que dan el sentido del acto o, a las convenciones institucionales y lingüísticas¹, se sitúan desde el lugar de 'productor' y no de la recepción, de las lecturas. La interdiscursividad, el intercambio, se caracterizan por la indeterminación, lo que significa para Verón (2004) desde una análisis de los discursos sociales, que "entre el engendramiento de los discursos y sus efectos no hay relación lineal" (p.65). Una observación que se extiende a cualquier intercambio y que se acrecienta con la sofisticación de los soportes tecnológicos de comunicación.

Conclusión

Intentamos reponer algunos rasgos del funcionamiento de la relación formación-prácticas docentes que embretan la problematización y configuran la lectura sobre las prácticas. El agrietamiento de las condiciones posibilita interrogarse sobre las relaciones con el saber y el poder que pretenden incidir en las prácticas.

La problematización de las prácticas docentes nos reenvía a su relación con los dispositivos de formación y los "juegos de verdad" que pretenden regularlas. La estabilización de las prácticas, con márgenes de variaciones, sería la condición para mantener un ideal normativo que incide en la relación con el conocimiento, en las experiencias².

Mientras las prácticas queden reducidas a los parámetros de regulación y sujeción, la relación con el conocimiento aparecerá menoscaba, reducida a un uso instrumental³. No pretendemos demonizar las relaciones instrumentales- necesarias en una economía de vida-, por el contrario intentamos marcar los límites que, el funcionamiento de la apelación a la 'reflexión' no resuelve. El temor y su faz moralizadora- la pretensión ordenadora de un común- que guían los dispositivos de formación menoscaba la potencia de las relaciones de conocimiento, silenciando pero actuante las experiencias – del 'padecer', de lo que nos pasa-, las variaciones temporales, subjetivas y relacionales que peculiarizan las prácticas docentes, comunicacionales, las lecturas.

Los conocimientos científicos y los saberes locales concurren, tensionan, irrumpen e interpelan un movimiento que se retrasa una y otra vez según relaciones con el conocimiento en prácticas de libertad, en relaciones consigo mismo. Mientras la institución apueste al control, de las prácticas sólo quedará

¹ La relación con la lingüística, las lecturas estructuralistas a que da lugar y el desplazamiento que supone desde un análisis de los discursos se encuentra en: Petrucci, Liliana (2013) "Lecturas sobre Saussure", disponible en <http://www.adversus.org/indice/nro-24/notas/X2408.pdf>.

² Por cuestiones de espacio no nos detenemos en las implicaciones subjetivas de una experiencia no reducida al saber-hacer, para una ampliación y su relación con el conocimiento, ver Agamben, G. (2001) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo ed.

³ Un análisis más desarrollado se encuentra en: Petrucci, L. C. (2007) La insistencia instrumental, *Revista El cardo* N° 10, Paraná: FCE -UNER- ISSN 1514-7347.

el estereotipo de los 'esquemas de acción'- y las estrategias- que no alcanzan ni resuelven la experiencia por venir.

Referencias

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Bs. As. Adriana Hidalgo ed.
- Agamben, G. (2005). El autor como gesto. En G. Agamben, *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo ed.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Blanchot, M. (1992[1955]). *El espacio literario*. Barcelona: Paidós.
- Castro, E. (1995). *Pensar a Foucault. Interrogantes filosóficos de La arqueología del saber*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- De Certeau, M. (1996 [1980]). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana - Departamento de Historia - Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente - Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México
- Deleuze, G. Posdata sobre las sociedades de control. En C. FERRER.- comp.- (2005) *El lenguaje libertario*, Buenos Aires: Terramar ed.
- (2013) *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus
- Davini, M. C. ((2005[1995]). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Da Silva, T. T. (1999). Las pedagogías Psi y el gobierno del Yo en nuestros regímenes neoliberales. *Revista Archipiélago*. 38, 56-61.
- De Alba, A. (1991). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz Barriga, A. (1990). Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía. En P. Ducoing y A. Rodríguez (comp.) *Formación de profesionales en educación*. México: UNAM, UNESCO, ANUIES.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001[1982]). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999 [1998]). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu ed.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI ed.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1985). *El discurso del poder. Presentación y selección de Oscar Terán*. Buenos Aires: Folios ed.
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta
- Foucault, M. (1992 [1970]). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets ed.
- Foucault, M. (1999 [1994]). *Estética, ética y hermenéutica*. Tomo III. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros afines. Introducción de Miguel Morey*. Barcelona: Paidós-ICE, UAB.
- Foucault, M. (1996). *El uso de los placeres*, México: siglo XXI ed.
- Foucault, M. (2001[1997]). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2002 [2001]). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: la marca ed.
- Jackson, P. (2002[1986]). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu ed.
- Larrosa, J (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Naidorf, J. y Pérez Mora, R. (coord.)(2012). *Las condiciones de producción intelectual de los académicos de Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila ed.
- Petrucci, L. (2007). La insistencia instrumental. *Revista El cardo*, 10, 6-22.
- Petrucci, L. (2013). Lecturas sobre Saussure. Recuperado de <http://www.adversus.org/indice/nro-24/notas/X2408.pdf>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2010[2008]). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Sarlo, B. (1985). Crítica de la lectura: ¿un nuevo canon? En *Punto de vista. Revista de cultura*, VII(24), 7-11.
- Varela, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. *Volver a pensar la educación*-Vol. II. La Coruña: Morata, 61-69.
- Verón, E. (1996). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.
- Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En J. Larrosa (comp.). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.

LA DIRECCIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS TRABAJADORES DE UNA INSTITUCIÓN MEDIA SUPERIOR

EDUCATIONAL MANAGEMENT FROM THE PERSPECTIVE OF WORKERS OF A SUPERIOR MEDIA INSTITUTION

Delia Arrieta Díaz

Doctora en Gobierno y Administración Pública; Profesor-Investigador de tiempo completo de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
darrietad@hotmail.com

Resumen

La dirección educativa es una de las funciones más complejas, ya que en ella convergen las necesidades institucionales, sociales, gubernamentales, estudiantiles, docentes y administrativos. La dirección debe dar resultados competitivos con los recursos con los que cuenta, y sostener una competitividad institucional que cumpla con los requisitos globalizantes de calidad educativa. Por estas razones y más la persona que se desempeñe en esta función debe ser muy preparada tanto en el ámbito educativo como administrativo. Este fue uno de los elementos por los cuales se efectuó el estudio de la dirección educativa desde la perspectiva de los trabajadores de una institución media superior, con el objetivo de analizar los estilos de dirección y determinar la claridad y coherencia que existe del directivo. Los resultados obtenidos con claros, existe un problema de comunicación entre la dirección y el personal. Se encontró una contradicción ya que por un lado dicen que entienden claramente las metas de la escuela y por otro dicen que las metas son poco entendibles. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, para la recolección de datos se usó la prueba EDCO, aplicándola a 51 docentes y 13 administrativos. Las instituciones educativas necesitan crear una estructura organizacional favorable para darle una ventaja competitiva, contratando personal que cubra el perfil indicado en el manual de funciones para efectos de poder conseguir los objetivos institucionales.

Palabras clave: Dirección educativa, claridad, coherencia y estilo

Abstract

Educational leadership is one of the most complex functions and converge in the institutional, social, government, students, teachers and administrative needs. Management must give competitive results with the resources it has, and sustain institutional competitiveness that meets the requirements globalizing educational quality. For these reasons and more the person who serves in this role must be well prepared both in education and administrative. This was one of the elements for which the studies was conducted educational leadership from the perspective of the employees of an institution above average, with the aim of analyzing leadership styles and determine the clarity and consistency of the management there. The results are clear; there is a communication problem between management and staff. He found a contradiction because on one hand they say that they clearly understand the goals of the school and on the other say that goals are little understandable. The

research was a quantitative approach to data collection the EDCO test was used, applying to 51 teachers and 13 administrative. Educational institutions need to create a favorable organizational structure to give you a competitive edge, hiring staff to cover the profile indicated in the manual functions for the purpose of being able to get institutional objectives.

Keywords: Educational leadership, clarity, coherence and style

Introducción

La dirección y el liderazgo son elementos indispensables en cualquier organización, ya que permiten el logro de los objetivos a través de las estrategias de una manera lógica, ordenada y conservando motivados a los colaboradores de la institución.

En las organizaciones a medida que el entorno cambia, la situación administrativa también lo hace, ya que se necesita que el todo y las partes estén correctamente sincronizados para llevar a cabo eficientemente las funciones con eficiencia, eficacia y productividad.

Para la investigación se utilizó la teoría del clima organizacional de Rensis Likert (citado por Chiavenato, 2014) denominado Sistemas de Administración, el cual estudia la conducta del líder con las variables: proceso decisorio, sistema de comunicación, relación personal, sistema de recompensas y sanciones.

Se manejó el enfoque cuantitativo; para la recolección de datos se usó la prueba EDCO, aplicándola a 51 docentes y 13 administrativos tanto en el turno matutino como en el vespertino

Las instituciones educativas necesitan crear una estructura organizacional favorable para darle una ventaja competitiva. Esta debe crearse combinando los factores tecnológicos y organizacionales con el aporte del trabajo humano. Situación que enfatiza el enfoque de competencia profesional, puesto que ella incluye los conocimientos habilidades y actitudes que una persona debe combinar y poner en acción en diferentes contextos laborales.

El estudio denota que existe una carencia de comunicación entre el directivo y el personal, ya que consideran que no se les da a conocer los logros de la escuela y no comprenden adecuadamente las metas establecidas, por otro lado consideran que las decisiones que toma el directivo son arbitrarias. Se encontró una contradicción ya que por un lado dicen que entienden claramente las metas de la escuela y por otro dicen que las metas son poco entendibles.

La institución educativa requiere establecer un programa de comunicación y acercamiento con el personal ya que evidentemente se encuentran desvinculados, lo que impide que la organización se desarrolle y consolide.

Aspectos teóricos

La organización tiene antecedentes desde, la época primitiva. De acuerdo a Münch y García (2006) en esta época, las personas que integraban las aldeas

o tribus tenían diferentes tareas como la caza, pesca y recolección. Los jefes tomaban decisiones de mayor importancia con una autoridad implacable. Existía la división del trabajo originada por la capacidad de sexos y las edades de los individuos integrantes de la sociedad.

Las organizaciones pasaron por un proceso de desarrollo en el transcurso de la historia a lo cual, Chiavenato (2006) identifica cuatro etapas: a) de la naturaleza, b) del trabajo, c) del capital, d) de la organización.

La familia, la iglesia, el trabajo, las empresas son ejemplos de organizaciones; Koontz, Weihrich y Cannice, (2008 P.4) definen "Organización es un grupo de personas que trabajan juntas para crear un superávit".

La palabra organización tiene tres formas de aplicarse: a) la organización como una entidad o grupo social; b) la organización como etapa del proceso administrativo; c) la organización como estructura formal de roles y posiciones.

Münch y García (2006) mencionaron que dependiendo del origen de las aportaciones de su capital y del carácter a quienes dirijan sus actividades, las empresas pueden clasificarse en: públicas y privadas.

Las organizaciones públicas, tienen como finalidad esencial el servicio sin lucro alguno a los usuarios, que son la ciudadanía en general, algunos ejemplos son: servicios de salud, seguridad, transportes, educación. Tienen diferentes tipos de recursos como el financiero, tecnológico, material y humano. Siendo el capital humano, el activo más valioso de las organizaciones y posee características tales como: posibilidad de desarrollo, creatividad, ideas imaginación, sentimientos, experiencia, habilidades etc., mismas que lo diferencian de los demás recursos.

Teniendo la necesidad de optimizar los recursos mencionados surge la administración, para Koontz et al. (2008, p.4) "La administración es el proceso de diseñar y mantener un ambiente donde individuos que trabajan juntos en grupos, cumplen metas específicas de manera eficiente"

Para poder llevar este proceso tan complejo, los directivos necesitan tener conocimientos de los grupos e individuos con los que trabajan, y así tomar medidas que no afecten los objetivos, metas y políticas de la organización.

Estos objetivos, metas y políticas entre otros, se encuentran debidamente indicados en los tipos de planes de la etapa de planeación del proceso administrativo, para Hernández (2007), dicho proceso consta de las siguientes etapas o funciones: a) planeación; b) organización; c) integración; d) dirección y e) control; por la tipología de este estudio solo se hará mención de la etapa de dirección.

La función gerencial de dirigir se define como el proceso de influir en las personas para que contribuyan a las metas organizacionales y de grupo, es en esta área que las ciencias del comportamiento hacen su mayor contribución a la administración.

La dirección y la gerencia son dos distintivos y sistemas complementarios de la acción y cada uno tiene su propia finalidad y actividades características. Ambas son necesarias para el éxito en un ambiente organizacional cada vez más complejo y cambiante (Kotter, 1990 citado por Madrigal 2005).

Según Chiavenato (2014), dirigir significa interpretar los planes y dar las instrucciones para ejecutarlos de modo que se alcancen los objetivos pretendidos. Los directores dirigen a los gerentes, estos dirigen a los supervisores y estos dirigen a los empleados. La dirección puede darse en tres niveles diferentes: a) dirección global; b) dirección departamental; c) dirección operacional.

Münch (2013) describe que la dirección es trascendental porque: 1. Pone en marcha a todos los lineamientos establecidos durante la planeación y la organización; 2. A través de ellas se logran las formas de conducta más deseables en los miembros de la estructura organizacional; 3. La dirección eficiente es determinante en la moral de los empleados y, consecuentemente, en la productividad; 4. Su calidad se refleja en el logro de los objetivos, la implementación de métodos de organización, y en la eficacia de los sistemas de control; 5. A través de ella se establece la comunicación necesaria para que la organización funcione.

Existe un binomio indisoluble en la administración, la dirección y el liderazgo, para Jonnes y Goerge (2014), el liderazgo es el proceso por el cual una persona ejerce influencia sobre los demás, inspira, motiva y dirige sus actividades para ayudarlos a alcanzar los objetivos del grupo o de la organización.

Respecto a los rasgos de los líderes Davis y Newstrom (2003) encontraron: los rasgos más importantes son impulso personal fuerte, el deseo de ser líderes, la integridad personal y la confianza en sí mismos. También es frecuente que sean aconsejables características como capacidad cognoscitiva (analítica) conocimiento de la organización, carisma, creatividad, flexibilidad y calidez personal.

Existen muchas teorías de liderazgo, sin embargo no son temáticas de este estudio.

La comunicación es el vínculo indisoluble que une a los directores-líderes con sus seguidores-colaboradores, por lo cual, Davis y Newstrom (2003, p.55) indican que “La comunicación es la transferencia de información y su comprensión entre una persona y otra. Es una forma de ponerse en contacto con otros mediante la transmisión de ideas, hechos, pensamientos sentimientos y valores”. El objetivo de la comunicación es que el emisor al entablar una conversación con uno o varios receptores, comprenda el mensaje de manera clara como lo quiere el emisor. Cualquier falla en esta red de comunicación implica la alteración de la información. Koontz et al. (2008) entienden el flujo de la comunicación en la organización de siguiente manera: a) descendente; b) ascendente; c) cruzada; d) oral; e) escrita; f) no verbal

Este estudio está sustentado en la teoría de Rensis Likert, (citado por Chiavenato, 2014) que enuncia que, los supervisores con las mejores marcas de desempeño enfocan su principal atención sobre los aspectos humanos de los problemas de los subordinados y se esfuerzan por formar grupos efectivos de trabajo con elevados objetivos de desempeño. Likert estudió a miles de líderes y empleados de organizaciones comerciales, gubernamentales y médicas para llegar a sus conclusiones. Catalogó la dirección en 4 sistemas. Los sistemas se relacionan con cuatro variables: 1. Proceso decisorio; 2.

Sistema de comunicación; 3. Relación personal; 4. Sistema de recompensas y sanciones

Esta teoría de Rensis Likert fue aplicada en una institución educativa media superior, que conforme a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y a la información publicada en su página web, expresa lo siguiente: El Sistema Educativo Nacional se integra por tres niveles: 1. **Educación Básica:** compuesta por la educación preescolar, primaria y secundaria. 2. **Educación Media Superior:** que comprende el bachillerato o estudios equivalentes y los estudios de técnico profesional. 3. **Educación Superior:** que comprende los estudios de técnico superior o profesional asociado, de licenciatura y de posgrado, que a su vez incluye los estudios de especialización, maestría y doctorado.

Hipótesis

Para el desarrollo de esta investigación se plantearon dos hipótesis:

H1: Existe una desvinculación entre la dirección del plantel y el personal

H2: El personal desconoce los logros y objetivos establecidos por la dirección

Aspectos metodológicos

La metodología sirve para organizar el conocimiento, en cuanto a un método científico, “se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea, señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio y para contestar las interrogantes de conocimiento que se ha planteado” (Hernández, Fernández & Baptista 2003 p.184)

Tipo de estudio

El tipo de estudio que se utilizará es de tipo descriptivo; las variables solo se escriben y se contabilizan, se pueden establecer relación entre variables. Méndez (2006) encontró que en el estudio descriptivo se identifican características del universo de investigación, se señalan formas de conducta y actitudes del total de la población investigada, se establecen comportamientos concretos y se descubre y comprueba la asociación entre variables de investigación.

Método de investigación

Se utilizará el método cuantitativo, este por la recaudación de información y el análisis de datos que se harán para contestar la pregunta de investigación formulada, asimismo se auxiliará en estadísticas para que exista confianza en la medición numérica, y así establecer con más exactitud los resultados. Además se basa en el uso de la escala de Likert. Esta escala puede medir percepciones y conductas humanas de forma cuantitativa.

Técnicas e instrumentos

“Las técnicas son los medios empleados para recolectar la información” (Méndez, 2006, p. 248) En la investigación a realizar se utilizarán técnicas e instrumentos para la recolección de información como lo son: la entrevista, el cuestionario y la observación científica la cual es definida de la siguiente manera: “Percibir activamente la realidad exterior con el propósito de obtener los datos que previamente han sido definidos de interés para la investigación” (Ascary & Peña 2006, p.107). Esta técnica nos permite percibir directamente lo que nos interesa investigar sin que haya personas intermedias y la realidad se observa en el momento pudiendo apoyarse en esta técnica para algunas conclusiones previas.

Datos técnicos del instrumento

Nombre del instrumento: Escala de Clima Organizacional (EDCO)

Autores: Acero Yuset, Echeverri Lina María, Lizarazo Sandra, Quevedo Ana Judith y Sanabria Bibiana, de procedencia: Santafé de Bogotá, D.C. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Extensión: la prueba consta de 40 ítems. El tiempo de duración para contestar la prueba es de 15 minutos. Se usan ítems positivos y negativos que abordan temas similares, lo que nos permite confirmar la percepción de los sujetos cuestionados.

Características de los ítems: están redactados en forma de una afirmación o juicio que está relacionado con el tema y una escala valorativa que le permite al sujeto manifestar su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala.

Validación del instrumento, población y muestra

Para que un cuestionario sea confiable debe dar medidas confiables de manera que pueden obtenerse los mismos resultados de su múltiple aplicación en condiciones similares. “La validez puede definirse como el grado en que una prueba mide lo que se propone medir” (Méndez, 2006, p. 298).

El cuestionario se aplicó a trabajadores de la ECP de la UJED. La población total del universo de trabajo fue de 53 académicos y 13 trabajadores administrativos El total del personal encuestado correspondió a 51 académicos y 13 trabajadores administrativos, siendo un 96.96% del universo total.

Para obtener los resultados de la encuesta, y para la tabulación de esta información de manera estadística, se utilizó el Software Minitab.

Para el cálculo de la confiabilidad se usó el coeficiente α de Cronbach. Este coeficiente desarrollado por J. L. Cronbach requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores entre 0 y 1 que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y por tanto nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un instrumento fiable que hace mediciones estables y consistentes.

(Hernández et al. 2003, p.354). El coeficiente α de Cronbach fue 0.8894, por lo cual se deduce que el instrumento aplicado tiene alta confiabilidad.

Resultados

Conforme a la información recolectada, y después de haber procedido a su respectivo análisis, se obtuvieron los siguientes resultados en lo concerniente a las variables sociodemográficas:

- El promedio de edad de los trabajadores académicos y administrativos encuestados es de 46 años de edad.
- De los 51 maestros encuestados el 31.37% tienen de 0 a 9 años de antigüedad, el 29.41% tienen de 10 a 19 años y el 39.22% de 20 a 28 años de antigüedad.
- Del personal encuestado, el 57.82% son mujeres, el 42.18% son hombres. De las funciones administrativas, 8 de 13 puestos administrativos están a cargo del género femenino. En la docencia colaboran 29 mujeres y 22 hombres.
- Referente al tipo de trabajador, se tiene un 20.31% de personal administrativo y el 79.69% de personal académico; de los cuales solo el 3.92% tienen una carga horaria de tiempo completo, el 5.88% tiene un medio tiempo y el 90.20% son hora semana mes

Estilo de Dirección

En la Tabla 1 se refleja que el 75% de los encuestados contestaron que “siempre” y “casi siempre” la dirección de esta institución crea una atmósfera de confianza con los compañeros de trabajo, y el 4.69% opina lo contrario.

Se observa que existen dos puntos muy relevantes, el 62.50% de los encuestados contestaron con la opción “nunca” a la pregunta los directivos son mal educados, por lo que se da credibilidad a la pregunta anterior, ya que esta se redactó de manera negativa para comprobarla.

Se denota que en cuanto al apoyo que los directivos dan a las decisiones que toman, la sumatoria de la opción “siempre” y “casi siempre” es 62.5%, por otro lado el 26.56% contestó la opción “algunas veces” lo cual refleja que casi la una tercera parte está en una posición neutra.

Se puede apreciar de manera clara que en las órdenes dictadas por la dirección el 10.94% contestó que “siempre” y “casi siempre” son arbitrarias, el 76.56% contestó que “muy pocas veces” y “nunca”.

Se indica que el 57.81% afirman con la respuesta “nunca” que la dirección desconfía de mí y de mis compañeros, por el otro extremo solo el 3.13% dice que “siempre” lo hacen.

Los estilos de dirección en una organización es un factor muy destacado para lograr que sus subordinados alcancen los objetivos de la organización. En la tabla 1 los resultados muestran que los directores crean una atmósfera de confianza con los trabajadores, dando apoyo a las decisiones que toman sin desconfiar de ellos y demostrando educación sin llegar a dictar las órdenes arbitrariamente.

Tabla 1.
Síntesis de Estilos de dirección

Estilos de dirección					
Pregunta	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Muy pocas Veces	Nunca
6.- La dirección de mi escuela crea una atmósfera de confianza con los compañeros de trabajo:	51.56%	23.44%	14.06%	6.25%	4.69%
7.- Los directivos son mal educados	0%	6.25%	14.06%	17.19%	62.50%
8.- Los directivos generalmente apoyan las decisiones que tomo:	35.94%	26.56%	26.56%	7.81%	3.13%
9.- Las órdenes dictadas por la dirección son arbitrarias:	3.13%	7.81%	12.50%	26.56%	50%
10.- La dirección desconfía de mí y mis compañeros de trabajo:	3.13%	4.69%	9.38%	25%	57.81%

Claridad y coherencia en la dirección

En la tabla 2 se muestra que la mayoría de los encuestados con un 65.63% expresaron con la opción “siempre” a la pregunta: entiendo de manera clara las metas de la escuela y la minoría con un 1.56% a la opción “nunca”

A la pregunta: ¿Conozco bien como la escuela está logrando sus metas? El 81.26% es la sumatoria de quien contesto “siempre” y “casi siempre” mientras el 4.69% contesto “muy pocas veces”.

Se observa que el 14.07% contestaron la opción “siempre” y “casi siempre” a la negación, algunas tareas asignadas tienen poca relación con las metas y el 62.5% contestaron “muy pocas veces” y “nunca”. Es llamativo como el 23.44% percibe que solo “algunas veces” las tareas se relacionan con las metas de la escuela.

El 17.19% contesto “siempre” a la pregunta: los directivos no dan a conocer los logros de la escuela, y el 23.44% contesto “nunca”. Es importante observar que más del 50% opinen que “casi siempre” “algunas veces”, y “muy pocas veces” se den a conocer los logros de la escuela.

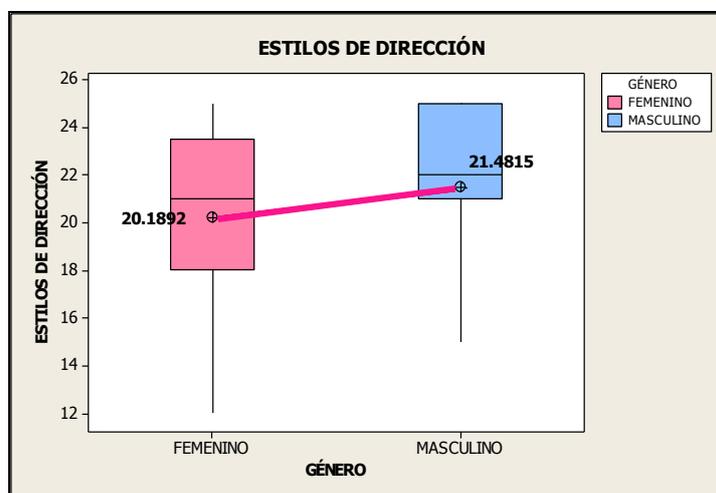
A la negación las metas de la escuela son poco entendibles el 73.44% es la sumatoria de los que contestaron la opción “muy pocas veces” y “nunca” y el 9.38% contesto “siempre” y “casi siempre”.

En la organización un factor importante es la claridad y coherencia en la dirección la cual refleja el logro de objetivos, la comunicación necesaria para que la organización funcione de manera óptima. En la tabla 2 se detalla lo siguiente: se entiende de manera clara las metas de la escuela; el cómo se logran y por qué las tareas asignadas tienen relación con ellas. Así mismo los directivos dan a conocer los logros de la escuela.

Tabla 2.
Síntesis de Claridad y coherencia en la dirección

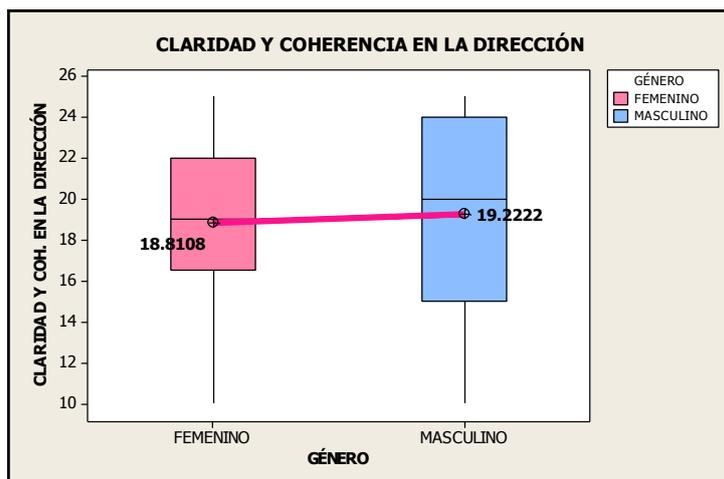
Claridad y coherencia en la dirección					
Pregunta	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Muy pocas Veces	Nunca
31.- Entiendo de manera clara las metas de la escuela:	65.63%	21.88%	7.81%	3.13%	1.56%
32.- Conozco bien cómo la escuela está logrando sus metas:	59.38%	21.88%	14.06%	4.69%	0%
33.- Algunas tareas asignadas tienen poca relación con las metas:	4.69%	9.38%	23.44%	32.81%	29.69%
34.- Los directivos no dan a conocer los logros de la escuela:	17.19%	14.06%	21.88%	23.44%	23.44%
35.- Las metas de la escuela son poco entendibles:	4.69%	4.69%	17.19%	28.13%	45.31%

En cuanto a las respuestas por género se encontró que: en el estilo de dirección se tienen más puntuación por el personal masculino con 21.48 contra 20.18.



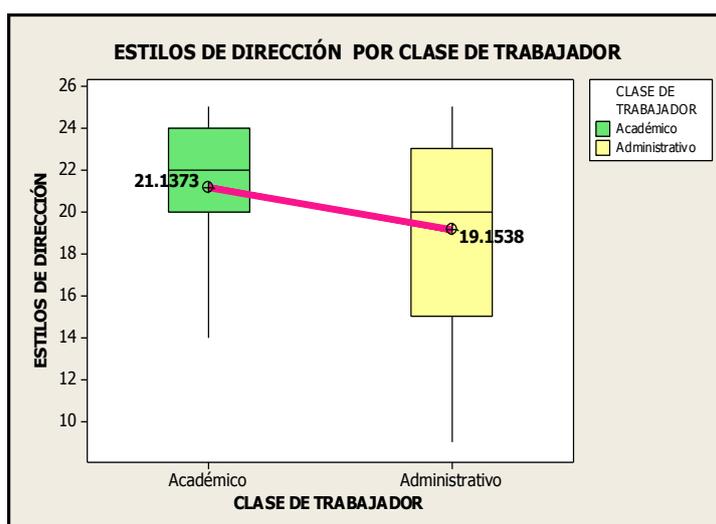
Gráfica 1 Estilos de dirección por género

En la claridad y coherencia en la dirección se muestra ligeramente mejor la puntuación obtenida por el sexo masculino con 19.22 contra 18.81 del femenino.



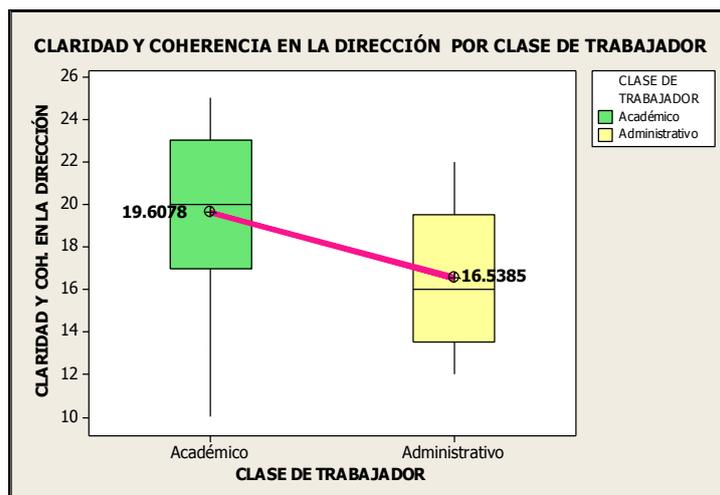
Gráfica 2 Claridad y coherencia en la dirección por género

Como se puede observar, existe una diferencia ligera en las puntuaciones entre la medida de estilos de dirección por parte del personal académico 21.13 respecto al administrativo 19.15



Gráfica 3 Estilos de dirección por clase de trabajador

Como se puede observar existe una diferencia importante en las puntuaciones en cuanto a la claridad y coherencia en la dirección por parte del personal académico 19.60 respecto al administrativo 16.53



Gráfica 4 Claridad y coherencia en la dirección por clase de trabajador

Conclusiones

Conforme al análisis de resultados de la investigación planteada, se llegó a las siguientes conclusiones:

En el apartado de estilos de dirección, se encontró que la dirección crea una atmósfera de confianza entre los compañeros, los directivos se catalogan como educados y que regularmente apoyan las decisiones que toman los trabajadores; mencionan el 50% que las órdenes que dicta la dirección nunca son arbitrarias, lo que indica que para los otros 50% sí son arbitrarias. La mayoría considera que la dirección confía en los compañeros de trabajo.

En cuanto a la claridad y coherencia en la dirección, en este aspecto se observa que la mayoría entiende las metas de la escuela, que conocen bien los procedimientos para la obtención de los logros.

Consideran que las tareas asignadas tienen poca relación con las metas, que los directivos pocas veces dan a conocer los logros obtenidos por la escuela y que las metas de la institución son pocas veces entendibles.

Con lo anteriormente expuesto, se pudo contestar las hipótesis formuladas:

H1: Existe una desvinculación entre la dirección del plantel y el personal

Esta hipótesis se considera verdadera ya que efectivamente existe una desvinculación entre la dirección y el personal académico y administrativo, ya que a pesar de que el personal considera que hay un ambiente de confianza y los directivos son educados, consideran que las órdenes son arbitrarias.

H2: El personal desconoce los logros y objetivos establecidos por la dirección

Esta hipótesis también es verdadera ya que el personal desconoce los logros y los objetivos establecidos por la dirección en la institución y las metas son poco entendibles.

Con la respuesta a las hipótesis es evidente que el problema de la institución educativa se encuentra en la comunicación con el personal, ya que es necesario que se les informe las actividades, objetivos, estrategias y acciones que se tengan planteadas para el desarrollo institucional.

Referencias

- ANUIES (2013). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperada de http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/2/2.html
- Ascary, Á. y Peña, J. A. (2006). *Aprendiendo y Aplicando La Investigación*. México Editorial Trillas
- Chiavenato, I. (2014). *Introducción a la Teoría General de la Administración* 7ª Edición. Editorial Mc Graw Hill
- Davis, K y Newstrom, J. W. (2003). *Comportamiento humano en el trabajo* 11ª Edición. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A De C.V.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández, S. (2007). *Administración, pensamiento, proceso, estrategia y vanguardia*, Editorial Mc Graw Hill
- Jones, G. y George, J. (2014). *Administración contemporánea*, Editorial Mc Graw Hill
- Koontz, H.; Weihrich, H. y Cannice. M. (2008). *Administración una perspectiva global y empresarial*, 11ª Edición. Editorial Mc Graw-Hill Interamericana
- Madrigal, B. (2005). *Liderazgo enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial McGraw Hill Interamericana
- Méndez, C. E. (2006). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales*, Bogotá, Editorial Limusa.
- Münch, L. (2013). *Liderazgo y Dirección*. México: Editorial Trillas
- Münch, L. y García, J. G. (2006). *Fundamentos de administración* 7ª Edición. México: Trillas.

ARTE DE LA SALUD

Su cultivo con niños y niñas preescolares

ART OF HEALTH
It's cultivation with preschool children

Flor Margarita Blanco

Maestra en Creación Educativa. Universidad Autónoma de Querétaro, campus Aeropuerto.
fblanco@vidasegura.com

Resumen

El presente trabajo coloca sobre la mesa cuestiones importantes como ¿hacia dónde nos está llevando este mundo escindido, racional, epistémico occidental? y ¿cómo este contexto acuna a nuestros niños y niñas? Ya que influidos por la lógica del capital, cada vez se vive como normal el descuido, la fragmentación y abandono del cuerpo. Aquí se exponen acciones concretas compartidas con niños y niñas mostrando que cultivar y cuidar la vida es posible, para ello seguimos la heurística de la pedagogía de lo corporal propuesta por Sergio López Ramos, con este fondo tejimos un cuento pensado para la infancia, cuyo propósito es sembrar en ellos la inquietud de cuidar su salud: *Paco y sus órganos*, muestra que cada niño tiene la posibilidad de elegir crear su salud y su vida.

Palabras claves: Infancia, arte del cuidado de la vida, Paco y sus órganos.

Abstract

This work, brings to the table important issues such as what direction we are taking this divided, rational, epistemic, Western world? And how does this context cradles our girls and boys? As influenced by the capitalist logic, increasingly live as usual carelessness, fragmentation and neglect of the body. That is why in this article actionable shared with children showing that cultivate and care life is possible, so we follow the heuristic pedagogy of the body given by Sergio Lopez Ramos, this fund wove a tale thought for childhood, which purpose is to plant, the concern of health care: *Paco and its organs*, shows that every child has the choice to create your health and your life.

Key-words: Children, art life care, *Paco and its organs*.

El cuidado de la salud es un arte olvidado en este mundo. Día a día el número de enfermedades y muertes van en aumento, ello viene impactando en niños y niñas, a menor edad, cada vez. De hecho, enfermedades que eran propias de la vida adulta están aquejando a la infancia. Esto da mucho que decir, mucho que pensar; ¿qué sucede?

Hay un evidente descuido de la salud física. El cuerpo humano tiene un diseño que lo hace funcionar de forma armónica y ordenada. En cuanto algo le sucede, envía señales para avisar que algo anda mal. Sin embargo, dado el olvido del arte de la salud, estos indicios no se toman en cuenta. En el mejor de los casos se toman medicamentos para silenciar las señales, y se enmascara el dolor sin ir a las causas reales que lo provocan. Tal situación sucede con la generalidad de las personas.

Situación alarmante, muy en especial, por el impacto en la infancia de este país y del mundo. De 1980 a la fecha la prevalencia y el aumento de la obesidad y sobrepeso infantil en nuestro país se ha triplicado (Secretaría de Salud, 2010). Mientras que en el resto del mundo se ha duplicado, ya en el 2012 existían más de 40 millones de niños menores de cinco años con sobrepeso (Organización Mundial de la Salud, 2014). Más aún indica que:

“Es común observar niños que padecen frecuentemente de vías respiratorias, digestivas y urinarias entre las más comunes y estos padecimientos la mayoría de las veces están en correlación con alguna situación que el niño vive como caótica” (Castro, 2009, p. 143)

Miedo, ansiedad, ira, estrés, tristeza, son algunas de las emociones que se producen ya no tan sólo en casa, en el ambiente, en la comunidad, sino, debido a la presión escolar.

Las emociones tienen repercusión física, corporal; tienen una relación estrecha con los órganos internos, de tal forma que al recibirlas en un órgano, si no sigue su curso, se somatiza y desequilibra la salud.

La importancia del cuidado de la vida desde los primeros años escolares es un reto que se debe afrontar, ya que enfermedades como el cáncer, la diabetes, la hipertensión arterial, entre otras, están manifestándose a menor edad y a mayor escala.

Dado lo anterior, diseñamos una experiencia educativa que sigue la heurística de la Pedagogía de lo Corporal, propuesta por Sergio López Ramos (2006) protagonizada por niños y niñas de preescolar –en el Edo. de Querétaro. Experiencia educativa cuyo propósito fue sembrar en ellos(as) la inquietud de cuidar su salud y su vida, haciéndose cargo de ello desde su más temprana edad. En esta experiencia, la creación y re-creación del cuento infantil *“Paco y sus órganos”* (Blanco, 2013) fue central, dando con ello un toque literario-poético-infantil a nuestra tarea de investigación

¿Por qué el descuido de la salud?

El descuido de la salud en el que se encuentra la humanidad es cada vez mayor. Y al preguntarnos ¿por qué?, encontramos que esto ha podido suceder debido a las escisiones en las que se hace sobrevivir en este occidente. Escisiones como aquella cartesiana que dividió al ser humano en mente y cuerpo.

Efectivamente la interpretación cartesiana llevó a considerar cuerpo y mente como una dualidad desvinculada, prestando en este mundo, todo parece indicar, mayor atención a la mente. Más aún, dispositivos del biopoder han tenido que ver con la fabricación de (la) mente cual estricto sustrato de la

razón, cual entidad maquina al servicio del poder. Con ello el olvido del cuerpo en toda su extensión ha sido un derivado cuyo fin fatal es su entera pulverización.

“Esta disección del cuerpo es acorde con el objetivismo, [y con su] máxima “pienso, luego existo”. Recurso que descompone las acciones y los estilos de vida, (...) tal parece que la era de la modernidad estaba peleada con los sentimientos y las emociones, eran sólo idearios que los utópicos idealistas y románticos cultivan en la irrealidad total de la vida. Aprender a sentir en este contexto, es sólo el reto de negar la interioridad, hacer caso omiso a la relación interna del ser humano” (López, 2006, p.18).

El cuerpo humano no es una máquina, y no es sin más una entidad escindida. El cuerpo humano es integridad, pensamiento y emoción vivos en cada célula. Es un cuerpo en conexión con todo *lo que es vida* (Zapata, 2014). No olvidarlo supone hacerse cargo de su cuidado, y así de la salud física, emocional y espiritual

Esa memoria y el cuidado que supondría fue velada por la filosofía primero, el naturalismo, y la antropología después. Asimismo, la iglesia se encargó de hacernos creer que el cuerpo no era importante, que la importancia radicaba en la mente, en los pensamientos, en la razón. Nos dijeron que la esencia divina se encontraba fuera del ser, que descendemos del mono, y supuestamente había indicios los cuales mostraban que la sobrevivencia venía a depender de la competencia. Entonces ésta se tomó como estandarte para justificar las prácticas de mercado que han llevado a la humanidad a saberse y sentirse mercancía que se vende al mejor postor. Y el último bastión, que faltaba por comerciar era el cuerpo... y el cuerpo se hizo mercancía (Palacios, 2011).

Históricamente, como es sabido, se redujo el cuerpo a mera máquina, y como tal se le pone a trabajar siguiendo un riguroso horario, para servir al sistema siendo útiles y dóciles, a pesar del sufrimiento de nuestro cuerpo. Se come cuando se puede y lo que se puede –sin nutrimentos básicos-, no se toma agua, no se va al baño –ni siquiera hay tiempo para ello. Se trabaja arduamente, se duerme pocas horas sólo para regresar al trabajo, a la competencia, a producir. Y no obstante que el cuerpo pida a gritos ayuda, enviando señales de dolor de cabeza, de espalda o de pies, ¡no se le escucha!

En el ámbito escolar, el cual aquí nos ocupa, muchos niños llegan sin desayunar, la colación que les envían está compuesta en su mayoría por productos procesados, porque no hay tiempo de preparar alimentos saludables, esto es el caso de muchas madres que trabajan; es mas fácil acceder a estos productos que lejos de nutrir, dañan la salud. Las comidas rápidas están en auge, este tipo de alimentación no contiene los nutrientes necesarios sino sustancias adictivas que hacen que se tenga la sensación de vacío y entonces se consume más y más hasta que dañamos nuestro organismo.

¿Por dónde empezar?

Creemos que son los niños, quienes pueden intervenir y detener esta situación. Porque a través de su inocencia, de su ternura, se convierten en maestros para

enseñarnos con toda sencillez la importancia de una fruta fresca, o de tomar agua natural. Con ellos puede resurgir y florecer el arte de la salud, como actividad creadora, reparadora del ser humano. Los niños al cuidarse pueden cultivar este arte e iniciar a crear los elementos idóneos para el cuidado de su salud y de su vida.

El cuidado de la salud es todo un arte, para cultivarlo hay que empezar lo más pronto posible. Y así en lugar de construir obesidad, diabetes, presión arterial, niños y niñas pueden cultivar el cuidado de su cuerpo, de su vida. Cuidado que por principio hay que proyectar, porque la salud no se improvisa, la salud se crea, se trabaja para estar sano y, ese trabajo es como cuando se diseña una casa –cual hermosa morada-, se ponen los cimientos, se unen con mezcla, y cada día se va levantando poco a poco.

Los bloques que la van a sostener son:

- Alimentación sana, no solo para el cuerpo físico, sino también para el cuerpo emocional. Es importante darse cuenta de que las emociones también alimentan el cuerpo. Alimentarlo en exceso de una sola emoción no es sano. (López, 2006)
- Ejercicio físico –el cual ayuda a movilizar, a energetizar cada órgano corporal.
- Meditación, para el descanso del cuerpo y de la mente. Y así, para la movilidad de la energía vital, y la recuperación de la armonía.
- Y la actitud que sana, aprender a vivir desde la gratitud, lo cual supone la siembra de nuevos códigos de vida que hacen que las células se armonicen y se alejen de la enfermedad.

Nuestro cuerpo nos permite estar en el mundo, trabaja por nosotros cada segundo, incluso cuando dormimos. Cabe agradecerle y cuidarle –y esto es más fácil de hacer siendo niño. Cabe preguntar ¿Cómo está nuestro cuerpo, cómo están nuestros pies, nuestras manos, nuestro corazón, nuestro estómago? Si cada uno de nuestros órganos hablara, nos pedirían ayuda, nos dirían que han enviado señales y que no los escuchamos, pedirían auxilio a gritos. ¿Por qué no escucharles? Niños y niñas –si oyen, cabría aprender con ellos a afinar nuestro oído.

Esto es urgente, porque no podemos seguir haciendo las mismas cosas y esperar resultados diferentes.

“....Asistimos a un tiempo, donde lo corporal se hace un símbolo que sólo vende la forma y la esencia se pierde, por eso importan mucho la figura y no el interior. Los vacíos a los que se enfrentan los jóvenes de hoy (quienes tuvieron que dejar de ser niños dada la celeridad de este mundo) en día amenazan con acrecentarse y no es porque sean nuevos tiempos; es el proceso de construcción de un cuerpo que no está pensado para desarrollarse espiritualmente, sino que está planeado para el consumo, para el hedonismo, para las sensaciones de alto impacto , por eso los extremos son parte de una manera de hacer que el cuerpo entre en crisis de no saber qué hacer ante una condición nueva en la urbe” (López , 2006, p.16) .

La urgencia es imperiosa, no podemos proseguir en el derrotero sin salida relativo al descuido de la salud, por ello hay que recomenzar, y quienes pueden auxiliarnos en ello, son, curiosamente, nuestros niños y niñas.

¿Cómo alcanzar la salud y la armonía?

Nuestros niños y niñas, como los capullos de rosa, viven en armonía porque en ellos hay ausencia de conflicto interior. Por ello pueden enseñarnos a reencontrarnos como humanidad –en la salud, en la armonía, en lo sublime de la vida. “Lo corporal es un proceso que se construye en un espacio y un tiempo: la geografía y la cultura establecen la manera de construirlo socialmente y esto se manifiesta de maneras diversas en los cuerpos de las personas, es decir se construyen desde la posibilidad de la elección y la ignorancia impuesta”. (López, 2006, p. 8). Niños y niñas pueden, paradójicamente, ayudar a alejarnos de esta impostura.

La armonía corporal se crea eligiéndola. Y aprender esta elección supone aprender de quienes viven en ella. De ahí que profesores y profesoras tendrán la bella tarea de aprender de ellos-as, y ya no de enseñarles sinsentidos culturales y códigos de maltrato que no les corresponden. Porque si ellos-as viven en la armonía no cabe quebrantársela, no cabe malversar su memoria corporal, emocional, y por principio celular.

Resulta esencial, continuar la reflexión en torno a los sinsentidos de la escolarización, a la impronta mercantil de la competencia, de la eficacia y eficiencia. La calidad total no es bandera educativa sino administrativa. La educación no es un negocio, niños y niñas no son capitales en potencia, ni pueden reducirse a estrictos sujetos-objeto de estudio de las ciencias pedagógicas, psicológicas. Por el contrario, niños y niñas están aquí para enseñarnos a cuidar de la humanidad, de la vida.

La educación, que en efecto es tal (y que por ello es inconfundible con simple escolarización, llana enculturación o instrucción), proviene de ellos-as, de ahí que invite a cuidar de la vida, a hacer de ella, una auténtica obra de arte. Esta “... educación es poiésis; es sabiduría y libertad que justamente deja aprender, pensar, crear, dar (Zapata, 2003). Y por principio deja crear salud, sanidad perfecta. Armonía vital.

“Esta educación que es creación, promueve el camino hacia lo posible excelente” (Zapata, 2003, p. 81) el cuidado del cuerpo físico, emocional, mental y espiritual. Es la educación *poética* la que justo nos llevaría con los niños y niñas a sortear los desequilibrios a los que por descuido confinamos al cuerpo. Educarnos poéticamente es aprender con el cuerpo, evitando que se condicione, que se someta al sufrimiento que arrastra el mundo y desarrolle patologías que le carcoman –en “correspondencia” a tal condicionalidad.

Niños y niñas pueden auxiliarnos en este cuidado, experimentando, viviendo y significando la educación poética como cuidado de la salud y de la vida. Cuidado que supone no atrofiar la memoria celular perfecta con la que se nace, no dejando que los embates del mundo alteren el tinte corporal y emocional de esta memoria, no dejando que se instale ningún *pathos*, tan proclives estos, dadas las contingencias de este mundo. Vivir y aprender con el

cuerpo, cuidándole (física, emocional, mental y espiritualmente), supone cambiar a la humanidad su punto de referencia.

Aprendiendo con niños y niñas a cuidar la salud y la vida.

Aprender a cuidar la salud y la vida es la aventura que maravilla al vivirla con niños y niñas preescolares. El CENDI No. 1 de la Cd. de Querétaro, nos brindó el espacio para convivir y aprender con ellos-as –diseñando e implementando juntos un Taller que intitulamos “Cuidando la salud y la vida desde preescolar” con tres líneas abiertas en pro de ir al encuentro con lo sublime, con la vida saludable.

1ª. Línea. CUIDADO DE LA SALUD EMOCIONAL.

De ésta derivamos los siguientes puntos: A) Cuidado del cuerpo: Alimentación emocional, B) Cuidado del espíritu. Servicio, Día de los favores, C) Cuidado de la mente. Meditación, D) Economía de la energía.

A) Cuidado del Cuerpo. ¿De qué emociones alimento mi vida?

Como preparación iniciamos con la lectura en voz alta del cuento “Coco y Tula” ¡Los sentimientos! libro escrito por Patricia Geis y Sergio Folch. Después hicimos un juego de 5 pasos:

A.1.-Identificar la emoción a través de un emocionómetro y caritas que niños y niñas elaboraron de lo que consideraban que eran las emociones, identificaron la tristeza, la alegría, la ansiedad, la ira, y el miedo.

A.2.- Socializar la emoción. Niños y niñas dialogaron entre ellos-as de sus emociones en casa, en la escuela. Se dieron cuenta que los compañeros pasan por lo mismo, a todos les regañan, todos sienten enojo, tristeza, alegría, miedo y ansiedad en algún momento. Con el diálogo se estableció entre ellos gran empatía, y se estrecharon sus lazos de amistad.

A. 3.- Ubicación de la emoción en el cuerpo: ¿Dónde se siente la emoción? Cada uno de los niños y de las niñas fueron mostrando la parte de cuerpo en la que siente el enojo, la alegría, la tristeza, el miedo, o la ansiedad. Y así, al permitir hablar de la emoción que sienten, aprenden a expresarla en su momento y no la guardan.

A.4.- Resolver tu emoción. ¿Qué quieres hacer con esa emoción? Una vez que niños y niñas reconocían sus emociones, la socializaban, e identificaban en qué parte de su cuerpo la sentían, necesitaban establecer cómo resolverlas. Por ejemplo, si alguien reconocía su enojo, le preguntamos ¿cómo podría resolverlo? ¿qué piensas hacer con ese enojo?, ¿cuánto tiempo quieres seguir sintiendo esa emoción?, ¿qué quieres hacer con ella?

Cajita de las emociones: En una cajita se ponían las caritas de las emociones las cuales elaboraron los niños. Cada una identificada con un color: rojo para la alegría, verde para la ira, amarillo para la ansiedad, blanco para la tristeza y negro para el miedo. Así cada vez que algún

niño tenía una emoción se le invitaba a sacarla de la caja, y tenerla en la mano hasta que decidía como resolverla.

A.5.- Vivir desde la gratitud: mostrar agradecimiento a las personas.

Cuando se vive desde la gratitud, se vive plenamente. En esta actividad preguntábamos a quién querían dar gracias ese día. Iniciaron dando las gracias a sus padres, a su maestra, a sus amigos... Luego reflexionaron cómo se sentían al agradecer.

2ª. Línea. CUIDADO DEL ESPÍRITU (Servicio). Como actividad central de esta línea instituímos el día de los favores. Y por un día nos dedicamos junto con niñas y niños a hacer algo por alguien: a) por los compañeros, b) por los familiares, c) por los vecinos, d) por las mascotas, e) por las plantas y árboles. Posteriormente reflexionamos acerca de ¿cómo nos sentíamos al ayudar? ¿Dónde sentíamos esa emoción? ¿Nos gustaría volver a sentirla?

3ª. Línea. CUIDADO DE LA MENTE. Meditación. Esta línea la abrimos junto con niños y niñas preescolares en su sala de música, nos sentábamos en círculo, con las piernas cruzadas, estábamos en esa posición durante unos breves minutos, mientras la Maestra Rosalba Moya, nos dirigía primero con ejercicios de respiración y luego se pasaba al silencio. Cabe señalar que esta actividad dejaba en niños y niñas tal serenidad y armonía, con la que emprendían con sumo agrado y gran creatividad sus tareas posteriores.

En este espacio, también realizamos ejercicios a favor de la **Economía de la energía**. Entre éstos, 1.- Ejercicio: Energía y falta de ella, 2.- Ejercicios energetizantes; trabajo del hígado, trabajo del corazón, trabajo del riñón, trabajo del pulmón. Curiosamente niños y niñas trasladaron estos ejercicios a sus hogares, junto con los de meditación, al grado que papás y mamás nos llegaban a decir como sus hijos-as les indicaban que en lugar de enojarse, estresarse, respirarán, meditarán y ejercitarán sus órganos. No hay duda, niños y niñas enseñan al mundo posibilidades inauditas.

Primer Concierto Corporal.

Nuestro cuerpo está diseñado con una red de cooperación entre los órganos internos, de modo que cuando surge un inconveniente y no trabaja como debería, inmediatamente envía una señal, como un malestar, un dolor, una sensación, para avisar: “atiéndeme por favor”, “me estás descuidando”. Sin embargo, como no se tiene una cultura del cuidado de la salud (empero que niños y niñas preescolares están iniciando), se hacen oídos sordos a esas señales.

Para impulsar la cultura del cuidado de la salud con niños y niñas preescolares, abrimos el espacio para que escucharan las señales del cuerpo, a través de una sinfonía corporal que ellos mismos crearon con la valiosa ayuda del Compositor Musical, Ernesto Martínez. Sinfonía que supuso

movimiento, y vestuario especial, lo cual fue supervisado por el Director de Teatro José Luis Álvarez. Todo ello con la invaluable dirección de Sergio López Ramos y, el acompañamiento de Andrea López y Jacqueline Zapata. La actividad llenó de alegría el ambiente, niños y niñas escucharon a sus órganos y se prometieron que a la menor señal cuidarían su integridad corporal.

Fondo literario-infantil

El taller “Cuidando la salud y la vida desde preescolar” tuvo como fondo central, la creación de un cuento para niños-as, intitulado *Paco y sus Órganos*, cuyo objetivo es sembrar y cultivar la inquietud de cuidar la salud, de cuidar la vida. Esta experiencia educativa, fue prevista a través de la cátedra de Sergio López (dentro de la Maestría en Creación Educativa, UAQ), ya que su obra abre un amplio horizonte para el cuidado de la salud física, emocional, mental y, en el fondo, espiritual.

¿Por qué un cuento? Porque un cuento es un medio precioso para contactar con niños y niñas, captar su atención suavemente y abrir un diálogo entre ellos y el personaje. La palabra cuento tiene ya una connotación positiva. Además permite crear un ambiente cordial entre lectores, dando la posibilidad de que tomen una decisión respecto a qué hacer con lo que han leído y apreciado en sus ilustraciones. Vale decir que el cuento ya publicado, se complementa con imágenes que enriquecen el texto, y hacen atractiva la lectura de la relación órgano-sabor-emoción. Tal cual se puede apreciar en sus letras que a continuación aquí transcribimos al completo:

PACO Y SUS ÓRGANOS¹

Un día se encontraban reunidos, los órganos internos del cuerpo, parecían muy disgustados y preocupados, querían que existiera un cambio pero necesitaban la ayuda de Paco.

Se encontraban ahí: el cerebro, los cinco sentidos – ojos, oídos, gusto, olfato y tacto, el estómago, el hígado, los pulmones, el corazón y los riñones.

Estaban pensando cómo hacerle saber a Paco acerca de la red de cooperación interna que existían en torno a ellos y de la cual anhelaban que Paco formara parte.

El descuido en el que sobrevivían era evidente, no se les prestaba atención, no se escuchaban sus señales, no se entendía el proceso de cooperación, se sentían no apreciados.

El Señor hígado intervino:

- Buenas tardes (eran alrededor de las cinco de la tarde) amigos, quiero comentarles que tengo 500 funciones que cumplir, el día no me alcanza para realizar cada una de ellas, sin embargo trabajo y trabajo, quisiera que Paco se diera cuenta, que no es fácil

¹ Blanco, Flor (2013) *Paco y sus órganos*. México: CEAPAC Ediciones. Cuento infantil dedicado al Maestro Sergio López Ramos, por sus investigaciones en torno al cáncer y sus aportaciones para el cuidado de la salud.

estar llevando a cabo la limpieza de su sangre y estar quitando las enzimas que contaminan, saco basura al por mayor por todo lo que ingiere y claro yo tengo que ver lo que sirve y eliminar lo que no sirve.

Lo que me hace daño es el sabor ácido, me provoca desequilibrio que se refleja en mi amigo el páncreas, lo que le pase a él, se refleja en los riñones, lo que les pasa a ellos, afectará al corazón, y de ahí a los pulmones para volver de nuevo a mí.

Pero eso no es todo, también se afecta el carácter de Paco, se llena de ira y coraje a la menor provocación.

Todos los órganos formamos una red interna de cooperación para impedir que se manifieste el desequilibrio y surja la enfermedad, no me gustaría enfermar, porque al hacerlo mis amigos también lo harán.

¿Usted qué opina usted Señor estómago?

-De pronto, el estómago flotaba en el aire, se encontraba completamente lleno de gas, -¡baje por favor!- le gritaban-, ¡no puedo!, tengo demasiado aire, la comida no es sana y con tanto refresco me lleno de gas, -apurado por no poder bajar-.

No estoy de acuerdo en que diariamente Paco, coma en exceso cosas que no lo nutren, no puedo acabar mi labor de la digestión cuando... ya está volviendo a comer comida chatarra, pastelillos, dulces de tamarindo con chile, chicles, bombones, papas, chocolates, todo lo que me cuesta tanto trabajo digerir.

Eso me tiene como me ven, inflamado, adolorido y muy cansado.

Quiero dejar claro que cuando llega una emoción al cuerpo, el primer lugar donde se expresa es en el estómago.

Estoy de acuerdo con mi estimado amigo y compañero Hígado, en mi caso el sabor dulce es el que me afecta, porque llega la ansiedad y continuamente debo segregarse jugos, mi membrana se altera, lo que resulta en problemas de colon, gastritis, así como problemas en vías respiratorias.

Me gustaría que Paco se diera cuenta que el fortalecimiento del estómago se debe hacer con alimentos que sean lo más naturales, para establecer la cooperación con los otros órganos.

Pidieron la palabra los pulmones, llegaron tosiendo, lo que nosotros tenemos que decir es que Paco no camina, quiere que lo lleven en auto, como el auto contamina, nosotros recibimos toda esa la contaminación, y no podemos respirar.

Además.... ¡está encerrado!, no hay aire suficiente que pueda respirar, las habitaciones no están ventiladas y el humo del cigarro nos daña, ¡cómo nos gustaría que saliera a caminar al parque! e hiciera ejercicios de respiración para que tuviéramos aire fresco, pero eso ni pensarlo, se la pasa jugando con el aparato ese que le llama creo "Ni entiendo" o algo así y viendo televisión.

El sabor que nos afecta es el picante, sí, el que trae el dulce de tamarindo, el que le pone a las palomitas, el de la salsa de los tacos, ese picante nos hace daño y luego Paco está de llorón, porque llega la tristeza y con ella los catarros.

Sinceramente espero que encontremos la forma para que Paco coopere también con nosotros. Es todo.

Falta alguien? Preguntó el hígado, sí, sí,- dijeron los riñones-, corre y corre porque acababan de entrar, pues tenían que ir al baño a cada rato por todo el refresco que tomaba Paco.

No podíamos venir, pero decidimos hacer un esfuerzo, nosotros somos el órgano tesoro, lo escuchan todos ¡tesoro!, y se nos trata como si no fuera así.

Si nos dañamos no hay forma de repararnos, no nos podemos curar con facilidad, si llegamos a enfermar solo un trasplante puede servir pero no es seguro.

El sabor que nos afecta es el salado, si recibimos mucho de este sabor, Paco empieza con sus miedos. El miedo hace que se paralice y no quiera hacer nada.

Queremos recalcar que los riñones somos la casa de la intención y la voluntad.

Para cuidarnos, debería tomar mucha agua en lugar de refresco, comer uvas, sandía fresca, y manzanas, porque ayudan a limpiar los tejidos y la sangre.

Gracias por escuchar nuestra opinión.

Finalmente habló el corazón: buenas tardes, saludó el gordo corazón de Paco, me ven, se asustan de lo grande que parezco y lo gordo que me veo, -estaba todo rojo

del coraje-, continuó: a pesar de que envió señales, Paco no hace caso, come papitas, refrescos, dulces y la verdad ya no puedo más, es muy berrinchudo, cada vez sus berrinches duran más, no se quiere dormir temprano, y con todo el trabajo que me deja, no puedo descansar porque se la pasa jugando sus video juegos y viendo tele hasta tarde.

¡Y claro en la mañana se nos hace tarde!, tenemos que salir corriendo, yo voy bien acelerado, pensando que no vamos a llegar, y que van a cerrar la puerta de la escuela. Llego tan agitado, y estoy tan cansado que por ello venimos a invitarlo a que conozca nuestra red de cooperación de los órganos internos y que participe con nosotros:

¡Ven Paco, ayúdanos, coopera con nosotros!

*De otra forma llegará el momento de decirte: **“Paco ya no puedo más, o paras tú o paro yo, tú eliges”.***

De pronto en su habitación....¡Paco despertó!, había sido un sueño! Uff.

Desde ese día cambió sus hábitos de vida, inició una gran amistad con cada uno de sus órganos, les pidió perdón y les dijo que a partir de ahora se haría cargo de ellos ya no tendrían trabajo en exceso, pues los cuidaría como se cuida a los grandes amigos.

Se levantó rápidamente y se fue a jugar al parque, jugó futbol, se subió al columpio y fue a la casa del árbol, se sentía feliz!!!!

Este cuento recupera la riqueza de las investigaciones en torno al cuidado de la salud de Sergio López Ramos, y promueve su encuentro con la riqueza del saber de niños y niñas. A través del cuento, pudieron apreciar la relación, órgano-sabor-emoción, por ejemplo, cuando habla el hígado, subraya: “lo que me hace daño es el sabor ácido”...esto afecta el carácter de Paco, pues se llena de ira y coraje a la menor provocación” Y cuando habla el señor estómago indica: “A mí en particular me afecta el sabor dulce porque con él llega la ansiedad”, como apreciamos en el cuento aquí incluido.

Cada uno de los órganos indica el sabor que lo daña y la emoción que provoca. De ésta forma los niños tienen la posibilidad de elegir de qué emociones alimentarse y entonces no olvidar aquella sabiduría tan propia de la infancia, que lleva de forma consciente a hacerse cargo de su construcción corporal. Asimismo, el cuento informa de la red de cooperación de los órganos internos, la cual por principio hay que incentivar.

El cuento abre una ventana en la que los niños pueden ver a Paco, un niño (ya condicionado por los embates del mundo), que no cuida su alimentación, no hace ejercicio, come en exceso, hasta que un día se reúnen sus órganos para invitarlo a que coopere con ellos, mostrándole las actividades que realizan y también el daño que se les causa.

Paco al darse cuenta, les pide perdón a sus órganos, les dice que se hará cargo de ellos y los cuidará como se cuida a los grandes amigos, en suma les agradece. Ahora sabe que tiene la posibilidad de elegir construir su salud, y su vida. A través del cuento *Paco y sus Órganos* se hace una invitación a no descuidar la salud, a impulsar a los niños y a las niñas al cuidado y al amor a la vida desde la gratitud.

Niños y niñas son la expresión viva del amor a la vida, por ello, con ellos pudimos recordar que la vida no es ajena a nuestra condición, la vida está en nuestro cuerpo. Así es posible aprender otras formas de entender la enfermedad, comprender que las emociones juegan un papel importante, ya que cultivan sentimientos y estos tienen que ver con el órgano que recibe ese

sentimiento. También es posible aprender a saber administrar la energía, a construir nuestro proyecto de vida, abrir códigos nuevos, que nos hagan vivir desde la gratitud. Y, así, cuando logremos reencontrarnos en el amor que *per se* somos, nos toparemos con lo sublime.

¿Qué dicen los niños?

El cuento se presentó a niños de 3er grado de preescolar, inicialmente en el CENDI No. 1 en la Ciudad de Querétaro. Al terminar de leer el cuento, se abrió un diálogo entre los niños y el personaje, ellos enviaron mensajes a *Paco* para que cuide de sí, para que tenga cautela en su alimentación.

Referimos aquí en forma sucinta mensajes de algunos de los niños y niñas:

Nadia, dibujó a *Paco* con sus pulmones y su corazón y le decía: “*Paco* cuida tus pulmones, comiendo bien, protegiéndolo de que no coma golosinas y que corra”.

Aldo, ilustró a *Paco* con un cuerpo deforme y un corazón demasiado grande. Le decía: “*Paco* tienes el corazón bien grande, necesitas comer comida saludable”.

Isaac, dibujó los pulmones, el corazón, los ojos y el estómago y le decía: “*Paco* que leas mucho para que estés fuerte de la mente, comiendo muchas verduras y frutas para que estés sano.”

Fátima, pintó un ramillete de uvas y le decía: “*Paco* cuidate, comiendo uvas”

Darío, dibujó los pulmones, el corazón, el estómago los riñones, los ojos, la boca, los intestinos, el hígado y señala. “Que cuide todo lo suyo o sea todo su cuerpo y todo lo que trae adentro, sin que se caiga, va a comer todas las frutas”.

Regina, “Que cuide su cuerpo porque si no se enferma, que coma verduras”.

Carlos, “*Paco* que cuide bien sus pulmones y que cuide bien su corazón, que no coma comida chatarra y que no coma tanto”

Edgar, “*Paco* cuida tu cerebro comiendo bien y ve al parque para que tus pulmones respiren”.

Alejandro, “*Paco* cuida tu corazón comiendo verduras y que salga a jugar”.

Sandra, “Que cuide su corazón comiendo vegetales y haciendo ejercicio”.

Estrella, dibuja el corazón y el mensaje para *Paco* es: “que se cuide, que cuide su cuerpo.”

Diana Vanessa, dibuja el corazón y el mensaje para *Paco* es: “Que coma bien toda la semana, tiene que comer sopa de pollo y jugo de naranja.”

Rebeca, dibuja varios niños y el mensaje para *Paco*: “cuidate comiendo naranjas, plátanos, uvas, manzanas, verduras y camina”.

César, dibuja un niño con un globo flotando y el mensaje para *Paco*: “que cuide todo su cuerpo que ya no grite”.

Yahir, dibuja varios órganos, y varios alimentos como plátano, naranja, pescado, etc., el mensaje a *Paco*: “el corazón es el rey de todos los órganos”, por favor que cuide el cuerpo de *Paco* de las cosas y de la comida chatarra” “el corazón está triste por la comida chatarra”

Leonardo, dibuja a *Paco*, el mensaje: “*Paco* cuida tu corazón haciendo ejercicio”.

Conclusiones.

Como podemos inferir niños y niñas están abiertos hacia todo aquello que suponga su cuidado. El cuidado de su salud física, emocional, mental y espiritual. Ellos-as, al término de la lectura de *Paco y sus Órganos*, y después de cada una de las actividades del taller, se llevaron a *Paco* a casa (una imagen de él, por ellos coloreada, iluminada), pero sobre todo lo que se llevaron consigo fue el reconocimiento de sus órganos internos, de su red de

cooperación. Y con ello, signaron su compromiso en el cuidado de su alimentación no sólo de nutrientes para energizarse, sino también para no dañarse con emociones insanas. Efectivamente, niños y niñas protagonistas de este taller, iniciaron a temprana edad su trabajo corporal, en pro de la prevención de enfermedades, y en aras de la creación de su vida, como toda una obra de arte.

En suma, junto con ellos-as, pudimos abrirnos a la elección de lo que es mejor para nuestra salud, para la construcción de un cuerpo sano, saludable y en paz. Este cuento lo hemos presentado ulteriormente a niños-as de Escuelas Primarias (en algunas con la participación de madres de familia, como en la comunidad de Sta. Rosa Jáuregui, Qro., así ellas también se co-implicaron en el cuidado de sus niños y niñas) del DIF del Edo. de Querétaro, a Profesores(as) en Formación en la UPN-Unidad Querétaro, y a Profesionales de la Psicología y de las Humanidades en la UNAM, todo ello con el fin de extender la invitación de *Paco y sus Órganos* a cuidar la salud, y amar la vida.

Referencias

- Blanco, F. (2013). *Paco y sus Órganos*. México. CEAPAC Ediciones.
- Castro, S. (2009). *Construcción del niño: Una pedagogía de lo corporal*. Tesis para obtener título de Maestra en Pedagogía. Universidad Autónoma de México. México, D.F, 143
- López, S. (2006). *Órganos, emociones y vida cotidiana*. México. Editorial Los Reyes, 16:55.
- López, S. (2006). *El cuerpo y sus vericuetos*. México. Miguel Ángel Porrúa librero-editor, 8:18.
- Secretaría de Salud. (2010). "Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria. Estrategia contra el sobrepeso y la obesidad". Consultado el 15 de mayo 2014 en: http://www.censia.salud.gob.mx/descargas/infancia/2010/2.9._Estrategia_Salud_Alim.pdf
- Zapata, J. (2003). *Poíesis Educativa*. México: FUNDAp Editorial.
- Zapata, J. (2014). Conferencia, "Cuerpo con Amor: Cuerpo de Maestros(as) de Vida: Niños y Niñas de esta Tierra". Primer Congreso Nacional por un cuerpo autosustentable. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM. México, D.F.

EL USO DE LA TECNOLOGÍA. EL CASO DE LA EDUCACIÓN ODONTOLÓGICA DE LA UAZ

TECHNOLOGY USE. DENTAL EDUCATION CASE IN UAZ

Marco Antonio Salas Luévano (1) Ma. de Lourdes Salas Luévano (2) y Marco Antonio Salas Quezada (3).

1.- Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Docente del programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas; SNI I, Perfil PROMEP, Miembro del Cuerpo Académico – 190 (Políticas Educativas, (Consolidado). salasluevano@gmail.com
2.- Doctora en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Docente del programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, Unidad Académica de Docencia Superior, Universidad Autónoma de Zacatecas; Perfil PROMEP, Miembro del Cuerpo Académico – 190 (Políticas Educativas, (Consolidado). lourdes_salas@yahoo.com.mx
3.- Maestro en Ciencias por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Académico Profesional en la Unidad Académica de Docencia Superior. marcsalas87@hotmail.com

Resumen

Este artículo es producto de un trabajo de investigación más amplio, donde se analizó el Uso de las Tecnologías en la Educación odontológica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, fundamentado desde la teoría evolucionista de la Tecnología, a partir de la metodología cualitativa en un Estudio de Caso. Se pretendió determinar el uso de las nuevas tecnologías, aportando elementos para la comprensión del papel que juegan como medios de la enseñanza y, realizar una revisión de sus aplicaciones e implicaciones. La falta de herramientas electrónicas para eficientar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje resultó insuficiente, así como los recursos económicos ya que por medio del ingreso propio, vía pago del servicio odontológico se conseguían estos implementos. Los proyectores de diapositivas, acetatos y las herramientas consideradas de bajo costo eran de uso común y frecuente en el proceso formativo del estudiantado, mientras que las herramientas consideradas de frontera poco se conocían.

Palabras Clave. Tecnología, educación, ventajas desventajas.

Abstract

This article is product from a larger investigation, where the use the technologies on odontology education in the Universidad Autónoma de Zacatecas was analyzed, grounded on the technology evolutionary theory, from qualitative methodology in a Case of Study. It pretended determine the use of the new technologies, providing elements for the comprehension of the role that play it as education medium and, make a revision of the applications and implications. The lack of electronic tools making efficient the process of teaching and learning turn out not enough, as well as the economic resources since by means of own income, through dental service payment were obtaining these implements. The slides projector and considered tools as low cost were common use and frequent in the formative process of the students, while the tools considered of frontier lightly knew.

Key words: Technology, education, tools, learning.

Introducción

Esta investigación analiza el Uso de las Tecnologías en la Educación odontológica de la UAZ, fundamentado con la teoría evolucionista de la Tecnología.

Se justifica en razón del uso de los diferentes recursos tecnológicos en educación; este ha sido de acuerdo a los cambios que se han dado paulatinamente con los enfoques educativos, cambios impuestos a partir de las políticas educativas tanto internacionales como nacionales.

Por lo anterior resulta relevante su indagación, porque dentro del campo educativo las llamadas nuevas tecnologías están siendo desplazadas por otras de última generación. El equipamiento de las escuelas es notable desde la escuela antigua y la de hoy, como lo expone (Roger, 1977, p. 224) “el pizarrón, pobre plancha pintada de verde sobre la que se desmigajan tizas para escribir, podría ser símbolo de esa mediocridad”, para aplicar nuevas tecnologías de punta o las llamadas de última generación. De ahí que, la necesidad de dar respuesta a las demandas sociales en una sociedad tecnológica, dado que la escuela forma parte de la estructura social, no puede dar la espalda a ésta; ello le obliga a integrar los avances tecnológicos que la sociedad genera.

La metodología de los modelos cuanti- cualitativos centro la atención en un “Estudio de Caso”; éste permite la descripción y el análisis pormenorizado de un individuo, una familia, un grupo, incluso de una entidad o comunidad educativa en particular. Se aplicó un cuestionario y una guía de entrevista al Director, Docentes (91 de base y 28 de T D) y alumnos por “fase y área”.

Tabla 1.

Alumnos inscritos en la Unidad Académica de Odontología. Ciclo Escolar 2002/2003.

FASE	MUJERES	HOMBRES	TOTAL	GRUPOS
PRIMERA	86	59	145	A, B,C y D
SEGUNDA	82	58	140	A, B, C, y D
TERCERA	69	46	115	A, B y C
CUARTA	60	43	103	A, B, C y D
QUINTA	82	50	132	A, B, y C
TOTAL	379	256	635	

Fuente: Responsable de Programa de la UNAO/UAZ

El proceso implicó las siguientes Fases: planeación (fundamentación teórico metodológica), instrumentalización (elaboración de instrumentos y trabajo de campo), concentración – tabulación y análisis e interpretación.

Políticas Educativas y las Nuevas Tecnologías

Existen proyectos formulados por organismos nacionales e internacionales, así como otro tipo de personas e instancias, que recomiendan adoptar

componentes estratégicos que redefinen la función social de las IES y el uso de Tecnologías en la Educación. Entre ellos se pueden mencionar el texto *La educación superior en América latina y el caribe. Documento de estrategia*, elaborado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en Washington, en 1997; *la Declaración Mundial sobre la Educación superior en el Siglo XXI. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, acordada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en abril de 1998, en París; *Knowledge management in the Learning Society*, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) presentado en París en el año 2000; *Peligro y promesa: la Educación Superior en los países en desarrollo*, del BM, de marzo de 2000; *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo* elaborado por Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000), y aprobado por todos los rectores de las universidades públicas de nuestro país en noviembre de 1999; *el Programa Nacional de Educación 2001-2006, de la Secretaría de Educación Pública (SEP. 2006)*, dado a conocer en octubre de 2001, etc. donde se promueven políticas educativas al servicio del poder, con argumentos de *calidad, excelencia, competitividad, excelencia, pertinencia, relevancia, innovación, equidad y de oportunidades*, y que tienen que ver justamente con las Nuevas tecnologías aplicadas o de uso frecuente en el ámbito educativo.

La Teoría Evolucionista de la Tecnología

El avance de la tecnología inició desde la misma aparición del hombre y nunca se detuvo. Las transformaciones han sido permanentes, desarrollándose paulatinamente y a la deriva; y unas emergieron de la contingencia, y otras más con ímpetu y de manera deliberada, tal es el caso de la brecha digital que es producto de la *evolución natural de la sociedad y la tecnología* y no de la casualidad.

El aspecto de la tecnología ha sido analizado desde diferentes miradas. Entre ellas, de acuerdo con Corona (1999. p. 8), La Teoría Clásica, La Tecnología en Marx, la Teoría Neoclásica del Cambio Tecnológico, La Teoría Estructuralista: desarrollo socioeconómico y tecnológico, la Teoría de la Dependencia y la Tecnología, y la Teoría Evolucionista de la Tecnología; sin embargo, es en esta última en la que centraremos nuestra atención para fundamentar este trabajo de investigación.

La teoría evolucionista de la tecnología se centra en los cambios económicos; dentro de estos subyace el papel de la innovación tecnológica, y esto a la vez implica una economía del cambio tecnológico. La teoría de la evolución en la biología es el fundamento de una nueva modalidad de explicación científica, la explicación funciona. El paradigma básico de la explicación biológica se generaliza a otras disciplinas, entre ellas la economía, particularmente lo referido al análisis del cambio técnico (Corona, 1999. p. 206).

Los procesos en la evolución biológica (la genética, mutación, selección natural tienen su equivalencia en el aspecto económico, de ahí que para Pronk (1988), “El papel que los genes tienen en la “evolución biológica” lo tienen en

la economía las costumbres de las personas y rutinas en las empresas. Costumbres que se pueden definir como los mecanismos que las personas han apropiado y desarrollado en la labor cotidiana para pasar siempre por la reflexión racional antes de actuar. Rutinas que se pueden definir como el conocimiento específico y operacional de las organizaciones. La evolución consiste en transferir y variar las rutinas y hacer la selección de aquellas que mejor se adapten al entorno específico de la empresa” (s/p).

La teoría evolucionista encuentra sus antecedentes en los clásicos; pero además de los enfoques de las ciencias naturales, específicamente de la biología con trabajos como los de Spencer con su “*ley de desarrollo de Baer*”; también “*la teoría de la evolución*” de J. B. Lamarck y “*el origen de las especies*” de Charles Darwin, quienes paralelamente con los economistas de su tiempo escribían sus famosas obras; tal es el caso de los *mercantilistas* Tomas Mun, Juan Bodino, los *fisiócratas* y los *clásicos de la economía* como Adam Smith (1776) David Ricardo, Say, Malthus y Jhon Stuart Mill (último de los clásicos de la economía política) y el inicio de las teorías marginalistas. Aunque de hecho fue la teoría malthuseriana *Ensayo sobre principios de la población*, la que de alguna manera afectó o sirvió de apoyo a la teoría darwiniana.

Posteriormente, en el siglo XX, específicamente en los años ochenta y retomando la línea schumpetereana (1934 -1943) sostuvo que el cambio tecnológico y la eficacia del empresario, como agente innovativo, juegan un papel central en el desarrollo económico (Corona, 1999. p. 221), y a la vez planteó que ocuparse del desarrollo económico en el capitalismo es ocuparse del proceso de evolución (Corona, 1999. p. 221-222), apareció la corriente de los evolucionistas del cambio técnico: Nelson y Winter (1982), Freeman (1988), Dosi (1982), Pérez (1989), Pavit (1984) y Rosenberg (1994); éstos consideran a la *innovación* como el factor explicativo fundamental del desarrollo mediante estudios empíricos sobre el conocimiento, el cual lo consideran “*tácito*”, es decir, no es explicitable, pues se conoce más de lo que pueden transmitir, tanto en lo relativo al conocimiento científico como a la capacidad de organización.

Los aportes teóricos de este grupo sirvieron para desarrollar los conceptos básicos, a saber, “*trayectoria tecnológica, paradigma tecno-científico y sistema nacional de innovación*”. El primero refiere la evolución de la tecnología, aquí el conocimiento se encuentra disponible, se privatiza y no se permite su acceso y por último vuelve a ser accesible a través de relaciones institucionales diversas. El segundo alude a los sistemas tecnológicos cuyo denominador común es la capacidad para transformar el aparato productivo y en el tercero se reformula la idea de empresario innovador y tiene relación con empresas, centros de investigación, universidades públicas y privadas, empresas de consultoría, entre otros, los cuales interactúan para la innovación tecnológica.

En “la visión derivada de la corriente teórica económica evolucionista, los mercados de trabajo se comportan de manera dinámica en función de las trayectorias de innovación tecnológica en las empresas” (Leonard, 2004).

Resultados

El Uso de la Tecnología por los Alumnos

El uso de las Nuevas Tecnologías en la UNAO/UAZ se remonta desde el cambio de currículo de lo tradicional a lo modular (1989), aunque en su forma incipiente y de manera esporádica, como lo veremos a continuación. Del total de alumnos (635) que conforman las diferentes fases de la Unidad Académica, únicamente los que respondieron los cuestionarios fueron 489 que correspondieron al 77%, concentrándose la información así:

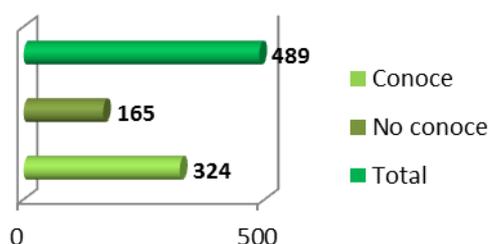


Gráfico No. 1 Conocimiento sobre (NT). Fuente: Encuesta directa. Junio de 2003.

Aquellos alumnos que conocen sobre Nuevas Tecnologías se expresaron de la siguiente manera:

“Estas, las (NT) son consecuencia de los avances que han surgido en las diferentes ramas de la ciencia: Medicina, Electrónica, Informática (más pequeño, nuevo, y digital para mayor comodidad). En la actualidad son utilizadas como apoyos a la docencia, pues por medio de ellas se manejan la fotografía digital, cañón; entre muchas otras cosas más”.

Sin embargo se puede observar en el gráfico 1 que gran número de estudiantes de Odontología de la UAZ, no saben acerca de estas Nuevas Tecnologías, lo cual le corresponde el 33.7%.

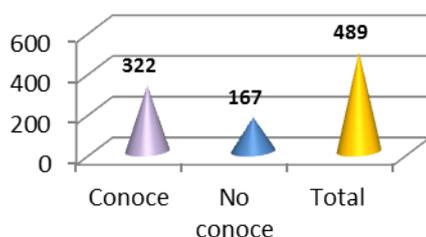


Gráfico No. 2 Conocimiento de tecnologías de “bajo costo” Fuente: Encuesta directa. Junio de 2003

Las tecnologías de uso cotidiano son las de “bajo costo” (como proyector de acetatos, de diapositivas, televisor, película, radio, video, etc.), son apoyos que desconocen los alumnos de esta Unidad Académica (aún y a pesar de utilizarlas en sus clases de manera cotidiana); ello trae consigo una contradicción; en el cuadro anterior la mayor parte de alumnos se pronunciaron por conocer las Nuevas Tecnologías 70.3%. Sin embargo es mayor el porcentaje que dicen no tener conocimiento de las Tecnologías de “bajo costo” lo cual le corresponde al 65.8%, cuando estas (NT) son los instrumentos de trabajo cotidiano en el aula en exposición de clases.

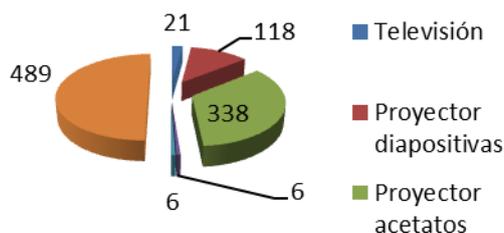


Gráfico No. 3 Apoyo tecnológico de “bajo costo” de uso en clases. Fuente: Encuesta directa. Junio de 2003.

La televisión, los proyectores de diapositivas, de acetatos, la película y el cañón, constituyen los apoyos de uso cotidiano durante las clases; aunque, de acuerdo a los datos obtenidos (obsérvese gráfico 3), los proyectores de acetatos son los apoyos tecnológicos que más frecuentemente usa el alumno durante sus clases. El proyector de diapositivas debido a la cantidad y poco uso no es muy solicitado por docentes y alumnos.



Gráfico No. 4 Uso de apoyos tecnológicos “bajo costo”. Fuente: Encuesta directa. Junio de 2003

El uso de los apoyos de “bajo costo” son diariamente, y los más solicitados son los proyectores de acetatos. La información que nos ofrece el gráfico 4 nos refleja su uso en mayor porcentaje corresponde cada quince días y por lo general quien acude a solicitar ese apoyo es el jefe de grupo.

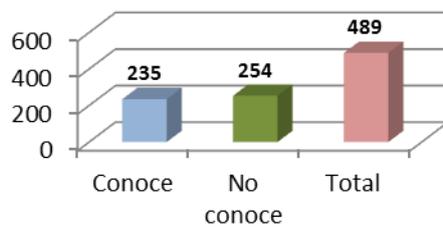


Gráfico No.5 Conocimiento sobre las (NT) de “punta”. Fuente: Encuesta directa. Junio de 2003.

Como podrá apreciarse, el conocimiento de Nuevas Tecnologías denominadas de “punta” (Computadora, Cañón, Videotextos, Tele conferencias, Telefax, Internet, Correo electrónico y World Wide Web) son conocidas en igual porcentaje por los estudiantes. En esta Unidad Académica se cuenta con un Cañón. Los alumnos manifestaron que:

“Las (NT) son aquellas que van a la vanguardia, más avanzadas, más pequeñas por ejemplo computadoras más pequeñas, teléfonos celulares con cámara digital, televisión de plasma, nuevos sillones sofisticados”. Otros más atrevidos nos hablan sobre “los sacapuntas cibernéticos, colores electrónicos, micro plumas, micro lápices, cuaderno ciber.

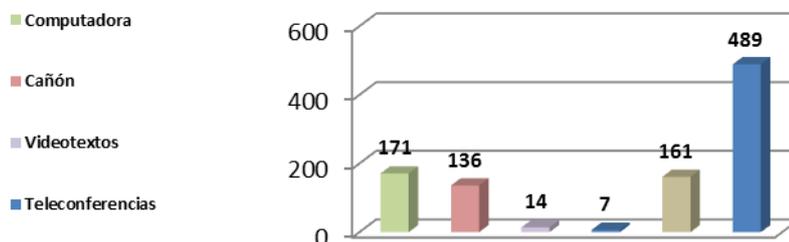


Gráfico No.6 Apoyo de “punta” de uso frecuente en clases. Fuente: Encuesta directa. Junio de 2003

Como se puede observar el mayor porcentaje acumulado en este gráfico corresponde al uso de la computadora en las clases. Sin embargo el uso de computadora en las clases corresponde exclusivamente a docentes de clínica o los docentes que cuentan con *lap top* (propia). Por lo general acuden a ella cuando elaboran ensayos, tareas, como evidencias de lectura en clases y en trabajos de investigación, así como en la elaboración de tesis. En relación al cañón es de uso restringido, pues la Unidad Académica cuenta solamente con un cañón para el colectivo de docentes y alumnos que rebasan los 700 individuos.

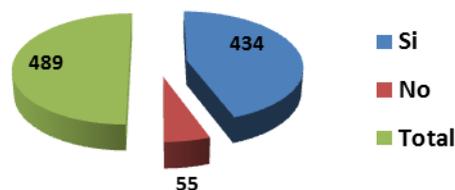


Gráfico No.7 Las (NT) de “punta” propuesta educativa e innovadora. Fuente: Encuesta directa. Junio de 2003

Evidentemente las respuestas fueron afirmativas 88.7% que se expresaron en que el uso de las Nuevas Tecnologías “punta” y constituyen una nueva propuesta educativa e innovadora al mencionar que:

“Es necesario introducir el conocimiento visual y auditivo para retroalimentar y asimilar mejor, aparte de que ayudan a la comprensión de los temas que se ven diariamente en clases; además de que éstas hacen más atractivas las sesiones y son fáciles de usar; además, ayudan al docente al pasar esquemas y dibujos durante las sesiones. Se aprende mejor que cuando se usan los acetatos o escritos; por lo tanto es bueno tener material y equipo avanzado de tecnología, porque en esta carrera los trabajos de exposición son a diario y favorecen la buena presentación y facilitan el aprendizaje del conocimiento”.

En realidad es poco su uso y acceso, algunos de ellos han tenido experiencias sobre el uso y manejo de este tipo de herramientas durante su estancia en el bachillerato o en cursos cortos de computación. Aquellos que no tienen esa habilidad con el cómputo, se les obliga a que lleven un curso obligatorio con carga valorativa.

El Uso de la Tecnología por los Docentes

Del total de docentes de la Unidad Académica de Odontología (91 de base y 18 a Tiempo Determinado) únicamente 10 docentes contestaron el cuestionario, del área social y salud colectiva uno, cuatro del área biológica, cuatro del área clínica, total 10 docentes entrevistados, el resto presentó resistencia, bajo argumentos como los siguientes: Déjenmelo (con desgano), otros decían, ¡luego se los regreso!, ¿y esto para qué?, ¡creo que eso no sirve!, ¿cuáles son las intenciones?, ¡discúlpame mucho por favor desconozco las nuevas tecnologías!, etc.

Un docente del Área Social y Salud Colectiva comentó:

“Que las nuevas tecnologías surgen a partir de 1950 con la Revolución Industrial en los EUA; continuó comentando que la tecnología educativa es un método de educación donde se privilegia el cómo de la educación y que se introducen en la

Unidad Académica de Odontología en 1996, señala conocer las tecnologías de “bajo costo” tales como el proyector de acetatos y diapositivas, etc. También plantea conocer las de “punta”, cañón, robótica, industrialización, etc. Plantea que las tecnologías de “punta” no es el único aplicable específicamente en el ámbito educativo, pero, que diariamente usa los apoyos tecnológicos y en mayor frecuencia el cañón y la computadora impactando considerablemente su uso en las clases y facilitando el proceso de enseñanza aprendizaje mediante el uso de éstas. Por otro lado, comentó saber elaborar software pero sin aplicarlos a la docencia, y que se requiere formación, capacitación y actualización para estar en condiciones de promover la enseñanza odontológica, aunque no le satisface las expectativas de la educación virtual como docente. Considera buena la aplicación y uso de las Nuevas Tecnologías en el proceso formativo de los odontólogos, aunque con sus restricciones, sin embargo, los retos del futuro exigirán el uso de las Nuevas Tecnologías (sobre todo las llamadas de “punta” en las clases cotidianas”.

En estos comentarios resalta una serie de contradicciones. En primer lugar, quien contestó es C. a Dr. en Ciencias de la Educación y parece que no conoce en realidad sobre Nuevas Tecnologías o quiso confundir o contestó de mala fe. Algunas aseveraciones que proporcionó, están fuera de toda lógica, por ejemplo: cuando nos comenta que “...las Nuevas Tecnologías para la enseñanza surgen a partir de 1950 con la revolución industrial”, o cuando comenta que “...las tecnologías se hace uso de ellas en la Unidad Académica de Odontología en 1996”, cuando sabemos que la Revolución Industrial no se dio en ese momento, y el uso de las tecnologías en la Unidad Académica hacen presencia notoria durante el momento en que se denomina a la manera de organizar la enseñanza como “Modular”; y así, entre otras respuestas que proporcionó, resultó contradictorio.

En la misma Área Clínica otro docente comentó:

“Conocer sobre el surgimiento de las nuevas tecnologías para la enseñanza lo cual corresponden a la década de los 50’s en los EEUU, y a partir de los 70’s aparecen en México. En relación a la Tecnología Educativa expresó que es la aplicación de la técnica a la educación apoyándose en los recursos tecnológicos para hacer más eficiente y eficaz el proceso enseñanza - aprendizaje tanto a nivel individual como grupal. Plantea a la vez, que las tecnologías de “bajo costo” corresponden a sesiones interactivas a través de programas de computadora, y sobre las denominadas de “punta” mencionó las videoconferencias, clases virtuales, hipersesiones, etc. Este tipo de tecnología constituye una propuesta nueva e innovadora porque la tecnología puede simplificar y facilitar la función docente y de esa forma el propio docente tiene más tiempo para ser más creativo. Dentro de sus clases privilegia el uso de proyector de acetatos, además de disquet, CDs, y utiliza además los videotextos, lo cual resulta favorable para el proceso de enseñanza aprendizaje, pues los alumnos se relacionan con la

computadora, elaborando las diapositivas y a la vez exponiendo durante las clases. Comenta conocer sobre diseño de software e hipertextos, los cuales aplica en la docencia. Por otro lado se requiere profesionalizar la práctica docente con conocimiento de causa, y se requiere formación, capacitación y actualización en todos los contenidos del área así como de informática y telemática. Opina además que es adecuado y necesario el uso de las Nuevas Tecnologías en el proceso formativo de los odontólogos, y que es una lástima que la UNAO no tenga condiciones, ni medios para ofrecerla y mucho menos “visión” para aplicarla (administración)”.

Otro de la misma área con poca experiencia frente a grupo sobre contenidos de Teoría Clínica y con más experiencia como administrativo, plantea que:

“Las Nuevas Tecnologías surgen en México a partir de la modernización educativa en 1986, y que la Tecnología Educativa es la modernización de la educación a través de sistemas de cómputo, educación virtual y nuevas tecnologías y electrónica que permite ofrecer mejor los contenidos a los alumnos y una mejor presentación del material. Para él, no hay Nueva Tecnología en la Unidad Académica, las pocas computadoras que hay están obsoletas y no todos los docentes cuentan con este servicio, por tanto la tecnología educativa es nula. Comenta conocer las tecnologías de “bajo costo” aunque esta institución no cuenta con suficiente equipo, material de consumo y equipo de fotografía, motivo por el cual no ha impactado de manera favorable dentro de la enseñanza y el aprendizaje. De igual manera conoce las llamadas de “punta” como los software de alta calidad, el cómputo, cañón, microscopio electrónico, sistema de circuito cerrado, etc. En relación al uso de las Nuevas Tecnologías de “punta” considero que efectivamente se constituyen en una propuesta educativa innovadora ya que la información actualizada a través del Internet se tendría a la mano y en el mismo momento de la clase. Usa cotidianamente proyectores de diapositivas y acetatos, así como pizarrón y gis, también cañón y computadora, y los usa solamente cuando lo requieren como apoyo docente o cuando presenta una ponencia. Sabe diseñar software, hipertextos, los aplica a la docencia, sin embargo se requiere que la institución cuente con equipo necesario, así como de la actualización, la capacitación y que la educación virtual es buena”.

Otro docente de la misma área (con dos especialidades y ex director de la institución) plantea que:

“Las Nuevas Tecnologías surgen en 1978, éstas permiten facilitar la enseñanza a menor costo y menor esfuerzo, integrándose éstas a la Unidad Académica en el cambio de sistema en 1977. Dijo, conocer tecnología de “bajo costo” como el “Phillips 66”, de igual manera las de punta, sin embargo no las usa, usa

frecuentemente las de “bajo costo” como el proyector de diapositivas una vez por semana, no sabe elaborar o diseñar software, hipertextos, y que para estar a la altura del momento se requiere el uso de Nuevas Tecnologías en las clases cotidianas”.

Como podrá apreciarse existe una pobre respuesta sobre el conocimiento de las Nuevas Tecnologías, aún y cuando este docente ha desempeñado actividades administrativas, además de gestor y promotor de la enseñanza modular. Hablar de Phillips 66 es remitirnos a Técnicas didácticas.

Otro docente de la misma área y que ha tenido formación desde el punto de vista de las Nuevas Tecnologías ha expresado lo siguiente:

“Éstas surgen en los 70’s y la Tecnología Educativa es una forma de organizar el curriculum de acuerdo a la línea de producción de una empresa. Se caracteriza por metas y objetivos, es rígida y conductista. Éstas, se introducen en la institución por medio de un cambio curricular en 1978, comenta conocer las de “bajo costo, así mismo, las de “punta” como educación a distancia, videoconferencias, multimedia, asesoría por e mail, etc., y éstas permiten al estudiante desde su lugar de origen acceder a instituciones a distancia y realizar estudios “llamados tele secundaria” a un bajo costo relativamente. Evidentemente resulta necesario el uso de este tipo de apoyos tecnológicos, ya que permiten interactuar al docente con los instrumentos, así mismo al alumno haciendo del proceso un acto relacional entre los sujetos y los instrumentos, lo cual hace al alumno un ser más completo. Usa tecnología durante sus clases televisión, proyectores de diapositivas y acetatos; y en éste no hay periodicidad determinada debido a que se emplean de acuerdo a las necesidades”.

Este docente deja entrever en sus respuestas la posibilidad de incursionar en el ámbito de la actualización y capacitación so pena de quedar rezagados por el fenómeno globalizador.

El primero de los docentes del Área Biológica que tiene carga de trabajo frente a grupo en 5ta. Fase respondió que:

“Las Nuevas Tecnologías surgen en los 90’s, y que la Tecnología Educativa es un apoyo para facilitar el proceso enseñanza – aprendizaje, y que las Nuevas Tecnologías se introducen en la Unidad Académica en los 90’s. Comenta no conocer las de “bajo costo”, tampoco las de “punta”, no sabe diseñar ni aplicar hipertextos ni software; además no requiere actualización y la educación virtual le es indiferente. Respecto a la aplicación y uso de las Nuevas Tecnologías en el proceso formativo de los odontólogos sostiene que si no se usan adecuadamente es contraproducente. Por otro lado, no cree que los retos del futuro exijan el uso de las nuevas tecnologías en las clases cotidianas porque no han demostrado ser útiles para este fin”.

Este docente deja entrever que las Nuevas Tecnologías no son indispensables para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje; ni se requiere la formación sobre este aspecto, aún y cuando el futuro es incierto y la ciencia y la tecnología nos están rebasando.

Otro docente del área biológica comenta que:

“Las Nuevas Tecnologías para la enseñanza surgen en los 80’s, y la Tecnología Educativa es la enseñanza - aprendizaje por objetivos y contenidos donde el alumno parece jugar un rol activo; no conoce Nuevas Tecnologías de “bajo costo”, aunque dijo conocer las de “punta” como la computación para trabajar y obtener información. Las tecnologías de “punta” no constituyen una propuesta educativa e innovadora, porque no sustituyen la relación docente - alumno. Solo es la aplicación de la tecnología como apoyo al aprendizaje; usa en sus clases proyectores de diapositivas y acetatos cada dos días, además las computadoras, cañón, Internet, también elabora hipertextos, pero, requiere capacitación pedagógica y disciplinaria ya que éstas apoyan el proceso enseñanza - aprendizaje, además de que el reto del futuro exigirá del docente la formación continua y estimular a los educandos para que reflexionen para aprender la ciencia”.

Esto resulta contradictorio, cuando se comenta no conocer las de “bajo costo” y a la vez comentar que hace uso de ellas.

Otro docente de esta misma área respondió que:

“Las Nuevas Tecnologías surgen en los años 50’s en Europa; en los años 60’s y 70’s del siglo pasado en mayor auge en Latinoamérica”. Para él, “la Tecnología Educativa son métodos e instrumentos para facilitar la enseñanza. Éstas se integran a la institución en los años 80’s, no conoce las denominadas de “bajo costo” aunque usa frecuentemente el proyector de acetatos una vez cada 15 días; pero acepta reconocer las de “punta” como la computadora, aunque no hay suficientes para apoyar a todos los docentes. No sabe elaborar o diseñar hipertextos, ni software, por lo tanto requiere formación, capacitación y suficiente equipo de apoyo. La manera en que han impactado en el proceso enseñanza aprendizaje ha sido más de apoyo a la docencia y (utilización de cañón, computadora, etc.)”.

Resulta interesante las posturas de los docentes, ya que algunos comentaron conocer, y otros no sobre el uso de las Nuevas Tecnologías, y lo que es peor, confundieron Nuevas Tecnologías con Tecnología Educativa, a pesar de tener estudios de posgrado los encuestados a nivel Maestría algunos y otros de Doctorado. Resulta también paradójico que algunos de los que han contestado de esta manera hayan sido protagonistas de los cambios sustantivos que se dieron mediante rediseños de la estructura curricular en la institución. Es decir, dos de ellos han desempeñado funciones administrativas y, otros dos han sido líderes sindicales y delegacionales, con participación durante los debates para los cambios sustantivos que se dieron en su momento, avalando el cambio de

tradicional a modular y, en este último se propuso el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Implicaciones desfavorables, favorables y deseables

Es evidente que las implicaciones de las Nuevas Tecnologías han sido diversas. Todo esto más aún por no contar con los recursos tecnológicos indispensables para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje en óptimas condiciones, además, por la falta de preparación de los docentes y al nivel de dominio o de habilidades y destrezas en que llegan los estudiantes al cursar la carrera de odontología. A continuación se describen algunas implicaciones que tienen que ver desde esos tres aspectos.

De las aportaciones de (10) docentes, podemos mencionar algunos aspectos que se enunciaron con más frecuencia. Podemos resumirlas del modo que sigue: de carácter desfavorable, favorable y deseable. Sobre las primeras destaca lo siguiente:

“Desconocimiento del profesorado de los recursos de los que dispone para operativizar su mensaje didáctico. La falta de capacitación en el uso de estas herramientas por parte de los docentes y por tanto el uso inadecuado e indiscriminado de los medios que la Unidad Académica dispone. Se enseña con los medios desde modelos tradicionales en los que priva la mera transmisión de información previamente elaborada. Falta de equipos suficientes para hacer frente a la demanda de los grupos de fase que conforman la Unidad Académica; así como instalación de éstos dentro de las aulas, debido a dificultades económicas y elevado costo de los apoyos tecnológicos. (se cuentan con pocos recursos y los que hay están en pésimas condiciones o desfasados). Se manifiestan algunas resistencias de los profesores, entre las que cabe destacar la pérdida de relación docente – alumno; y la falta de control o imposición del docente sobre el alumno; además de la pérdida de tiempo no sólo en la elaboración de materiales sino también de preparación y “puesta en escena” en el aula, la desorganización de la clase y falta de control sobre los procesos y los alumnos. También existen problemas de carácter técnico en el dominio de instrumentos tecnológicos, y de su adaptación a la situación de la clase. En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje se da un proceso lento, pasivo en la recepción del mensaje por parte del alumno. El mal uso de algunos medios inhibe la participación de los alumnos, lo distrae, disminuye su atención al tomar la clase como un juego. Por otro lado, el abuso del uso de algún recurso pasa a hacer de la comunicación algo monótono y rutinario, perdiéndose el efecto novedoso que en un principio la inclusión de éstos puede generar”.

En relación a los aspectos favorables del uso de las tecnologías en el proceso educativo, podemos enunciar las respuestas que se obtuvieron:

“Principalmente se dio un proceso de cambio curricular de un modelo tradicional al modular, éste, planteó desde sus inicios la necesidad de impulsar la enseñanza y aprendizaje con el apoyo de diferentes recursos tecnológicos. Las Nuevas tecnologías permiten conectarse con la sociedad, de manera interpersonal mediante chat, messenger, y consultando páginas Web para obtener información de los temas tratados en clases o en búsqueda de información. Por otro lado siempre y cuando se esté actualizado tanto docente como alumno se puede romper con la monotonía, pues esto implicaría nuevas formas de aprender porque de alguna manera se puede hacer uso de manera diversificada de los recursos tecnológicos. También se puede hablar de una aplicación práctica, lo que permite manipular las herramientas, facilitan el trabajo docente sin mayor esfuerzo en el acto de enseñar y aprender con ayuda de la imagen “ayuda a la comprensión de conceptos que con la explicación verbal no quedan suficientemente claros”, “la imagen y sonido nos ayudan a relacionar ideas”. Pueden desempeñar una función motivadora, hacer más relajada y entretenida la clase ya que mediante el empleo de imágenes nos pueden acercar más a la realidad y hacer del aprendizaje más completo, pues la atención sería sobre las imágenes donde los alumnos emplearían sus sentidos, favoreciendo la captación del mensaje mediante información ágil. Permite la participación e interacción del grupo, haciendo más flexible la clase; además promueve la creatividad del binomio docente – alumnos, al momento de elaborar los materiales didácticos para la presentación en clases, además permite a los mismos potenciar la imaginación y la investigación, incursionando en experiencias que muchas de las veces ni en posgrados se tienen. Búsqueda de información sobre temas de interés en proceso de investigación, lo cual permite cierta autonomía al indagar por cuenta propia”.

Un estudiante de Odontología “...ejercitándose en el ordenador en el diagnóstico de enfermedades, encuentra, un poco por azar, la enfermedad correspondiente a los datos, y recibe esta respuesta: <<efectivamente ésa es la enfermedad, pero había otras posibilidades. Usted no ha utilizado todas las informaciones>> (Roger, 1977. p. 232). Otro ejemplo puede ser cuando se ven contenidos de estadística como herramienta de apoyo a la investigación, al respecto el mismo autor sostiene que ...evidentemente ganaría mucho estudiando su materia gracias a un ordenador, una de cuyas ventajas sería la de ahorrarle una serie de cálculos fastidiosos y que son fuente de errores (Roger, 1977. p. 232). Éstos permiten cambiar significativamente el papel del docente que pasa de ser el transmisor directo del conocimiento a ser el facilitador del aprendizaje, pues sabemos de antemano que todo docente aún y cuando tenga mucho conocimiento de su disciplina o campo, no lo sabe todo, ya que cualquier campo no es dominado en su magnitud por nadie.

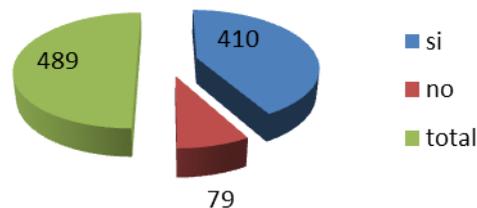
Por otro lado, se pueden explicitar varios aspectos “*deseables*” respecto al uso de las nuevas tecnologías destacando las siguientes:

“Se requiere formación y actualización de los docentes en el uso de las Nuevas Tecnologías y los medios didácticos, para su mejor explotación y aprovechamiento en las aulas. Debe interesar a los docentes por explotar las diferentes posibilidades que ofrece el empleo de los recursos en el aula “búsqueda de nuevas aplicaciones”. También debe dominar las estrategias durante el trabajo áulico en el manejo de los recursos, para motivar al alumno, hacerlo más creativo, se inserte al proceso de indagación y sea más autónomo, con menos dependencia del docente. Saber qué instrumento puede ser el más adecuado para cada área y poder determinar ante cuál situación realizar una combinación de diferentes instrumentos a un mismo tiempo. El implantar la tecnología como instrumento cotidiano puede generar condiciones de que tanto docentes como alumnos produzcan materiales; ya que se desconocen los aspectos técnicos, los materiales se elaboran deficientemente, principalmente las diapositivas. Además debemos ser capaces de someter a crítica la información que recibimos o encontramos en las páginas Web, de lo contrario quedaremos fascinados y a merced de esa información”.

En ese sentido, la vida académica de la UNAO/UAZ, ha sido afectada por la falta de recursos económicos para la adquisición de Nuevas Tecnologías; resulta evidente la ausencia de ellas. Más aún porque desde los años setentas se hace uso de estas tecnologías en el aula, resultando paradójico que se trabaje bajo un modelo educativo donde se privilegia el uso de ellos y no se cuente en cantidad, ni en calidad, mucho menos actualizados. Se han visto casos en que tanto alumnos como docentes discuten por la posesión de éstos durante las primeras clases. Los administrativos responsables del control de estas herramientas hacen caso omiso, o simplemente justifican los reclamos con expresiones como: ¡no tenemos más!, ¡trata de llegar primero que ellos!, ¿qué quieren que haga si no tenemos suficientes?, ¡exíjanle al director!, ¡no está en mí resolver el problema!, entre otras respuestas.

En todo esto juega un papel importante el docente, este es el ideólogo de las actividades y responsable de que el modelo sea aplicado en su justa dimensión. Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje (UNESCO, 2004. p. 5), y para que la educación pueda explotar al máximo los recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje, es necesario que los docentes en activo como los futuros a incorporarse a la planta docente sepan utilizar estas herramientas. Las instituciones y los programas de formación deben ser propuestos por el colectivo de docentes (de acuerdo a sus necesidades institucionales), y sirva como modelo para la capacitación respecto a nuevos métodos pedagógicos y nuevas herramientas de aprendizaje.

Por lo tanto, la formación del docente es un aspecto que tiene que ser reflexionado por administrativos y docentes, en este sentido la mayoría de los alumnos expresan lo siguiente:



Gráfica No. 9 Te gustaría que tus docentes se formaran sobre el uso de (NT). Fuente: Encuesta directa. Junio de 2003

Estos, se pronunciaron porque los docentes sean formados de acuerdo al:

“Área y se capaciten sobre el uso de las Nuevas Tecnologías. La gran mayoría de los docentes carecen de conocimiento sobre el uso de los apoyos tecnológicos e informáticos; es decir, desde tomar cursos de introducción y uso de la computadora, informática y telemática hasta incursionar en los niveles de excelencia académica como son las maestrías y el doctorado”.

Obviamente que esto no resuelve el problema de la educación, pues sabemos de antemano que las instituciones apenas están pensando cómo rediseñar sus estructuras académicas, cuando la ciencia y la tecnología ha avanzado considerablemente.

Conclusiones

Para finalizar en este trabajo de investigación no se habla de una conclusión general, sino de una serie de ideas conclusivas. En ese sentido a lo que se concluye es a reconocer que la ciencia y la tecnología han evolucionado a través del tiempo de manera vertiginosa y han impactado en todos los aspectos de la vida social.

En este contexto la educación ha sido fuertemente sacudida con retos de cambio y de transformación y rebasada por los cambios acelerados de la ciencia y la tecnología. El conocimiento se está moviendo a velocidades inimaginables y cada vez más se produce conocimiento nuevo. Éstos se han dado y seguirán cortándose en temporalidad, de acuerdo a la (UNESCO. 2004, p. 19) El volumen total del conocimiento mundial se duplica cada dos - tres años; cada día se publican 7.000 artículos científicos y técnicos; la información que se envía desde satélites que giran alrededor de la tierra alcanzaría para llenar 19 millones de tomos cada dos semanas y en las próximas tres décadas se producirán cambios equivalentes a todos los producidos en los últimos tres siglos (National School Board Association).

En la UNAO/UAZ se detectan vacíos (un cañón para toda la comunidad odontológica, pocas computadoras obsoletas, docentes en cubículo sin computadora, entre otros), indiferencias (algunas respuestas a los cuestionarios a los docentes) y desconocimiento (de los sujetos docentes-alumnos de la UNAO/UAZ) sobre nuevas tecnologías, además de la falta de

formación, actualización, capacitación y producción de tecnologías y materiales didácticos para la enseñanza (software, hipertextos, etc.), aún y cuando fueron aplicadas las tecnologías denominadas de “bajo costo” en la enseñanza odontológica desde 1978. Este fenómeno ha perdurado a través de los días y los años en esta institución, tal y como se ha demostrado en la información obtenida.

Por otro lado, las implicaciones que para la educación odontológica han tenido el uso de las nuevas tecnologías dejan mucho que desear, ya que nos muestran situaciones desfavorables, favorables y deseables. Todas son de importancia; dentro de las primeras porque existe un total desconocimiento del docente sobre estos recursos, así como falta de equipos, de recursos económicos, resistencias al uso; haciendo el proceso enseñanza aprendizaje lento, pasivo, centrado en la imagen; y a los alumnos los convierte en entes receptivos con atención sobre la imagen. Las segundas permiten interactuar en la sociedad red, siempre y cuando se esté formado, capacitado en el uso, además de que nos permite indagar en los buscadores más eficientes del Internet y encontrar información nunca antes puesta al alcance en el “*aquí y el ahora*”. Los terceros implican interesar para explotar el recurso siempre y cuando se tenga conocimiento del uso del mismo.

Lo antes expuesto, y además, lo propuesto por la UNESCO, (cuyos objetivos estratégicos apuntan a mejorar la calidad de la educación), nos hace pensar y re-pensar en lo que nos permita evolucionar, pues no debemos estar pasivos. Aquello que no evoluciona produce inestabilidad, crisis y está predestinado a desaparecer. Los sujetos aquí juegan un papel importante, deben ser propositivos en todos los niveles educativos para redimensionar los haceres y saberes.

Para el caso de la Odontología se debe de prestar atención en lo que sucede a nivel mundial. En esto tienen que jugar un papel importante y determinante el diseño y uso de las Nuevas Tecnologías así como lo humanístico.

Esto urge, más aún por la situación por la que se vive respecto al uso de las llamadas Nuevas Tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje (como se demuestra en las respuestas tanto de docentes como de alumnos); es decir, son más las debilidades que las fortalezas. Roger (1977, p. 236) recomienda tener en cuenta que, la simple adopción de una máquina de escribir crearía hábitos nuevos: agilidad de los dedos, golpe de vista especial, circuito de memoria particular... Más allá de ello, el alumno descubriría una nueva forma de estética gráfica y una nueva categoría de errores que deben evitarse (los golpes errados), pero también la posibilidad de obtener copias...Se inauguraría una nueva era de logros y metas bajo el signo de la rapidez y la corrección. El docente ya no sería el ser omnisciente y omnipotente que conocemos, sino un facilitador, asesor, motivador y consultor del aprendizaje y como un consejero para lo esencial de la vida. Su interacción con el alumno ya no será más para entregarle su conocimiento que posee, sino para compartir con él sus experiencias, apoyarlo y asesorarlo en su proceso de aprender. Debe inculcar el hábito de la cultura informática y sea dueño de sus saberes para luego compartirlo con otros y así crecer. El alumno ya no será receptor pasivo de un conocimiento que se le entrega para que luego lo aprenda y repita ante su

transmisor; será autónomo y llegará hasta donde quiera llegar, dará rienda suelta a su imaginación y creatividad.

Aún y con todas esas virtudes, nos queda claro y nos deja convencidos de que, la mera introducción de alguna Nueva Tecnología en el ámbito educativo jamás podrá cambiar la compleja problemática del aula. La tecnología surge como una poderosa herramienta fértil para potenciar las situaciones entre los docentes y el fortalecimiento de las escuelas, siempre que esté al servicio de un claro proyecto educativo.

Los retos del futuro exigen una mejor y mayor formación (del campo propio, de la investigación y sobre el uso de las nuevas tecnologías) con un perfil multivariado (valores, conocimiento, información, destrezas, habilidades, actitudes, etc.). Lo humanístico no puede ser vaciado al archivo muerto; si bien es cierto que la globalización se presenta como un proceso de creciente apertura de interacción - integración sobre la base del modelo de ciencia emergente, inscrito en el nuevo patrón de competitividad global de la actividad económica, también es cierto que no debemos dejar de lado este modelo en la formación de los educandos.

Finalmente la formación debe ser diversificada, no exclusiva ni excluyente tanto del docente como del estudiante. Un nuevo *ethos* (moral) está surgiendo y éste es el mayor hecho cultural del siglo XXI que le dará vida a lo científico – humanístico. Tenemos que prepararnos para ese nuevo entorno lleno de oportunidades, pero también de incertidumbres.

Referencias

- ANUIES, (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: Autor.
- Corona, L. (1999). *Teorías Económicas de la Tecnología*. México: Edit. Jus.
- Leonard, M. (2004). Recuperado de el 25 de febrero de 2004. <http://www.leonardmertens.com/GLOBALIZACION1.htm>
- Pronk, J. (1998). Evolutionare Economie. En: Riel, et al. *Het kapitalisme de jaren 70*. Tilburg: Tilburg University Press,
- Roger, G. (1977). *Las Ideas Actuales en Pedagogía*. México: Col. Pedagógica Grijalbo.
- SEP. (2006). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Autor.
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. División de educación superior. Montevideo: Ediciones TRILCE.

LA DEPRESIÓN EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO DEL CECIP

DEPRESSION IN DOCTORAL STUDENTS CECIP

Derek Bolio Chacón (1), Víctor Manuel Canché May (2), María Irene Maranca (3), Noé Plata Mul (4) e Irma Margarita Russi Cruz (5).

-
- 1.- Doctor en Psicología; Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicológica. boliochacon@hotmail.com,
 - 2.- Doctor en Psicología; Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicológica. nolo_mx@yahoo.com,
 - 3.- Doctora en Psicología; Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicológica. marirenamaranca@gmail.com,
 - 4.- Maestro en Psicología; Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicológica. jnoeplata@psicologos.com,
 - 5.- Maestra en Psicología; Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicológica. clinicadesalud@yahoo.com.mx
-

Resumen

En este artículo se aborda un desorden psicológico: la depresión, que se considera el principal motivo de consulta (o de mayor registro) atendido a través de los servicios de psiquiatría en los centros de salud mental tanto en México como en el estado de Yucatán, en la población general así como en la universitaria. Por esta razón, muchos estudios se han centrado en la evaluación de la depresión en estudiantes universitarios. El presente estudio pretende describir la prevalencia de la depresión en un grupo de estudiantes de doctorado de un centro de estudios particular de la ciudad de Mérida Yucatán, mediante las puntuaciones obtenidas en el cuestionario clínico depresivo del Dr. Guillermo Calderón Narváez. Se trata de un estudio no experimental, exploratorio, de tipo descriptivo. Aunque los resultados no evidencian la gravedad de los síntomas depresivos, indican la presencia de este cuadro por lo menos en uno de los participantes. Se compara con un grupo de maestría de la capital mexicana para constatar si existen diferencias significativas en relación a los niveles de depresión. Se procesan los datos recabados en el SPSS 15.0 llegando a la conclusión que no existen diferencias significativas entre los dos grupos.

Palabras Clave: Depresión, cuestionario, estudiantes de doctorado.

Abstract

Depression is considered the psychological disorder with the highest incidence in healthcare center, among the general population. Likewise, among the university population, such disorder is one of the primary motives for consultation at University Welfare services. Therefore, numerous studies have focused on depression assessment among university students. The present study aims to identify depressive characteristics in a group of university students, based on the scores obtained in Cuestionario Clínico Depresivo del Dr. Guillermo Calderón Narváez. This is a non-experimental, transversal, descriptive survey. Even though results did not evidence the seriousness of depression symptoms among participants, they did show the presence of such clinical disorder. Although the results do not show the severity of depressive symptoms, they indicate the presence of this box on at least one of the participants. Compared to a group of masters in the Mexican capital to ascertain if

there are significant differences in relation to the levels of depression. Data collected with the SPSS is processed, coming to the conclusion that there are no significant differences between the two groups.

Keywords: Depression, State/Trait, university doctor students.

Introducción

Al identificar los datos en México “la Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiátrica, aplicada en 2003 en población urbana de 18 a 65 años, reportó que 28.6% de los/las encuestados presentó algún trastorno psiquiátrico alguna vez en la vida. El 13.9% lo reportó en los últimos 12 meses y el 5.5% en los últimos 30 días. Por tipo de trastornos los más frecuentes fueron los de ansiedad (14%), seguidos por el uso de sustancias adictivas (9.2%) y los trastornos afectivos (9.1%). Respecto a la distribución por sexo se encontró que los trastornos afectivos fueron casi dos veces más frecuentes entre las mujeres que en los hombres, con una proporción de 4.5% versus 2% alguna vez en la vida; de 2.1% vs. 0.9% en el último año; y de 0.8% vs. 0.3% durante el último mes. Por otra parte, a pesar de los avances en el diagnóstico y tratamiento la atención de los enfermos psiquiátricos sigue siendo deficiente: en México reciben atención especializada sólo uno de cada 10 sujetos con un trastorno mental, sólo uno de cada cinco con más de un trastorno, y sólo uno de cada 10 con tres o más trastornos” (Medina-Mora, et. al., 2003, en un artículo 2008)

Estos datos señalan que la depresión constituye en México un importante problema de salud, ocupando los primeros lugares en cuanto a los motivos de consulta psicológica y psiquiátrica. Debido a los altos índices de prevalencia del cuadro depresivo las investigaciones actuales han dirigido sus esfuerzos hacia su estudio (Alonso et al., 2004; Beuke, Fischer & McDowall, 2003; Brown, Campbell, Lehman, Grishman & Mancill, 2001; Dowrick et al., 1998; Michaud, Murria & Bloom, 2001).

El objetivo primordial de este estudio es señalar el nivel de prevalencia de la depresión en estudiantes de doctorado con la finalidad prevenir su inicio y/o su mantenimiento. Dado que la depresión requiere de soluciones claras y concisas, la psicología clínica se ha encargado de estudiarla para determinar las causas más comunes que llevan a que se presente este malestar en las personas, ya que cada vez es más frecuente en nuestra sociedad actual.

La desesperanza puede ser entendida siguiendo a Stotland (1969) como un sistema de esquemas cognitivos en los cuales la expectativa negativa sobre el futuro a mediano y largo plazo es el denominador común. Los sujetos desesperanzados creen que 1) nada saldrá bien, 2) nunca serán exitosos en lo que intenten, 3) nunca podrán alcanzar sus objetivos y que 4) nunca podrán solucionar los diversos problemas que deban afrontar en la vida. Si bien la desesperanza es un constructo que se relaciona con diversos cuadros psicopatológicos, el mismo está fuertemente asociado a la depresión.

Se utilizó para la evaluación el Cuestionario Clínico de Depresión del Dr. Guillermo Calderón Narváez.

El tipo más común de escalas registra únicamente síntomas, y se utiliza

para conocer el estado del paciente y para evaluar los cambios que pueden presentarse en el curso de la enfermedad.

Marco teórico

Muchos estudios sobre la depresión se han centrado en la población universitaria (Amézquita, González & Zuluaga, 2000; Arboleda, Gutiérrez & Miranda, 2001; Arco-Tirado, López-Ortega, Heiborn-Díaz & Fernández Martín, 2005; Campo-Arias, Díaz-Martínez, Rueda-Jaimes & Barros- Bermúdez, 2005; Campo-Cabal & Gutiérrez, 2001; Gallagher, 2002; Galli, 2005; González, Campo & Haydar, 1999; Miranda, Gutiérrez, Bernal & Escobar, 2000); sin embargo, no han llegado a concluir sobre la alta prevalencia de la depresión en esta población y el efecto de dicha sintomatología sobre variables como el rendimiento académico, la deserción y el abandono escolar y el bienestar emocional, entre otras. En este sentido, estudios como el de Ninan y Berger (2001) y Gorman (1996), insisten además, en la frecuente comorbilidad entre los cuadros de ansiedad y depresión y las implicaciones en la evaluación y diagnóstico diferencial, así como las complicaciones asociadas en cuanto a la severidad y cronicidad de los mismos.

Under a cloud es un artículo de Virginia Gewin publicado en la revista *Nature* (vol. 490, p. 299-301, 11-X-2012) que trata el fenómeno de la depresión en los ambientes académicos y científicos, de su aumento en las últimas décadas y de cómo hay instituciones que tratan de abordar el problema creando sus propios servicios de salud mental.

La depresión afecta tanto a estudiantes de carrera, como a doctorandos, post-docs y docentes y personal investigador. Cada sector afronta problemas generales y otros específicos de su circunstancia: el pesar por la elección de la carrera equivocada, suspender u obtener una baja calificación para alguien acostumbrado a las mejores notas, crisis durante los años de doctorado, problemas con los tutores, miedo a terminar la tesis y afrontar lo que vendrá después, adaptación a nuevos países y entornos laborales, problemas con los compañeros, estrés por la competitividad, etc.

Por tales razones vale la pena ocuparse de los posibles factores desencadenantes de la depresión. En lo que se refiere a la depresión, según Arrivillaga, Cortés, Goicochea y Lozano (2003) existen variables individuales que se relacionan con la depresión en los estudiantes universitarios, tales como los antecedentes familiares y personales de depresión, dificultades académicas, inestabilidad económica, diagnóstico de una enfermedad grave, muerte de un ser querido, separación de los padres, consumo de alcohol, planeación y/o intento de suicidio. Asimismo, según Paykel (1992, citado por Arrivillaga et al., 2003) los acontecimientos vitales estresantes como la pérdida de una relación significativa por separación, divorcio o muerte son importantes en la aparición de la depresión. En esta misma línea de análisis, según Arrivillaga et al. (2003), la depresión podría relacionarse con las dificultades académicas, siendo esta, consecuencia de la pérdida de interés y/o disminución de las actividades cotidianas relacionadas con el rendimiento académico. En cuanto al consumo de alcohol, según Arrivillaga et al. (2003) puede ser una consecuencia de la depresión como una forma de

automedicación de relativa protección psicológica en contra de la misma, pero puede a su vez presentarse depresión por efectos sobre el sistema nervioso central.

Por otro lado, Campo et al., (2005) han encontrado que la identificación temprana de este trastorno no sólo minimizaría la posibilidad de fracaso académico, sino que también reduciría en forma substancial otras conductas de riesgo para la salud, como el consumo de cigarrillo o de alcohol o las conductas alimentarias desadaptativas asociadas con la presencia de trastornos depresivos. Por su parte, Cassaretto (2003) encontró, en una muestra de estudiantes de psicología, que dentro de los generadores de estrés se encuentran aquellos relacionados con el futuro, es decir el desempleo, la destrucción del medio ambiente y la percepción de falta de éxito, los cuales se evidencian en altas puntuaciones en ansiedad.

Marco conceptual

La depresión es uno de los problemas psicológicos individuales que afecta la vida cotidiana ya que es un trastorno mental caracterizado por sentimientos de inutilidad, culpa, tristeza y desesperanza profunda. A diferencia de la tristeza normal o la del duelo, que sigue a la pérdida de un ser querido, la depresión patológica y crónica es una tristeza sin razón aparente que la justifique, la cual puede aparecer acompañada de varios síntomas concomitantes, incluidas las perturbaciones del sueño y de la comida, la pérdida de iniciativa, el autocastigo, el abandono, la inactividad y la incapacidad para el placer (American Psychiatric Association, 1987). La presencia de estos síntomas implica cierto nivel de ansiedad como comorbilidad ya que puede deberse a una preocupación exagerada por actividades futuras que estos sujetos tienen que realizar que va en aumento y puede desembocar en la depresión ya que el rasgo central es el intenso malestar interior dado por el sentimiento de impotencia e incapacidad que tiene el sujeto para controlar los sucesos futuros, por lo que desarrolla algunos de los síntomas físicos de ansiedad como tensión muscular, sudor en las palmas de las manos, molestias estomacales, respiración entrecortada, sensación de desmayo inminente y taquicardia. (Beck & Clark, 1988). Así como manifestaciones psicósomáticas de diferentes tipos.

Antecedentes

El cuadro depresivo está caracterizado por una variedad de síntomas que suelen agruparse en cuatro tipos: síntomas afectivos (humor bajo, tristeza, desánimo), síntomas cognitivos (pensamientos negativos de sí, del mundo y del futuro, baja auto-estima, desesperanza, remordimiento), síntomas conductuales (retirada de actividades sociales, reducción de conductas habituales, lentitud al andar y al hablar, agitación motora, actitud desganada) y síntomas físicos (relativos al apetito, al sueño y, en general, a la falta de «energía», así como otras molestias) (APA, 1994). Existen varios marcos conceptuales que buscan explicar las bases cognitivas de dicho trastorno, siendo el modelo de Beck (1967) uno de los más reconocidos hasta el momento. En dicho modelo, el trastorno depresivo es explicado en función de

la activación de una serie de esquemas, entendidos como estructuras en función de las cuales se percibe la realidad. Estos esquemas depresógenos están constituidos por la tríada cognitiva, consistente en (1) una visión negativa de sí mismo; (2) una visión negativa del mundo, y (3) una visión negativa del futuro o desesperanza. De acuerdo con la teoría de Beck (1967) el proceso de ideación y el riesgo suicida, es propio de los individuos que exhiben estilos inferenciales negativos acerca de su futuro, o sea individuos que perciben su futuro con desesperanza. Las características principales de esta actitud negativa refieren a lo que el autor llama aplanamiento emocional, entendido como la tendencia a establecer una similitud o una continuidad entre el presente y el futuro, y a la presencia de un autoconcepto negativo.

Dado que la desesperanza implica una orientación del sujeto hacia el fracaso existe la tendencia a considerar los problemas como irresolubles y ciertas dificultades para poder integrar las experiencias exitosas que pueden contradecir la visión negativa que la persona tiene de sí misma.

A partir de esta conceptualización del constructo, Beck y sus colaboradores construyen la Escala de Desesperanza (Beck Hopelessness Scale, BHS, 1974).

Varios autores han investigado la depresión para encontrar soluciones efectivas que disminuyan este problema en los pacientes que la presentan.

Un trabajo que se preocupó por el estudio de la cognición como factor de la depresión, fue el realizado por Herrera y Maldonado (2002), donde evaluaron las cogniciones como un factor de predisposición a la depresión y si las cogniciones negativas de igual forma aumentaban el problema, se estudió a 304 estudiantes de 18 a 44 años, que cursaban el primer grado en una facultad de psicología; los autores aplicaron 3 instrumentos de medición, uno para conocer los síntomas depresivos, otro para medir la visión negativa a futuro, y el último para evaluar el nivel de cognición negativa y estado de ánimo del sujeto al momento de la entrevista; se encontró que existe una correlación alta entre la depresión y el nivel previo de la misma, además de que las cogniciones se ven modificadas por el estado de humor del participante al momento de la entrevista.

Para medir la Depresión se utiliza el Inventario de depresión de Beck; el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota, (NIMPI); la Escala de Hamilton y la Escala de Autoevaluación de Zung.

Un estudio realizado por Arrivillaga, Cortés, Goucochea y Lozano (2003), se centró en conocer la caracterización de la depresión en jóvenes universitarios; a partir del trabajo clínico y psicoeducativo se identificaron aspectos específicos de la depresión utilizando dos de los instrumentos antes mencionados; además de un apartado de datos complementarios. Se encontró en la muestra una presencia significativa de depresión, siendo las mujeres las que presentaron más este problema, por lo que se describen algunos factores estresantes en el estudiante, así como situaciones biológicas como las posibles causantes de que se presente la depresión en estudiantes universitarios.

La depresión al estar relacionada con las cogniciones puede mantenerse solapada no evidenciándose en las conductas

Tipo de investigación

Se utilizó un diseño no experimental, de carácter exploratorio y cuantitativo. Se desea cuantificar estadísticamente la incidencia de depresión en estudiantes de doctorado comparándola con una muestra de estudiantes de maestría. Su carácter exploratorio busca un primer acercamiento diagnóstico al tema. Fue no experimental, ya que no se realizó manipulación de variables ni se aplicó tratamiento. El estudio fue de tipo descriptivo y relacional.

Población: Participantes

En este trabajo se seleccionaron dos grupos no aleatorizados del tipo Sujeto/Tipo. Uno cumple las características de ser estudiantes de la primera generación del doctorado en Psicología del Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica de Campeche, con rango de edad entre 30 a 60 años, y el otro del mismo rango de edades siendo estudiantes de maestría en la Ciudad de México, Distrito Federal. El estudio compara las puntuaciones obtenidas en el cuestionario clínico de depresión de Dr. Calderón Narváez de acuerdo a ser o no estudiantes de doctorado (si bien todos tienen nivel maestría) se tiene en cuenta también si son de capital de estado o del DF.

Muestra selección

El total de los participantes fue de 16 sujetos de los cuales 8 no estudian doctorado si bien tienen nivel maestría y los otros 8 son estudiantes de doctorado en Psicología. El primer grupo es de Distrito Federal, capital de México y el segundo es de ciudades del interior del estado de Campeche y Mérida.

La edad media del grupo de estudiantes de doctorado es 38.5 años con una desviación estándar de 9.5 en un rango comprendido entre 31 y 59 años de edad.

No tenemos datos analizables de la edad media del grupo de estudiantes de maestría del DF aunque el rango de edades es el mismo.

Instrumento

El Cuestionario Clínico para diagnosticar la depresión del Dr. Guillermo Calderón Narváez, fue creado para que pudiera servir a sus alumnos de medicina para realizar estudios epidemiológicos. Fue publicado por primera vez en la Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social, en 1992 (Vol. 30, Nº 5/6 377-380).

Consta de 20 reactivos, que corresponden a los síntomas más frecuentes de la depresión en el medio sociocultural mexicano, y que son los siguientes:

1. ¿Se siente triste o afligido?

2. ¿Llora o tiene ganas de llorar?

3. ¿Duerme mal de noche?*. En esta pregunta igual que en la 6, el asterisco advierte a la persona que lo aplica, que el síntoma puede ser en exceso, también depresivo.

4. ¿En la mañana se siente peor?
5. ¿Le cuesta trabajo concentrarse?
6. ¿Le ha disminuido el apetito?*
7. ¿Se siente obsesivo o repetitivo?
8. ¿Ha disminuido su interés sexual? No sólo la actividad sexual, sino por ejemplo tener novio o novia, asistir a reuniones con personas del sexo opuesto.
9. ¿Considera que su rendimiento en el trabajo es menor?
10. ¿Siente presión en el pecho?
11. ¿Se siente nervioso, angustiado o ansioso?
12. ¿Se siente cansado o decaído?
13. ¿Se siente pesimista, piensa que las cosas le van a salir mal?
14. ¿Le duele con frecuencia la cabeza?
15. ¿Está más irritable o enojón que antes? La segunda parte de la pregunta, no es muy elegante, pero sí mejor comprendida por personas de bajo nivel cultural.
16. ¿Se siente inseguro, con falta de confianza en usted mismo?
17. ¿Siente que le es menos útil a su familia?
18. ¿Siente miedo de algunas cosas?
19. ¿Siente deseos de morir?
20. ¿Se siente apático, sin interés en las cosas?

Los cuestionarios tienen una cuantificación del síntoma que puede ser negativa NO o positiva SI y en este caso se plantean tres intensidades: POCO, REGULAR o MUCHO. La calificación es muy sencilla, anotándose a cada síntoma la escala del 1 al 4, según su intensidad, pudiéndose obtener un puntaje mínimo de 20 y un máximo de 80. De acuerdo con la experiencia en clínica, los resultados deben valorarse de la siguiente manera:

- a. 20 a 35 puntos, corresponden a personas normales.
- b. 36 a 45 puntos, pueden concernir a un estado de ansiedad, que puede ser originado por la misma aplicación de la prueba.
- c. 46 a 65 puntos, implican un cuadro depresivo de mediana intensidad.
- d. 66 a 80 puntos, corresponden a un estado depresivo severo.

Para esta investigación se aplicaron 16 cuestionarios en los dos grupos de sujetos, uno de 8 sujetos de la ciudad capital D.F. y 8 del interior de la república (del sureste del país) entre los 30 y los 60 años de edad, seleccionados de acuerdo a lo descrito anteriormente. La escolaridad de todos los sujetos es de postgrado a nivel maestría.

Se utilizó el cuestionario del síndrome depresivo creado por el Dr. Calderón Narváez. El instrumento como dicho anteriormente está construido de acuerdo al método de rangos sumariado de Likert con 4 opciones de respuesta: No, poco, regular, mucho, que se califican del 1 al 4 según su intensidad, abarcando desde el nivel normal hasta la depresión severa.

Los cuestionarios se aplicaron en el formato estándar de manera grupal y en el lugar donde se encontraban los sujetos, no indicando instrucciones más que indicar la edad pero pudiendo ser contestado en forma anónima. Posteriormente, los datos fueron analizados para determinar la cantidad de sujetos normales, con ansiedad, moderadamente deprimidos y severamente deprimidos. También fueron procesados mediante el SPSS 15.0.

Resultados

El resultado del grupo 1 de maestría del DF en la categoría que corresponden a personas normales (20 a 35 puntos) incluye 4 personas (el 50% de los participantes), mientras que en el grupo 2 de doctorado de CECIP Campeche son 6 personas (el 75% de los participantes) las que se contabilizan en este rango.

En cuanto a la segunda categoría (entre 36 a 45 puntos) que pueden concernir a un estado de ansiedad, que puede ser originado por la misma aplicación de la prueba. El Grupo 1. (maestría DF) presenta 3 personas (el 37.5% de los participantes) y el Grupo 2. (CECIP doctorado) 1 persona (el 12.5%).

A la tercera categoría (entre 46 a 65 puntos), que implican un cuadro depresivo de mediana intensidad. Del Grupo 1. Pertenece una persona es el 12.5% de los participantes y de igual forma el Grupo 2 una persona (12.5%).

Entre 66 a 80 puntos, que corresponden a un estado depresivo severo. Tanto el Grupo 1 como el Grupo 2 no cuentan con representantes en esta categoría (0%).

Al procesar los datos mediante el SPSS 15.0 se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 1.

Nivel de depresión que presentan los estudiantes de maestría

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Normal (20-35)	4	50
Estado de ansiedad (36-45)	3	37.5
Cuadro depresivo de mediana intensidad (46-65)	1	12.5
Estado depresivo severo (66-80)	0	0
Total	8	100

Como se puede observar en esta tabla, la mitad de los estudiantes de maestría del DF están dentro del rango de normalidad. También que ningún estudiante presenta la categoría de estado depresivo severo.

Tabla 2.

Nivel de depresión que presentan los estudiantes de doctorado del CECIP

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Normal (20-35)	6	75
Estado de ansiedad (36-45)	1	12.5
Cuadro depresivo de mediana intensidad (46-65)	1	12.5
Estado depresivo severo (66-80)	0	0
Total	8	100

Como se puede observar en esta tabla, la mayoría de los estudiantes de doctorado en psicología están dentro del rango de normalidad. También que ningún estudiante presenta la categoría de estado depresivo severo.

Tabla 3.

Diferencias entre los estudiantes de maestría del DF y los estudiantes de doctorado del CECIP con relación al grado de depresión.

	N	Media	Sig.
Maestría	8	34.25	.627
Doctorado	8	32.62	

*P < .05

Se utilizó la prueba no paramétrica para muestras independientes para dos grupos de Z de Kolmogorov-Smirnov, lo cual indica que con un 95% de confianza no existen diferencias significativas entre las media de los dos grupos.

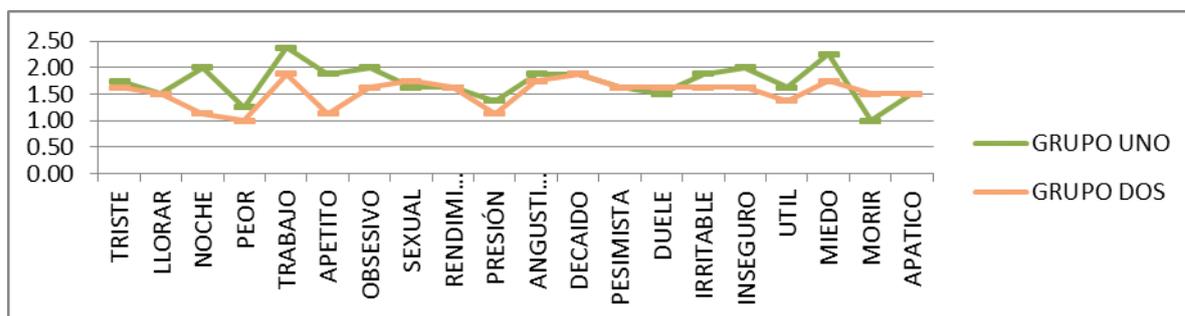


Figura 1. Histograma de comparativo de medias de las dos poblaciones

Se puede observar que en el grupo de la maestría presenta una mayor elevación de medias en la mayoría de los síntomas que el grupo de doctorado.

Obviamente estos resultados sólo dan una orientación como primera etapa, sobre la probable existencia de un cuadro depresivo moderado en determinadas personas puntuales; la segunda etapa consiste en una entrevista psiquiátrica directa, que corroborará o descartará el cuadro y establecerá la etiología de dicho cuadro.

Discusión

Actualmente hay un gran número de escalas para medir la depresión, pero las más conocidas y utilizadas como hemos señalado anteriormente son: el Cuestionario de Depresión de Beck, el Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota, (NIMPI); la Escala de Hamilton y la Escala de Autoevaluación de Zung.

Cada una de ellas tiene sus ventajas e inconvenientes para su aplicación en nuestro medio, algunas por ser muy antiguas, otras por ser muy complicadas y la mayoría porque no fueron elaboradas para su aplicación en Mérida (México) y es indispensable tomar en cuenta que en estudios psicológicos este aspecto es muy importante, ya que en cada país o región, existen diferentes formas de sentir o interpretar los síntomas.

Con el objeto de valorar el Cuestionario Clínico Depresivo de Calderón Narváez el Centro de Investigación de la Universidad Intercontinental, efectuó un estudio, con el objeto de poder confiar en los puntajes arrojados por este

instrumento de medición, tratando de conocer si mide específicamente lo que se pretende conocer y si lo hace de manera constante. El objetivo del trabajo era reportar la validez y la confiabilidad del cuestionario. Los resultados fueron los siguientes. El método más sencillo de calificación es la presencia o ausencia del síntoma, por ejemplo, "duerme bien" o "no duerme bien". En otras ocasiones se toman en cuenta categorías globales como, "ligero", "moderado" y "severo". Cuando se desea cuantificar la evolución de un padecimiento las opciones pueden ser: "sin mejoría" "algo de mejoría" y "curación total". Para cuantificar la intensidad del síntoma, muchas veces se tabulan con los términos "ausente", "dudoso" o "presente".

En todas las escalas se suman las calificaciones que se asignan a cada síntoma para poder obtener un puntaje total. En general, la experiencia de numerosos investigadores demuestra que estas escalas funcionan.

Algunas escalas están diseñadas para ser autoaplicadas, estas ahorran tiempo al profesional, pero tienen algunas limitaciones ya que el sujeto debe tener la capacidad de entender y resolver la prueba, lo que no siempre sucede cuando está deprimido. En ocasiones no entiende las preguntas o en lugar de seleccionar algunas opciones que se le ofrecen, escribe lo que él considera pertinente.

El instrumento del Dr. Calderón apela a la auto-descripción que realiza el sujeto en forma consciente, por lo que es manipulable por la persona que lo contesta, dependiendo la impresión que quiera causar. Ejemplo de ello es el primer y el penúltimo cuestionamiento.

Se debe señalar además que el criterio para contestar también depende de la personalidad de cada sujeto, hay personas que tienden a ser contundentes en sus juicios y que se van a los extremos (no o mucho); otros sienten que las situaciones son relativas y por lo tanto colocan sus respuestas en las opciones del centro (poco – regular) porque estas reflejan más la realidad que las otras. Si el sujeto utiliza esas opciones tampoco está dando mucha información porque se queda en valores neutros que no describen patología definida.

Otras preguntas como la 6. ¿Le ha disminuido el apetito? O la 8. ¿Ha disminuido su interés sexual? (atendiendo que también puede ser si ha incrementado) ¿A qué se refiere con "disminuido"? Con respecto a cuándo, cuál es el otro momento que se toma como referencia. Además el deseo sexual también depende de la etapa vital que esté atravesando (luna de miel, menopausia o andropausia) y otros problemas que no tienen necesariamente que ver con el estado de ánimo (vaginitis, infección en órganos genitales, etc.).

Con respecto al cuestionamiento 14. ¿Le duele con frecuencia la cabeza? ¿Qué quiere decir "con frecuencia"? una vez al día, más de una vez al día, una vez por semana. Por otro lado muchos síntomas que señala pueden ser característicos de un trastorno psicopatológico que no tiene que ver con la depresión y que más bien configuraría una co-morbilidad. Ser obsesivo, insomne, tener déficit de atención, anorexia, disfunción sexual, cardíaca, estar padeciendo alguna enfermedad que drene su energía aunque no precisamente el ánimo, hipertensión, inseguridad, fobias, etc. No necesariamente remiten al cuadro depresivo. Preguntas como la 15. ¿Está más irritable o enojón que antes? "Antes de qué" y cómo puede el sujeto medir el "más irritable o enojón".

Otro ejemplo de pregunta inadecuada es la 17. ¿Siente que le es menos útil a su familia? “menos útil” ¿Que cuándo? y ¿Para qué?

Dichas estas reflexiones asumimos que el cuestionario pudiera elaborarse con mayor validez y confiabilidad, de forma tal que mida lo que pretende medir discriminando co-morbilidades y que sea preciso con respecto a lo que mide.

Otra discusión está relacionada con el tipo de muestra empleada en el estudio, como no es una muestra clínica los índices de depresión no deberían ser tan altos como constatamos, es lo que debe esperarse en una muestra de sujetos sin diagnóstico de trastornos del estado de ánimo. Sin embargo, aunque los resultados no son suficientes para estimar la gravedad de los síntomas de depresión de los participantes del estudio, llama la atención que las puntuaciones del grupo uno es ligeramente superior salvo en un par de ítems, al del otro grupo, si bien la diferencia no tiene significancia estadística corrobora la importancia y necesidad del estudio cualitativo en ambos grupos.

Estos datos se correlacionan con lo encontrado en estudios como los de Arrivillaga et al. (2003), generando la necesidad de profundizar en los aspectos personales y familiares que pueden ayudar a la aparición de esta sintomatología y que no se incluyen en el presente estudio, pero que como lo han indicado Arco et al., (2005) y Campo et al., (2005), son de gran relevancia dada la fuerte asociación de estas con las dificultades en el rendimiento académico, que suele ser otro importante motivo de consulta. Por lo que deberían incluirse preguntas abiertas del tipo: ¿Ha sufrido alguna pérdida o evento significativo durante sus años de estudiante de doctorado? O ¿Cuáles han sido las actitudes de los compañeros/docentes y/o administrativos del doctorado que han influido en su estado de ánimo? O ¿De qué forma la institución y/o los docentes le han decepcionado? O ¿Qué situaciones vinculadas al doctorado le generan a Ud. reacciones de angustia, cansancio, pesimismo, inseguridad, alteraciones en sus ritmos de sueño o alimentación, etc? O ¿Tiene algún hábito que implique riesgo a su salud como fumar, beber alcohol o comer en forma inadecuada u otro para mitigar su estrés por el estudio del doctorado o para calmar su ansiedad o depresión vinculadas a éste?

La vulnerabilidad frente a las características depresivas de los estudiantes universitarios mexicanos, confirmado por el reporte de Cassaretto (2003) es que el 14% de los motivos de consulta en esa población se relacionan con el proyecto de vida. Por lo que es necesario explorar el proyecto futuro de los doctorandos.

La inexistencia de investigaciones específicas en relación a estudiantes de doctorado en CECIP Campeche hace necesario investigar las variables que influyen en la salud mental de estos, con el fin, por ejemplo, de generar estrategias de prevención de futuras complicaciones en su salud mental y para aportar herramientas al proceso de selección de aspirantes que quieran estudiar el doctorado en Psicología y definir estrategias para promover el proceso de acompañamiento en su formación.

Conclusiones

La utilidad de este tipo de estudio con muestras universitarias es de gran

relevancia porque permite identificar la prevalencia de la depresión que afecta en gran medida a los estudiantes y los llevan a adoptar comportamientos poco adaptativos que repercuten en su desempeño en general, aunque es de señalar que en este estudio dichos comportamientos no fueron evaluados y la etiología de estos tampoco. Lo anterior cobra mayor importancia si se considera que se trata de estudiantes de doctorado y maestría en psicología, cuyo nivel de salud mental se espera acorde con las necesidades y requerimientos del trabajo que están llamados a realizar. Por lo tanto, este tipo de estudio puede orientar los procesos de selección para favorecer el acompañamiento en aquellos casos donde se detecte especial vulnerabilidad hacia este tipo de sintomatología, reduciendo así el riesgo de presentar síntomas que afecten su nivel de desempeño académico y su calidad de vida.

Deberían analizarse de forma cualitativa la misma cantidad de estudiantes de doctorado y de maestría que desertó frente a las vicisitudes con que toparon en el transcurso de su formación académica, esto para comprender la influencia de la depresión al tomar esa decisión.

El Cuestionario Clínico de Depresión del Dr. Guillermo Calderón Narváez como hemos dicho anteriormente, no puede suplir un buen estudio clínico, efectuado por un profesional competente. Se hace necesario apoyar los datos presentados con otros estudios que evalúen la relación entre la sintomatología y el rendimiento académico, lo cual podría ofrecer información de gran valor frente a los procesos formativos y académicos de las universidades.

Finalmente, cabe insistir en la necesidad de investigar sobre los factores cualitativos personales y familiares (sociales) que favorecen la aparición de sintomatología depresiva en los estudiantes de posgrado, con el objetivo de trabajar en programas de prevención de factores de riesgo frente al desarrollo de este importante trastorno mental.

Referencias

- Agudelo, D. M., Casadiegos, C. P., & Sánchez, D. L. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 34-39.
- American psychiatric Association. (1987). *Diagnostic and statistical manual disorders. (DSM III-R)*. Washington. D. C.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM IV)*. Washington, D.C.
- Arrivillaga, M., Cortés, C., Goicochea, V., & Lozano, T. (2003). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. *Univ. Psychol. Bogotá*, 17-26.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Calderón, G. (1997). Un cuestionario para simplificar el diagnóstico del síndrome depresivo. *Revista de Neuro-psiquiatría*, 127-135.
- Flores, R., Jimenez, S., Pérez, S., Ramirez, P., & Vega, C. (2007). Depresión y ansiedad en estudiantes universitarios. *Revista electronica de psicología Iztacáala*, 94-105.
- Gewin, V. (2012). La depresión aumenta entre los estudiantes, licenciados e investigadores. *Nature*, 299-301.

- Medina-Mora, M., Borges, G., Benjet, C., & Lara, C. (2003-2010). Encuesta Nacional de Epidemiología Psiquiatría (Adultos). Encuesta nacional de Epidemiología Psiquiatría (Adolescentes). México, Mexico, México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente. WMHS-OMS.
- Robles, R., Espinosa, R., Padilla, A., Alvarez, M., & Paez, F. (2008). Ansiedad social en estudiantes universitarios: prevalencia y variables psicosociales relacionadas. *psicología Iberoamericana*, 54-62.
- Roman, I. A. (2011). *La dependencia emocional en la depresión*. México: ISEP.
- Stotland, E. (2007). *La psicología de la esperanza*. Michigan: Jossey-Baas.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO

TEACHING ENGLISH IN PLANS AND PROGRAMS OF STUDY IN ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO

Martín Muñoz Mancilla

Doctor en Ciencias de la Educación; labora actualmente en la Escuela Normal de Coatepec Harinas, Estado de México. martinmum_m@yahoo.com.mx

Resumen

El propósito de este artículo es analizar la manera en que la enseñanza de un segundo idioma como lo ha sido el inglés ha estado presente en la historia de los planes y programas de estudio que se han desarrollado en las escuelas normales de México, quienes han tenido el propósito de la formación de docentes para la educación básica a través de las diferentes etapas evolutivas por las que se ha pasado la historia de México. Para esto, se parte de destacar que en los últimos años el dominio de un segundo idioma es uno de los requerimientos que se promueven no sólo en los sistemas educativos, sino también en el campo laboral. A diferencia de épocas pasadas donde era una necesidad para poder leer autores y textos que fundamentan la llamada teoría pedagógica y muchos de los cuales se encontraban en su versión original, de ahí la importancia de una segunda lengua. En este sentido, se hace un rastreo lógico e histórico de los planes y programas de estudio de las escuelas normales para poder dar cuenta cual fue la tendencia de la enseñanza del inglés en la formación de docentes a través de las diferentes etapas evolutivas.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, dominio de un segundo idioma, formación docente

Abstract

The purpose of this article is to analyze how teaching a second language, as it has been English has been present in the history of the plans and curricula that have been developed in normal schools in Mexico, who have had the purpose of training teachers for basic education through different developmental stages through which it has passed the history of Mexico. For this, it is assumed noted that in recent years mastering a second language is one of the requirements that are promoted not only in education systems, but also in the workplace. Unlike past which was a necessity to read authors and texts that underlie the call pedagogical theory and many of whom were in their original version, hence the importance of a second language. In this sense, a logical and historical tracking of plans and curricula of normal schools is to give account which was the trend of English teaching in teacher training through the different developmental stages.

Key words: Teaching English, proficiency in a second language teacher education.

Presentación

En los últimos años se ha empezado a otorgar una mayor importancia al dominio de una segunda lengua, principalmente extranjera, como: inglés, francés, mandarín, portugués, polaco, italiano, ruso, etc., sin embargo, también existen espacios para el aprendizaje y dominio de alguna de las lenguas nacionales como es el caso de náhuatl y maya.

Se destaca el aprendizaje de una segunda lengua, dado que es de vital importancia para el desarrollo personal y social de un mundo cada vez más dinámico e interconectado, por lo que se requieren perfiles profesionales, ya no solo con un amplio conocimiento, sino también con competencias específicas tales como: el dominio de un segundo idioma, el trabajo colaborativo, la predisposición al aprendizaje, movilidad laboral, etc.

En ese sentido, tanto las recomendaciones propuestas desde los organismos internacionales, como las políticas nacionales, en todos y cada uno de los países promueven ciertas condiciones y requerimientos para promover la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en todos los niveles educativos.

En el caso de las instituciones de educación superior (IES), históricamente se ha priorizado la enseñanza del inglés, tal y como es el caso de las escuelas normales donde tiene toda una historia; sin embargo, en el trayecto de lengua adicional en la reforma 2012, se sustenta que el aprendizaje del idioma inglés junto con el manejo de las Tecnologías de la información y del conocimiento (TIC), son dos de los principales elementos que se destacan como: novedosos, importantes y significativos en esta nueva reforma.

En este nuevo contexto se caracteriza principalmente por la utilización y difusión de las TIC, las cuales han sido consideradas trascendentes e importantes dado que han permitido organizar, almacenar, recuperar, presentar e intercambiar una gran diversidad de información a través de diferentes medios electrónicos, tales como: computadoras, tabletas, scanner's, teléfonos, etc. En ese sentido y por la influencia en la configuración de una nueva época, a la que según Castells (1996), se le ha denominado la era de la información y del conocimiento.

La difusión y evolución de las TIC han permitido un mayor acercamiento cultural, social, político y económico entre los diferentes países. Asimismo, una gran parte de la dinámica de la población ha sido influenciada por la utilización de diferentes medios; sin embargo, uno de los principales obstáculos que dificultan la consulta de información estriba en que una gran se encuentra en idioma inglés.

De acuerdo con García Canclini (2004), entre las principales razones por las que circula una mayor información en el idioma inglés, se destaca que: es el idioma que más se estudia a nivel internacional dentro de los sistemas educativos; es el más usado en el comercio internacional; en él se difunde una gran cantidad de publicaciones e información. A esto se le agrega que por su frecuente utilización dentro de las TIC se le ha llegado a reconocer como el idioma de las telecomunicaciones.

A decir de Castells (1996), así como el latín durante siglos fue el idioma más importante para la integración de diversos países Europeos en los aspectos económicos, militares, sociales, culturales y políticos. En los últimos años el idioma inglés posee cierto predominio para la integración mundial, de ahí la necesidad de promover políticas para que sea el medio de comunicación universal.

Por tanto, el aprendizaje del idioma inglés ocupa un lugar central y posee una gran trascendencia en los diversos sistemas educativos para poder integrar a las nuevas generaciones a una nueva dinámica internacional, la cual se caracteriza por ser cada día más competitiva e interrelacionada entre diversos países del mundo.

En esta coyuntura de expansión de la globalización y del neoliberalismo se han configurado nuevas condiciones, requerimientos y políticas para promover su enseñanza y aprendizaje; es decir, la comprensión y dominio del idioma inglés son difundidos desde instituciones internacionales u organismos supra nacionales quienes poseen cierta influencia en la planeación, desarrollo, análisis y evaluación de políticas educativas.

La UNESCO (de acuerdo con Torres, 2006), propone fomentar el multilingüismo y el diálogo intercultural, por lo tanto, propone la organización, planteamiento, configuración, establecimiento y desarrollo de las condiciones y medios necesarios para un acceso universal y democrático al conocimiento del inglés. Empezando desde la educación inicial, pasando por la educación básica, hasta culminar en la educación superior.

El BM (según Lerner, 2009), sugiere el aprendizaje de un segundo idioma, destacando que es el inglés es uno de los idiomas más requeridos y necesitados dentro de las nuevas redes globales; por tanto, es una de las propuestas para la reestructuración y mejora de los proyectos de desarrollo.

El FMI (de acuerdo con Millet, 2002), dentro de la cooperación monetaria internacional para el desarrollo humano y económico de los países pobres tiende a priorizar la mejora en la satisfacción de necesidades básicas y requerimientos esenciales de los más pobres para poder insertarse a mundo dinámico y competitivo. Por tanto, promueve la educación, la formación para el trabajo y demás proyectos sociales encaminados a invertir en la mejora del capital humano.

Con base a la importancia que otorgan los organismos internacionales a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, así como con el reconocimiento de las nuevas características que ha traído el proceso de la globalización, el neoliberalismo y la utilización de las TIC, requiere no sólo plantearse como política educativa en nuestro país, sino promover las condiciones para que el dominio del inglés en las nuevas generaciones sea una realidad.

Dado que es ampliamente reconocido que el dominio del inglés no sólo permite mayores oportunidades a las nuevas generaciones para su incorporación al campo laboral, sino también permite en los estudiantes una mayor participación en concursos internacionales para el otorgamiento de becas de estudio en otros países y con ello continuar en su preparación profesional.

En este sentido, la incorporación del idioma inglés y las TIC en la Reforma Educativa 2012 a la educación normal resultan relevantes y

significativos, dado que se integran en el trayecto denominado *Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación*. Siendo uno de los cinco proyectos que integran la malla curricular.

Se reconoce que el idioma inglés en el plano formal, tanto dentro de las políticas educativas como en los planes de estudio se ha visto fortalecido en esta nueva reforma a la educación normal; sin embargo, para poder sustentar dicha idea se hace necesario analizar la pertinencia que ha tenido el inglés dentro de la historia de los planes y programas de estudio con que han sido formados los maestros de educación primaria en las escuelas normales, tal y como se destaca en el siguiente apartado.

El idioma inglés en la historia de los planes y programas de estudio

Como se ha venido exponiendo, la enseñanza y aprendizaje del inglés en los últimos años ha empezado a cobrar una gran importancia tanto en el contexto internacional, como el nacional, de ahí que también dentro del sistema de educación normal se le otorgue cierta trascendencia. De acuerdo con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE), uno de los propósitos de estos cursos es proveer a los normalistas de las herramientas necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa en el área de inglés.

Con la finalidad de poder analizar dicho trayecto formativo y para poder obtener elementos de análisis y comparación, se consideró necesario revisar los cursos de inglés que se han desarrollado en planes y programas de estudio de las escuelas normales de México.

A fin de desarrollar una explicación lógica y congruente se presentan los siguientes subtemas: Una formación políglota en los planes de estudio 1886 y 1887; Un docente misionero con conocimientos de una lengua extranjera en la época posrevolucionaria; Ausencia de cursos de inglés en planes de estudio en el Cardenismo; Del inglés o francés al estudio de una lengua extranjera: De los cuarenta a los setenta; Del desplazamiento del inglés en el 1984 al SEP inglés del Plan 1997; el trayecto de la lengua adicional y las TIC en la reforma 2012, tal y como se exponen en los siguientes apartados.

Una formación políglota en los Planes de estudio 1886 y 1887

El primer plan de estudios para la formación de maestros en México posee estrecha relación con las condiciones y características que permeaban en esos tiempos, tales como: la pugna entre las ideas liberales en contra de las conservadoras, la influencia de los pensadores de la ilustración, el planteamiento de un nuevo proyecto de nación y lo que se denominaba ciencia pedagógica. Por las características prevalecientes el primer estado donde se estableció la primera escuela normal fue en el estado de Veracruz dado que el gobernador Juan de la Luz Enríquez se destacó por promover el pensamiento liberal.

De acuerdo con Corro (1964), y Hermida Ruíz (1986), se consideró necesario que los nuevos maestros que México requería, deberían formarse con los más altos contenidos, saberes y conocimientos de esos tiempos, de ahí

que se haya invitado a un maestro extranjero con experiencia laboral en una escuela normal de Alemania para planear, organizar y fundar la primera escuela normal de nuestro país.

El maestro seleccionado fue el destacado Enrique C. Rébsamen quien por la cultura y experiencia promovió ciertas condiciones para su establecimiento, tales como: la selección de docentes mediante concurso de oposición con la finalidad de contratar a los docentes más preparados y comprometidos con las nuevas generaciones, la seleccionaron los contenidos más elevados de su época con la finalidad de que los nuevos docentes obtuvieran una formación académica semejante a los países desarrollados, la revisión de autores más representativos de escuelas de pensamiento, los métodos educativos más avanzados de la época y una infraestructura acorde a una institución de este tipo de estudios.

En este plan de estudios se destaca el estudio de idiomas como lo fueron el inglés y el francés con la finalidad de que los estudiantes leyeran en su idioma original diversos textos y autores. De acuerdo con Harwood (2006), el estudio y dominio de diversos idiomas ha sido una de las características del sistema educativo alemán y un medio para lograr un avance significativo en los diferentes campos del saber.

Por tanto, con base a la revisión del plan de estudio 1886 y a las condiciones en las que se instauró, se puede reconocer que la enseñanza de idiomas, en este caso el francés y del inglés tuvieron un papel relevante en la formación docente gracias en gran parte a la influencia de personajes que habían hecho sus estudios en el extranjero.

De manera semejante, un años después se establece de manera oficial la segunda escuela normal en el año de 1887 en la Ciudad de México, cuando el secretario Baranda encargó al destacado escritor y político mexicano con ideas liberales Ignacio Manuel Altamirano establecer una escuela normal con carácter federal y nacional. Una de sus características es que creada fue sólo para varones, y en tanto se buscaba contribuir a unificar la enseñanza en la República mexicana, su convocatoria no sólo fue para aspirantes de la ciudad de México, sino que se hizo extensiva a toda la República mexicana.

Este plan de estudios, de manera semejante al de la Escuela Normal de Veracruz, también contempló la enseñanza del inglés y del francés, con la finalidad de que los normalistas accedieran a leer a los textos y autores en su versión original.

Un docente misionero con conocimientos de una lengua extranjera en la época posrevolucionaria

Como se expuso en el apartado anterior en la época de Porfiriato se establecieron oficialmente las dos primeras escuelas normales con la finalidad de que en ellas se formaran de la mejor manera los nuevos maestros que el país requería; sin embargo, pocos años después ante las desigualdades imperantes la gran mayoría del pueblo quienes vivían en la miseria e ignorancia se levantaron en armas en búsqueda de una mayor igualdad y justicia social.

Una vez culminada la revolución mexicana, aquellas demandas fueron plasmados como derechos y de acuerdo con Meneses (1998), Arnaut (1998),

se le encomendó al destacado intelectual y político José Vasconcelos la responsabilidad de organizar al sistema educativo con la finalidad de hacer llegar la educación a todos los lugares de la República Mexicana.

En ese sentido, uno de los principales problemas consistía en que requería de una gran cantidad de nuevos docentes para que se trasladaran a todas las regiones del país a fundar escuelas y promover la educación no sólo de los niños sino también de las personas adultas quienes en su mayoría se caracterizaban por no saber leer ni escribir; es decir, existía en nuestro país un gran porcentaje de analfabetismo.

Ante estas condiciones imperantes se inspiró en el compromiso, abnegación, e inspiración de los misioneros quienes se entregan en cuerpo y alma a la labor del profesar, de ahí retomó ciertos rasgos a fin de que los nuevos maestros se trasladaran a los lugares donde se les requiriera y se comprometieran con su labor.

En las condiciones en que se puso en marcha el plan de estudios 1925 con que fueron formados los maestros de educación primaria se promovió únicamente la enseñanza y aprendizaje de un sólo idioma extranjero, sugiriéndose que podía ser francés o inglés.

Comparando y analizando ambos planes de estudio se pueden destacar ciertas diferencias. En este caso en la enseñanza y aprendizaje de idiomas en los primeros planes de estudio se promovieron inglés y francés, mientras que el años posteriores a la revolución únicamente alguno de los dos y se otorgó una mayor importancia no sólo a la educación y a la alfabetización, sino también aspectos agrícolas, industriales y sociales los cuales van a tener un mayor desarrollo en la siguiente etapa tal y como se expone en el siguiente apartado.

Ausencia de cursos de inglés en planes de estudio durante el Cardenismo

En la década de los treinta se desarrollaron ciertos hechos significativos, tales como: en política se adaptó un modelo tendiente hacia el socialismo; en el campo se dio cierto reparto agrario; en educación se adaptaron ciertos rasgos socialistas y en el rol del maestro se le otorgó la responsabilidad de la orientación social y educativa en el desarrollo del proyecto político.

El perfil de maestro de la educación socialista de acuerdo con Meneses (1998) y Arnaut (1998) fue la de un líder social, consejero, orientador, con la tarea no sólo de enseñar a leer y a escribir, sino también de mostrar y concientizar sobre la manera de vivir y convivir mejor, de crear una conciencia más humana y justa; por lo que el docente del modelo socialista tuvo un carácter predominantemente social y político, por lo que quedaba como tarea secundaria el enseñar a leer, escribir y contar, de ahí que una de sus tareas prioritarias era incorporar a los campesinos e indígenas a la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad para mejorar su forma de vida, de ahí que el trabajo docente rebasara las cuatro aulas de la escuela.

Resulta pertinente destacar que pese al reconocimiento social que se tiene del plan de estudios 1935 con el que fueron formados muchos de los maestros socialistas no posee ningún curso de inglés; sin embargo, se pueden destacar otras virtudes y ventajas como la integración de cierta filosofía y la promoción de la educación como emancipación para la justicia del pueblo.

Al comparar hasta aquí las tres etapas analizadas mediante los planes de estudios la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros fue de más a menos, ya que en los planes de estudio 1886 y 1987 se promovieron dos idiomas que fueron inglés y francés, en el plan de estudios 1925 uno de los dos ya fuera inglés o francés y en el plan de estudios 1935 no se integró ningún curso de algún idioma extranjero.

Del inglés o francés al estudio de una lengua extranjera en planes de estudio normalistas: De los cuarenta a los setenta

Como se ha venido sustentando en los años posteriores a la revolución mexicana se requirieron una gran cantidad de maestros comprometidos con el pueblo para que se trasladaran a los lugares donde no había llegado el servicio educativo. En esos tiempos el trabajo desempeñado por los docentes no sólo se caracterizaba por el trabajo escolar, sino también por el trabajo social y de gestión que desarrollaron para el beneficio de las comunidades donde se desempeñaron.

Como lo sustenta Estrada (1992), hasta la década de los treinta se otorgó a las escuelas normales un papel social importante en la formación de los nuevos maestros, dado que se designó a éstos como promotores de la reforma agraria y de la organización colectiva de los ejidos, con el desarrollo de la comunidad y la práctica educativa se caracterizó por traspasar los muros escolares, lo que permitió que el maestro participara en la solución de problemas sociales.

Sin embargo, para los años cuarenta, con la industrialización acelerada del país y las emigraciones masivas del campo a la ciudad, modificaron de manera radical la dinámica poblacional, que empezó a ser predominantemente urbana; ello generó una mayor demanda en los diferentes servicios, entre ellos el de la escuela, lo que a su vez requirió de un mayor número de instituciones formadoras de docentes, de manera que si bien antaño su crecimiento había sido relativamente lento, durante las dos décadas siguientes se dio un incremento de manera anárquica.

De acuerdo con Reyes Esparza (1972), la transformación gradual de un país rural a uno urbano provocó ciertos cambios en la formación docente, y el nuevo rol social que se les encomendó a los maestros, al pedirles que “dejaran atrás las actividades sociales” y “centraran su formación y desempeño en el trabajo del aula”, lo que demandaba poner mayor atención en su preparación profesional, dando origen a la etapa profesionalizante en que se caracterizó al maestro urbano como prototipo del educador que reclamaba la nueva sociedad que en ese entonces se constituía en el país.

A decir de Curiel (1999), a diferencia de los anteriores planes de estudio, para 1940 se promovió la formación para la docencia, dejando a un lado temáticas que promovían el combate a la desigualdad, la defensa y organización de los menos favorecidos, la formación del liderazgo, entre otros, para en su lugar tratar de formar un nuevo docente, un profesional de la enseñanza.

En ese sentido, se retomó en el plan de estudios 1945 nuevamente la enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, en este caso se sugirió

nuevamente el francés o inglés, a fin de que los docentes formados en una escuela normal pudieran leer en otro idioma tal y como se había hecho en el pasado y se hacía en otros países.

Para la década de los setenta, se pusieron en marcha dos planes de estudio el 1973 y el 1975 reestructurado, si bien la diferencia estriba no sólo en las asignaturas y contenidos sino también en los años de duración ya que el primero se cursaba en cuatro años después de la secundaria y el segundo en cinco también después de dicho nivel educativo. En esta década se destacó el bachillerato integrado dentro de los estudios normalistas y que dicho plan estaba en correspondencia con la tecnología educativa imperante en ese entonces.

En la década de los setenta la enseñanza y aprendizaje de un idioma diferente al español se le llamó el estudio de lengua extranjera; es decir, desde los cuarenta hasta los setenta nuevamente en planes y programas de estudio estuvieron presentes cursos que promovieron principalmente el inglés en la formación de docentes para la educación primaria, situación que va a cambiar en las siguientes décadas tal y como se expone en el siguiente apartado.

Del desplazamiento de inglés en 1984 al SEP a inglés del Plan 1997

Como se ha venido exponiendo en los orígenes del sistema normalista se pretendió que los docentes formados en las escuelas normales cursaran francés en inglés. Esto se evidencia en el plan de estudios 1886 desarrollado en la Escuela Normal de Jalapa y el plan de estudios 1887 en la que en la actualidad se denomina Escuela Normal Nacional de Maestros. Sin embargo, décadas después en el plan de estudios 1925 únicamente se sugería cursar alguno de los dos y en el plan de estudios 1935 no se integró ningún curso que promoviera la enseñanza de algún idioma extranjero.

Por las condiciones prevalecientes y la transformación del país de ser netamente rural hacerse cada vez más urbano, a partir de la década de los cuarenta hasta los setenta en los planes de estudio de las escuelas normales se cursaba algún idioma ya sea francés o inglés, prevaleciendo por la influencia y cercanía del país vecino el segundo idioma.

El parteaguas en la historia del normalismo en México es la elevación de la carrera de profesor a nivel de licenciatura con base a la firma de un acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, desde entonces, las escuelas normales son reconocidas por las autoridades como instituciones de educación superior, asignándoles las tres funciones que competen a dicho nivel educativo: docencia, investigación educativa y extensión académica.

Derivado del nuevo acuerdo, además de establecer el bachillerato pedagógico como requisito para la licenciatura en Educación; de manera semejante, el plan se dividió en cuatro grandes áreas o líneas de formación: pedagógica, social, psicológica e instrumental.

Sin embargo, al revisar los planes y programas de estudio que integran la reforma 1984 a nivel nacional y los de la reforma 1985 a nivel estado de México, se puede evidenciar que no se integra de manera oficial algún curso de inglés o de otra lengua extranjera para su desarrollo; es decir, nuevamente el inglés o el estudio de una lengua extranjera fueron desplazados de los planes y

programas de estudio de las escuelas normales como lo habían hecho en la década de los treinta.

Para 1997 nuevamente se da otra reforma a la educación normal sólo que en esta a diferencia de otras se crearon las condiciones que permitieran desarrollar esta reforma educativa, y bajo el supuesto de que algunas veces las reformas sólo cambiaron de nombre, surgió la necesidad de implementar, a la par, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

De manera semejante al plan de estudios anterior tampoco se integran de manera curricular cursos de inglés dentro del plan de estudio; sin embargo, como se expuso anteriormente se empiezan a establecer los centros y/o laboratorios de idiomas y se pone en práctica el famoso Sepaingles con la finalidad de que los normalistas se apropien de dicha lengua, propósito que va a ser fortalecido en la siguiente reforma cuando en el nuevo plan de estudios se le da una significativa importancia, tal y como se desarrolla en el siguiente apartado.

El trayecto de lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación en la Reforma 2012

Como se ha venido destacando y de acuerdo con la DGSPE, este trayecto formativo está integrado por siete cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico que son: Las TIC en la educación, La tecnología informática aplicada a los centros escolares y los cursos de inglés A1, A2, B1-, B1 y B2-.

De acuerdo con el programa del curso de las TIC en la educación (2012), el cual se cursa en el primer semestre, las instituciones formadoras de docentes deben desarrollar diversas formas de su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El programa retoma postulados de organismos internacionales como los estándares de la UNESCO referente a las competencias en TIC para docentes. Por lo que el propósito de este curso es mejorar la práctica educativa de los docentes mediante la generación de acciones que favorezcan el desarrollo de competencias.

En el curso de Tecnología informática aplicada a los centros escolares, el cual se cursa en el segundo semestre y de acuerdo con la SEP (2012), se tiene como propósito desarrollar en los estudiantes de las escuelas normales las habilidades, actitudes y necesarios para el uso de las TIC en la educación. En este curso se analizan las herramientas digitales clasificadas según su función y para fortalecer el trabajo colaborativo, la formación en línea, las comunidades virtuales, así como las plataformas educativas.

En el curso de inglés A1, el cual se cursa en el tercer semestre, según la SEP (2012), se provee a los estudiantes normalistas de las herramientas necesarias para desarrollar la competencia comunicativa en el área de inglés a través de estructuras y funciones gramaticales, vocablos y fonética y las habilidades de la lengua como comprensión lectora, auditiva, redacción y expresión oral.

En el curso de inglés A2, de acuerdo con la SEP (2012), se cursa en el cuarto semestre y propone nuevamente el propósito planteado en el anterior

curso, destacando más delante la necesidad de que el futuro maestro se convierta en el estudiante de una segunda lengua mediante programas híbridos donde se combine los sistemas y habilidades de la lengua con el trabajo contextual.

En el curso de inglés B1- de acuerdo con la SEP (2012), se cursa en el quinto semestre y se continúa con el nivel de avance de los anteriores niveles e implica un conocimiento de manera oral y escrita en contextos familiares y sociales y aquellos que tengan que ver con actividades de recreación y viaje. Todo esto con la finalidad de intercambiar información en inglés de manera oral y por escrito.

En el curso de inglés B1, de acuerdo con la SEP (2012), se cursa en el sexto semestre de manera semejante a los cursos anteriores promueve la competencia comunicativa en el área de inglés, de manera similar a cursos anteriores se desarrolla en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje con la finalidad de promover cierta comunicación con otros, destacándose las esferas de aprender la lengua, acerca de la lengua y a través de la lengua.

El curso de inglés B2-, se cursa en el séptimo semestre y promueve un conocimiento intermedio de la lengua que permita al estudiante comunicarse de manera oral y escrita en diversos contextos implicando poder comunicarse con cierto de confianza y sofisticación.

Después de haber revisado los cursos que integran dicho trayecto, se puede sustentar que existe un gran vínculo entre el aprendizaje de las TIC y del inglés debido a varias razones tales como: la mayoría de instrucciones para el manejo de las TIC se encuentran en dicho idioma, por lo que se reconoce como el lenguaje de las telecomunicaciones, una gran mayoría de textos novedosos se publican primeramente en inglés ya sea en impresión física o digital; ambos son básicos y necesarios para desempeñarse en el siglo XXI, ambos permiten mayores esquemas de pensamiento en los futuros docentes, así como estrategias novedosas para mejorar su práctica educativa entre otros.

Referencias

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: SEP.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. México: Gobierno de Veracruz.
- Curiel, M. (1999). "La educación normal". *Historia de la Educación Pública en México*. México: FCE.
- Castells, M. (1996). *La era de la información*. México: Siglo XXI.
- Estrada, A. (1992). *La formación de maestros en México. Evolución y contexto social*. México: Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Normal de Querétaro.
- Fell, C. (2000). *José Vasconcelos, los años águila (1920-1925)*. México: UNAM.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados mapas de la interculturalidad*. España: Gedisa.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. España: Gedisa.
- García Canclini, N. (2008a). *La globalización imaginada*. Argentina: Paidós.

- Harwood, J. (2006). "Diferencias nacionales en la cultura académica: ciencia en Alemania y Estados Unidos entre las dos guerras mundiales". *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. España: Pomares.
- Hermida Ruíz., A. J. (1986). *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*. México: Fundación de la Escuela Normal Veracruzana.
- Jiménez, A. C. (1998). *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.
- Lerner, B. (2009). *Banco Mundial: modelo de desarrollo y propuesta educativa*. México: Bonilla Artigas.
- Meneses, M. E. (1998a). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: CEE-UAIA.
- Meneses, M. E. (1998b). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1934*. México: CEE-UAIA.
- Meneses, M. E. (1998c). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México: CEE-UAIA.
- Meneses, M. E. (1998d). *Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976*. México: CEE-UAIA.
- Meneses, M. E. (1998e). *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. México: CEE-UAIA.
- Millet, D. (2002). *50 Preguntas / 50 Respuestas sobre la deuda, el FMI y el Banco Mundial*. España: Icaria.
- Reyes Esparza, R. (1972). "El maestro y la reforma educativa". *Reforma educativa y apertura democrática*. México: Nuestro Tiempo.
- Rosales, M. M. A. (2008). *La formación profesional del docente de primaria*. México: PyV.
- SEP (1984). *Plan de Estudios de la licenciatura en Educación Primaria*. México: Talleres de Litografía.
- SEP (1997). *Plan y programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP (2012). *Inglés A1*. México: DGSPE.
- SEP (2012). *Inglés A2*. México: DGSPE.
- SEP (2012). *Inglés B1-*. México: DGSPE.
- SEP (2012). *Inglés B1*. México: DGSPE.
- SEP (2012). *Inglés B2-*. México: DGSPE.
- SEP (2012). *La tecnología informática aplicada a los centros escolares*. México: DGSPE.
- SEP (2012). *Las TIC. En educación*. México: DGSPE.
- Torres, J. (2006). *La educación en tiempos del neoliberalismo*. España: Morata.

EL GASTO EDUCATIVO, CONTRIBUCIÓN A LA EFICACIA Y CALIDAD EN LOS SERVICIOS EDUCATIVOS

EDUCATIONAL EXPENSES, CONTRIBUTION TO THE EFFECTIVENESS AND QUALITY EDUCATION SERVICES

Gonzalo Arreola Medina

Maestro en Planeación de la Educación Superior. Académico de la Universidad Pedagógica de Durango.
garreolamupd@hotmail.com

Resumen.

Con este artículo se busca contribuir al análisis y reflexión sobre la importancia que tiene la provisión de recursos económicos al sistema educativo. Desde el marco de las políticas educativas, se revisa la propuesta que el Estado impulsa en el corto plazo para recentralizar los salarios de los docentes de educación básica, buscando contribuir a ordenar este rubro del gasto educativo, bajo la expectativa de asegurar el derecho que tienen todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad. En educación superior, se expresa la necesidad de aplicar nuevos modelos de financiamiento que incluyan los lineamientos de organismos internacionales; para mejorar la calidad, cobertura y equidad de la educación, se enfatiza la importancia de crear nuevos esquemas de distribución, transparencia y eficiencia y rendición de cuentas en la aplicación de los recursos.

Palabras clave: Políticas educativas, Financiamiento de la educación, Gasto público en educación, Calidad y equidad educativas.

Abstract.

This article seeks to contribute to the analysis and reflection on the importance of providing financial resources to education. From the context of education policy, the proposal that the state is encouraging in the short term to recentralise salaries of teachers in basic education, seeking help to sort this area of education spending, under the expectation of securing the right of revising all citizens to receive a quality education. In higher education, the need for new financing models that include the guidelines of international organizations is expressed; to improve the quality, coverage and equity in education; the importance of creating new distribution schemes, transparency and efficiency and accountability in the use of resources is emphasized.

Key words: Educational policies, financing of education, public expenditure on education, educational quality and equity.

Introducción

En el contexto mundial, el conocimiento se ha instituido sobre la base del desarrollo social y económico, constituyendo a la inversión educativa en un factor fundamental para lograrlo. Se busca obtener la capacidad de afrontar los retos de participar en una economía cada vez más globalizada, en tanto que sólo con mayor educación, los países podrán contar con ciudadanos más competitivos, de consolidar su democracia, y de avanzar hacia una mayor equidad y participación social. Por ello, los recursos destinados a la educación ahora constituyen una inversión estratégica para el desarrollo, pues aun cuando se reconoce que la educación no es el único factor del cual depende el desarrollo, es un elemento imprescindible para lograrlo.

En México, existen diversos problemas relacionados con los procedimientos de asignación, distribución y uso de los recursos públicos que se destinan a la educación, los cuales impiden que el Estado pueda asegurar el derecho que tienen sus ciudadanos de recibir una educación de calidad.

En este trabajo se busca contribuir al análisis y reflexión sobre la importancia que tiene la provisión de recursos económicos al sistema educativo, la necesidad de aplicar nuevos modelos de financiamiento que incluyan los lineamientos de organismos internacionales; para mejorar la calidad, cobertura y equidad de la educación, se enfatiza la importancia de crear nuevos esquemas de distribución, transparencia, eficiencia y rendición de cuentas en la aplicación de los recursos.

Las necesidades educativas del país son múltiples y urgentes, por lo que requieren una mayor inversión en educación, pues no sólo es prioritario atender la educación básica, también se hace necesario ampliar la cobertura educativa en los niveles medio superior y superior, así como mejorar la calidad de los servicios educativos que se brindan en todos los niveles del sistema. En el presente artículo se analizan diversos problemas relacionados con la eficiencia y la falta de claridad en el manejo de los recursos que es necesario corregir, bajo la expectativa de asegurar el derecho que tienen todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad.

El gasto educativo, contribución a la eficacia y calidad

Las personas con más educación tienen más posibilidades de trabajar y, si son económicamente activas, tienen menos posibilidades de estar desempleadas y más posibilidades de acceder a los mecanismos de movilidad social. Una mayor educación también se asocia con mayores salarios para los individuos. (CEEY, 2008). En todos los países, las tasas de participación de los trabajadores aumentan con el nivel de educación adquirido por las personas. En algunos países, las diferencias salariales son considerables y reflejan una mayor variabilidad de salarios en el mercado laboral, y, posiblemente mayores rendimientos debido a la posesión de competencias laborales específicas (UNESCO-UIS/OCDE, 2003).

En educación existen fundamentalmente tres problemas por resolver: la eficiencia del gasto en educación, la calidad de la educación impartida y el grado de equidad en la provisión de la misma. Uno de los grandes interrogantes acerca del desempeño de un gobierno es conocer qué tan eficientemente se utilizan los recursos del Estado y en el caso particular del

gasto en educación, la pregunta adquiere una connotación doblemente significativa debido a que la inversión en capital humano en países en desarrollo es una de las principales herramientas para el crecimiento y en consecuencia, la provisión de educación básica es uno de los roles más importantes que debe llevar a cabo el Estado.

Respecto a una educación de calidad y con mayor impacto social, las reformas implementadas en los últimos años, procuran avanzar en la diversificación de la oferta educativa, una más decidida articulación entre educación y trabajo, enfoques educativos más globales, un fuerte énfasis en los insumos y en los procesos, la difusión y uso de nuevas tecnologías de información y comunicación, y la participación de nuevos actores; aunque con poca participación efectiva de los docentes en su definición. El desafío es realizar en los países una profunda revisión de los factores estructurales que limitan la calidad de la oferta pedagógica y diseñar, con amplia participación de los docentes y comunidades, estrategias para mejorar la pertinencia cultural de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias necesarias para vivir en un mundo cada vez más complejo.

Para lograr la equidad en educación, el desafío es garantizar que las oportunidades educativas sean distribuidas en forma justa a toda la población y en todos los niveles escolares, y evitar que la expansión de los niveles más altos de educación se lleve a cabo sacrificando una educación primaria universal de buena calidad. La equidad sigue siendo una deuda pendiente, dado que persiste la enorme brecha social en la provisión, participación, complementación y resultados pedagógicos. La contribución de la educación a la equidad social no pasa sólo por mejorar las oportunidades de acceso al sistema, sino por desarrollar en niños, jóvenes y adultos actitudes de solidaridad y de responsabilidad con los demás.

Al respecto, Calcagno (1997) sostiene que para mejorar la eficiencia de los sistemas de educación es preciso reducir drásticamente las altas tasas de reprobación, rezago y deserción escolar. Es imperioso reducir el índice de alumnos rezagados en los primeros grados, corregir el problema de la extraedad y agilizar el flujo de los alumnos en los diversos grados. Ello implica debatir nuevas estrategias pedagógicas diferentes a la promoción automática, cuyos efectos encubren la situación real de bajo rendimiento en la educación básica.

Financiamiento educativo en México

En México, durante las últimas décadas el gasto público en educación ha crecido de forma consistente. Entre 1990 y 2010, el monto de este rubro de gasto casi se triplicó al pasar, en términos reales, de 232 mil 439 millones de pesos a 696 mil 119 millones (Poder Ejecutivo Federal, 2011). Aunque este esfuerzo financiero permitió que se dieran importantes avances en materia educativa, todavía existen múltiples necesidades en el sistema. Por ejemplo, aunque se logró ampliar la cobertura en los niveles de educación básica, contrarrestando el incremento de la demanda provocado por la dinámica demográfica, los recursos no han sido suficientes para hacer algo similar en los niveles medio superior y superior, donde la cobertura todavía es muy baja y los

costos por estudiante mucho más elevados. Así mismo, tampoco han sido suficientes para cubrir las múltiples carencias que aún subsisten en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, lo cual provoca que existan grandes desigualdades con respecto a los recursos humanos, físicos y pedagógicos con los que cuentan las distintas instituciones y centros escolares que conforman el sistema educativo mexicano (Márquez, 2012).

Cada vez es más frecuente que en México se señale, con respecto a la educación, que ya no se requiere “gastar más, sino invertir mejor”, resaltando diversos problemas de ineficiencia en el manejo del gasto educativo (Granados, 2005).

Al respecto nuestro país se ha distinguido por tener una baja capacidad de recaudación fiscal (17.4 por ciento del PIB), quedando por debajo del promedio de los países de América Latina (19.2 por ciento) y mucho más distante del promedio (33.8 por ciento) de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2012).

En el contexto internacional, algunos organismos han señalado que la baja recaudación fiscal que presentan los países de América Latina (México incluido) representa un serio problema, dado que limita la capacidad de invertir en áreas como educación, infraestructura y desarrollo productivo que, como la salud y la protección social, son claves para aumentar la productividad, la competitividad y la inclusión social (CEPAL, 2011).

El Gasto educativo, cambio en el modelo administrativo: del FAEB al FONE.

En 1998 entró en vigor la reforma a la Ley de Coordinación Fiscal que creó los fondos de aportaciones federales para las entidades federativas y municipios, entre otros, se creó el Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB), el cual contempla los recursos federales que son transferidos anualmente a los estados para apoyarlos a cubrir parte de los gastos de las actividades que en exclusiva les corresponden en términos de la Ley General de Educación (Presidencia de la República, 2014).

En dicha reforma se estableció la fórmula con base en la cual se calcula el monto de recursos federales a transferir anualmente para cubrir la nómina correspondiente a las plazas transferidas a los estados, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992 y los convenios que de conformidad con el mismo fueron formalizados con los estados (Poder Ejecutivo Federal, 1992).

En el mismo sentido, actualmente, conforme a lo previsto en las recientes reformas constitucionales y legales en materia educativa, implementadas en el país, se modifican los términos y condiciones bajo los cuales, en el marco del financiamiento conjunto entre los órdenes de gobierno que establece la propia Constitución, se transfieren recursos federales a las entidades federativas y municipios para apoyarlos a cubrir las atribuciones que les corresponden en materia educativa.

Considerando que la Constitución dispone el financiamiento conjunto de la educación entre la Federación y las entidades federativas, la Secretaría de

Hacienda y Crédito Público propone la creación del Fondo de Aportaciones de Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), con el cual se pretende generar un adecuado control administrativo de la nómina de los maestros transferidos a los estados en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992, así como por los convenios que de conformidad con el mismo fueron formalizados con los estados por parte de la Federación.

Con el mecanismo propuesto se busca hacer más eficiente y transparente el pago de la nómina del magisterio, al buscar que los pagos correspondan exclusivamente al personal que ocupe plazas registradas en el Sistema de Información y Gestión Educativa, fortaleciendo los objetivos de la reforma educativa. Adicionalmente, dicho Fondo incluye recursos para apoyar a las entidades federativas a cubrir gastos de operación, distintos de los servicios personales y de mantenimiento, mismo que se actualizará cada ejercicio fiscal conforme se apruebe en el Presupuesto de Egresos de la Federación. La distribución de estos recursos operativos obedecerá a una fórmula que contará con criterios de matrícula y de densidad poblacional para niños de 5 a 14 años que estén en edad de cursar la educación básica dentro del territorio nacional.

Con esto se modifica sustancialmente el modelo administrativo en el manejo de plazas en el sistema educativo, para evitar el desorden financiero en todos los Estados. Esto como producto de una serie de reformas realizadas en 2013 a la Ley Federal de Coordinación Fiscal comienza la aplicación a inicios del 2015, del Fondo de Aportaciones de Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE), con el cual se crea un nuevo control administrativo de las plazas de los maestros transferidos a los estados.

De hecho, el FONE contemplará los recursos necesarios para el financiamiento de los servicios educativos en las entidades del país y sustituirá al FAEB, que venía funcionando desde 1992, implementado en los procesos de reforma de la enseñanza impulsada en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Campos de acción del FONE

- a).-La nómina del personal; y
- b).-Los gastos de operación de las 240 mil escuelas que funcionan en el país.

La mecánica del sistema de nómina con el FONE

El sistema de nómina magisterial que entrará en funciones en el 2015, se sujetará a una mecánica específica, en la que destacan los etapas siguientes:

- 1).-La SEP y la Secretaría de Hacienda serán las responsables de emitir las disposiciones para el registro de nómina, incluyendo los movimientos de personal.

- 2).-La SEP establecerá el sistema de administración de nómina para que en las entidades carguen los registros que deberán ser los mismos que aporte el Sistema de Información y Gestión Educativa.

- 3).-Se solicitará luego que las propias entidades federativas validen, en tiempo y forma, sus respectivas nóminas magisteriales.

4).-El gobierno de la República, a través de la SEP, solicitará a la Tesorería de la Federación realice el pago correspondiente de plazas, con cargo a los recursos que correspondan a cada entidad federativa.

El financiamiento de las instituciones de educación superior

El financiamiento de la educación superior es observado desde diferentes ángulos, tales como: el monto total de los recursos asignados en relación con el PIB; la forma de distribuir el gasto total entre las diferentes modalidades de educación superior; la forma de supervisar la aplicación de los recursos y el origen de los recursos públicos o privados (Martínez, 2000).

En México, el financiamiento para la educación superior proviene principalmente de tres fuentes distintas: del gobierno federal, de los ingresos propios de las instituciones de educación superior (IES) y de los organismos internacionales (OI).

a) La participación del gobierno federal.

De acuerdo a Bruner (1996), el financiamiento considerado público puede ser de dos formas:

Financiamiento público automático. Consiste en el uso de mecanismos de transferencia de subsidios institucionales, que permiten a cada institución decidir su forma de distribución interna. Con este tipo de financiamiento, las asignaciones son aplicadas exclusivamente en función del monto de recursos desembolsados en el año anterior. Bajo este modelo de financiamiento, el poder del gobierno para guiar el sistema en concordancia con objetivos de desarrollo nacional disminuye, en tanto que aumenta al máximo el poder corporativo de las instituciones para asegurarse una participación automática en el presupuesto fiscal destinado a la educación superior.

Financiamiento público deliberado. Los modelos de financiamiento por fórmulas, contratos y resultados, se guían por la oferta de recursos, en la medida que para su asignación se recurre a procedimientos que consideran el costo de los insumos o que permiten fijar y evaluar los productos esperados o exclusivamente producidos. Cada vez que el gobierno emplea mecanismos de vinculación de financiamiento con fórmulas, contratos o resultados, actúa como un adquiriente de productos por los cuales está dispuesto a pagar. Este mecanismo de financiamiento representa ciertas ventajas: permite una distribución de fondos más racional y corrige importantes deficiencias del sistema y contribuye a mejorar las innovaciones y a reducir costos (Johnstone, 1998).

b) Financiamiento vía recursos propios.

Este financiamiento descansa sobre recursos privados, que provienen principalmente de los estudiantes y sus familias, de agentes privados contratantes de las IES o de la filantropía de los particulares. (Brunner, 1996). Este tipo de financiamiento, no ha sido muy desarrollado en América Latina,

excepto en Chile, debido a los principios de gratuidad de la educación superior en la mayoría de los países.

c) El financiamiento de Organismos Internacionales.

Los OI son de dos tipos: Los que otorgan directamente financiamiento, a través de proyectos y programas, como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y los que estudian, evalúan y recomiendan cómo debe organizarse la educación superior en los distintos países con los que se relacionan, tal es el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Las políticas educativas recomendadas por la OCDE.

La OCDE, ejerce una influencia determinante en las políticas educativas de los países, especialmente en el ámbito de la educación superior. Entre sus propósitos centrales destaca la preocupación por el crecimiento económico, de los países miembros y los no miembros, al igual que la expansión de los negocios mundiales y multilaterales. Las actividades fundamentales a las que se dedica el organismo son el estudio y formulación de políticas en una gran variedad de esferas económicas y sociales. Al igual que la UNESCO, la OCDE no otorga financiamiento para el desarrollo de ningún proyecto. El mecanismo a través del cual desarrolla sus actividades es la combinación del trabajo de sus expertos con miembros de los gobiernos bajo una dimensión multidisciplinaria.

Recomendaciones de la OCDE a la educación superior de México.

- La transición entre la educación superior y el empleo. La organización propone como dos aspectos fundamentales: la integración social y productiva de los individuos, y la búsqueda de la flexibilidad del conjunto de educación superior para adecuarlo mejor a las necesidades productivas.
- La solución de los problemas concernientes a la educación media superior, basándola en el conocimiento real, efectivo y cualitativo de conocimientos. El organismo considera que de la solución de esta problemática depende el éxito de los programas en la educación superior.
- La reducción de los recursos económicos que se emplean en la educación superior. Para lo cual, la OCDE propone la diversificación de las fuentes de financiamiento en este nivel (Sohez, 1998).

El financiamiento y la rendición de cuentas.

El problema financiero de la educación superior y la injerencia política en su administración, han abierto la posibilidad de generar herramientas que permitan evaluar con indicadores la rendición de cuentas a la sociedad.

En México, la autonomía universitaria enfrenta la dificultad de interpretación y en muchos momentos se ha distorsionado el concepto al ser utilizado para resguardar feudos internos de sindicatos, estudiantes, grupos

políticos y sociales con intereses particulares. A menudo grupos con intereses particulares convierten en rehenes a las IES, generando un impacto social de descrédito en las instituciones educativas. La Ley de Fiscalización Superior de la Federación y la Ley de Transparencia y Acceso a Información Pública Gubernamental, establecen una serie de nuevas obligaciones a las universidades que ahora deben incorporarse a la normatividad universitaria, es muy importante que no sea utilizada la normatividad y sus interpretaciones por instancias gubernamentales, legislativas o judiciales, para intervenir en las instituciones con fines políticos o de cualquier otra índole que las afecte (Jiménez, 2004).

Una forma de lograr la rendición de cuentas es que las propias universidades, con base en las citadas leyes, adecuen los lineamientos relativos a la fiscalización y transparencia y los inserten en su normativa. Se hace preciso que los aspectos relativos a la fiscalización queden contenidos en la ley de Autonomía, por tratarse de lineamientos federales, y los relativos a la transparencia se incluyan en esa ley solamente en sus disposiciones generales, en tanto sus especificaciones, derivadas de las leyes locales que les atañen, se incluyan en las normativas internas, como son las leyes orgánicas de las universidades.

Conclusiones

El financiamiento a las instituciones educativas es considerado como una inversión en capital humano; por ello, se supone que aquellas naciones que inviertan en educación generarán una masa de recursos humanos competitiva, capaz de incidir en el crecimiento y desarrollo económico. Asimismo el capital humano tiene un papel importante en el mercado de trabajo, son las personas con niveles más bajos de formación las que se encuentran con una mayor probabilidad de estar en situación de desempleo.

En el país actualmente se implementan reformas conducentes a una mayor calidad educativa. En este ramo, el presupuesto se gasta mayormente en salarios para el personal y en infraestructura. Sin embargo, las estructuras institucionales actuales indican que hay una tendencia a suponer que un crecimiento salarial es condición necesaria para el mejor desempeño del sector, en vez de un cambio estructural que enlace un mayor salario con un mejor desempeño.

En este sentido, una correcta aplicación del gasto educativo es particularmente urgente en la situación actual de recursos escasos, es por ello que el Estado, en la educación básica, propone una nueva política salarial: se asume, en el corto plazo, el control de la nómina. Con el mecanismo propuesto se busca aplicar de una manera más eficiente y transparente los pagos del magisterio, al lograr que dichos pagos correspondan exclusivamente al personal que ocupe plazas registradas en el Sistema de Información y Gestión Educativa, con ello pretende fortalecer los objetivos de la reforma educativa.

Esto, además, debe acompañarse de un aseguramiento de la calidad educativa, basada en estándares de desempeño, evaluación, rendición de cuentas; implementación de políticas tendientes a mejorar el servicio docente, a través de su profesionalización y formación continua; así como garantizar un

clima escolar seguro, entorno inclusivo y democrático. Esto implica un nivel adecuado de inversión con eficiencia y eficacia, y debe incluir la variable clave: docentes motivados, comprometidos, con vocación de servicio y competentes para propiciar los aprendizajes escolares.

En lo que se refiere a la educación media superior y superior, en México, el financiamiento para estos niveles proviene principalmente de tres fuentes distintas: del gobierno local, de los ingresos propios de las instituciones y algunas pocas captan recursos de los organismos internacionales. En los últimos años se viene aplicando una reforma presupuestaria que se conoce con el nombre de presupuesto basado en el desempeño, donde los gobernantes y legisladores toman en cuenta los resultados en relación con indicadores de desempeño para determinar el financiamiento total de los centros universitarios públicos.

La injerencia política en la administración de la educación superior así como los reclamos populares por un mejor manejo presupuestal, han abierto la posibilidad de generar herramientas que permitan evaluar con indicadores la rendición de cuentas a la sociedad. La Ley de Fiscalización Superior de la Federación y Ley de Transparencia y Acceso a Información Pública Gubernamental, establecen una serie de nuevas obligaciones a las IES que ahora deben incorporarse a la normatividad universitaria.

Una forma de lograr la rendición de cuentas es que las propias universidades, con base en las leyes anteriores, adecuen los lineamientos relativos a la fiscalización y transparencia y los inserten en su normativa. Con ello se busca propiciar la expansión de la calidad en los sistemas educativos y el mantenimiento del acceso equitativo de los usuarios de los servicios.

Referencias

- Bruner, J. (1996). Educación en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas. En R. Kent, *Los temas críticos de la educación superior en América Latina*. Aguascalientes: FCE, FLACSO, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Calcagno, É. (1997). El financiamiento de la Educación en América Latina. *Revista iberoamericana de educación Núm. 14*, 11-44.
- CEEY. (2008). *La movilidad social en México*. México: Fundación Espinosa Rugarcía.
- CEPAL. (2011). *Transformación del Estado para el desarrollo*. Santiago: CEPAL.
- Granados, O. (2005). *Educación: el dinero no es el problema central*. Recuperado el 19 de noviembre de 2014, de Observatorio.org : <http://www.observatorio.org/colaboraciones/granados.html>
- Jiménez, G. (2004). Autonomía y rendición de cuentas. *Revista de la Educación Superior ANUIES, Núm. 29*, 49-55.
- Johnstone, B. (1998). *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Washington: Banco Mundial.
- Márquez, A. (2012). El financiamiento de la educación en México. Problemas y Alternativas. *Perfiles Educativos. vol. XXXIV IISUE-UNAM*, 107-117.

- Martínez, R. (7 de junio de 2000). *El financiamiento de la educación superior en América Latina*. Obtenido de Revista ANUIES de la educación superior, volumen XXXIII: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res117/txt3.htm
- OCDE. (2012). *Perspectivas económicas de América Latina y el Caribe*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2012). *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*. México: OCDE.
- Poder Ejecutivo Federal. (18 de mayo de 1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. México, Distrito Federal, México: Presidencia de la República.
- Poder Ejecutivo Federal. (2011). *Quinto Informe de Gobierno*. México: Presidencia de la República.
- Presidencia de la República. (19 de noviembre de 2014). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley de Coordinación Fiscal y de la Ley de Contabilidad Gubernamental en materia de financiamiento educativo. México, Distrito Federal, México.
- Sohez, G. (1998). Tendencias de la educación superior en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Conferencia EduFrance 98*, (págs. 5-20). México.
- UNESCO. (2014). *Informe regional sobre Educación para todos en América Latina y el Caribe*. Muscat, Omán: UNESCO.
- UNESCO-UIS/OCDE. (2003). *Financiamiento de la educación, inversiones y rendimientos. Análisis de los indicadores mundiales de la educación*. Paris: UNESCO-UIS/OCDE.

METODO PROBLEMATIZADOR PARA EL APRENDIZAJE DE LA MATEMATICA

THE PROBLEMATIZING METHOD FOR LEARNING MATHEMATICS

Enrique de la Fuente Morales

Maestro en Ciencias; Docente de la Facultad Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. enriquedefuente@ece.buap.mx

Resumen

Durante la vida académica de los estudiantes, por lo general la materia que representa mayor dificultad de aprendizaje es la matemática, en comparación con otras asignaturas, es muy común que se encuentre entre las de mayor índice de reprobación en todos los niveles, desde la educación primaria hasta profesional. Algunas posibles explicaciones a esta situación tienen que ver con el hecho de que esta disciplina requiere para su manejo, de un elevado grado de abstracción, esto significa que los alumnos deben lograr satisfactoriamente el paso de un pensamiento concreto a abstracto, paso que si bien es “natural” en el desarrollo del niño, realmente requiere estrategias de enseñanza especializadas que propicien el mejor desempeño. A todas luces es claro que, como consecuencia de las dificultades de aprendizaje que les provoca la enseñanza tradicional de la matemática, los alumnos decidan optar muy poco por estudiar licenciaturas e ingenierías donde interviene mucha matemática, provocando con ello un deficiente avance en la ciencia y la tecnología del país. Comúnmente los docentes de esta área del conocimiento recurren al viejo esquema de sólo explicar magistralmente la teoría, esperando que el estudiante memorice e imite como resolver problemas, olvidando con esta práctica el verdadero sentido de la matemática, que es el propiciar razonamiento lógico autónomo. Debido a esta problemática, aquí se propone un método de enseñanza aprendizaje de la matemática, donde el alumno desarrolle su habilidad de aprender a resolver problemas, fomentando su capacidad de abstracción, de reflexión y, junto con ello, al propiciar el trabajo grupal, apuntalar actitudes y valores como la solidaridad, el respeto, la tolerancia, tan necesarios para el mejor desarrollo personal y social. Una propuesta como la que aquí se presenta permite lograr un mayor aprovechamiento académico, no sólo en las asignaturas relacionadas con la matemática, sino también le resulta útil para las demás asignaturas. En resumen, la propuesta parte de lo básico, de la comprensión de la definición y sus consecuencias, apoyándose en las tres preguntas siguientes: *¿Qué tengo?* *¿A dónde quiero llegar?* *¿Cómo llegar?* Con la respuesta de una pregunta se produce un puente a otra, donde este proceso auxiliará el razonamiento, la comprensión y solución de los problemas.

Palabras clave: Matemática, razonamiento, lógica, comprensión, definición, aprendizaje colaborativo, resolución de problemas, acción, creación,

Abstract

Through the students' academic life, the class which represents a high difficulty to understand and handle at school is Math. It is very common that Math has the high level of failure among students of all levels, from primary school to university, and this is because high level of abstraction is required.

Because it is difficult for students to pass from concrete to abstract concepts and vice versa. This has caused that science majors, who involve a lot of Math, are unpopular. This means that student's do not want to study science which has caused an inefficient technology and science development of a country. It is common that professors from this area of knowledge use the traditional method of teaching, they just give the theory and students have to memorize everything; then, they imitate how to solve a problem and at the end they forget the truly sense of Math, which means logical thinking. In this context, the author proposes the following learning- teaching method for math, in which the reflexive process took place in students and they learn to solve problems and enhance the capacity of abstraction. As a result, they acquired a better academic development not just in math but in the others subjects and everyday problems. This could be possible starting from the basic, in the understanding of the definition and the consequences answering to the questions: What do I have? What do I want to do? How do I do it?

Key word: Mathematics, reasoning, logic, comprehension, learning, collaborative, create, define, action.

Introducción

Históricamente la matemática ha tenido una gran importancia en la vida del hombre, por una parte, porque su cultivo implica el ejercicio del pensar auténticamente humano como es la reflexión, el razonamiento, la deducción y la inducción, permitiendo con ello una mejor comprensión de la naturaleza y del medio social en el que vivimos, y por otra parte, por su utilidad en asuntos prácticos que favorecen la sobrevivencia e incluso la comodidad, como en la construcción de caminos, templos, edificios, en la precisión en laboratorios, en la medicación, etc., aunque sin duda, es reconocida por el desarrollo de la capacidad mental que permite plantear y solucionar problemas, sistemática y creativamente.

Corporativos internacionales como el *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE), cuyo *Primer Reporte* fue publicado a mediados de 2008, ha aportado información importante que constituye insumos sustantivos para la toma de decisiones en materia de políticas sociales y educativas en los países de América Latina y el Caribe. Así, cuando se habla de calidad de la educación matemática de nuestros estudiantes, la palabra central es “**comprender**”, y se refiere a comprender, cuáles son las herramientas necesarias para resolver ciertos problemas y distinguirlos de otros, en cuya solución se emplean otras herramientas, comprender que pueden variar los procedimientos y, sin embargo, ser válidos; reconocer, entonces, que los problemas pueden presentar diversos datos, que pueden tener una, ninguna o varias soluciones posibles; no obstante, que cada quien tiene la posibilidad de buscar, crear y validar su propio procedimiento, y comprender, en definitiva, que no todo “está hecho”.

La importancia de la enseñanza de la matemática, entre otras razones apunta al hecho de que las habilidades matemáticas deberían tener sentido también fuera de un contexto exclusivamente escolar, ya que las habilidades de interpretar, identificar, calcular, recodificar, graficar, comparar, resolver, optimizar, demostrar, aproximar, comunicar, entre otras, proporcionan al

estudiante la preparación para desenvolverse con éxito en la vida social y afrontar los retos del futuro en un mundo de cambio permanente.

El método de aprendizaje de la matemática aquí propuesto se basa en la contradicción, y retoma el método creado originalmente por Zenón, el cual consiste en negar la conclusión, y si se tiene que no fue lo supuesto entonces sí es, si $1 > 0$ entonces supongamos que $1 < 0$ entonces $-1 > 0$ entonces usamos teorema de número real, si multiplicamos $1 (-1) < 0 (-1)$ entonces $-1 < 0$ pero se había supuesto que $-1 > 0$ entonces se llega a una contradicción, y esto fue de suponer que $1 < 0$, entonces la única solución es $1 < 0$, se puede hacer por diferentes métodos este es sólo uno de ellos. Este método consiste a grandes rasgos, en exponer una proposición que sólo tenga dos opciones y opción que se quiere eliminar, se da como verdadera, hasta llegar a una contradicción, en el ejemplo anterior, como se quiere demostrar que $1 > 0$ lo opuesto sería que $1 < 0$.

Gnoseología de la matemática y sustento teórico

¿Qué es la matemática? Responder esta pregunta permitirá avanzar hacia cuál puede ser un método viable para su aprendizaje.

Durante la historia ha habido intentos de definir la matemática, por ejemplo (Perero, 1994, p. 99):

- **Aristóteles:** es la ciencia de la cantidad
- **René Descartes:** Es la ciencia del orden y de la medida
- **Carl F. Gauss:** Es la reina de las ciencias, y la aritmética es la reina de las matemáticas.
- **Erick T. Bell:** Es la reina y la sirvienta de todas las ciencias.
- **Henri Poincaré:** La matemática no estudia los objetos sino sus relaciones entre objetos, podemos remplazar siempre un objeto por otro siempre y cuando la relación entre ellos no cambie.
- **David Hilbert:** Es un juego con reglas muy sencillas que dejan marcas sin significado en el papel.
- **Julio Rey Pastor:** es la ciencia de los conjuntos, de los conjuntos finitos nace por abstracción, el concepto de número, fundamento de toda la matemática.

Para Perero (1994), las definiciones antes mencionadas tiene rasgos de verdad, y propone la siguiente definición: se entiende por matemática a los “**razonamientos lógicos bien definidos** que obedecen a una **estructura**”.

Diferentes autores han manifestado la importancia de esta área del conocimiento humano como: Frank B. Allen (Allen, 1988, p. 8) mencionó: “De hecho, en un sentido muy real, la matemática es un idioma [...] Es mi posición, que la comprensión de este lenguaje de la exposición, Matemática, es absolutamente esencial para el éxito en los estudios de las matemáticas escolares”.

Para Bogomolny (2010, p. 8): “El lenguaje matemático es mucho más exacto que cualquier, otro que uno pueda pensar”.

En el mismo sentido de su importancia, pero apuntalando el tema de la importancia en cuanto a la demostración, tan imprescindible en el trabajo científico Cecilia Crespo (2010) señala que:

La enseñanza de la demostración como contenido matemático, aunque es aceptada por la mayoría de los docentes como algo importante desde el punto de vista teórico, no es siempre una problemática asumida por ellos en forma sistemática, sino en algunos casos de manera intuitiva, tomando como modelo aquel en el que han sido formados (p. 28).

Esta última autora no sólo ve la importancia de las matemáticas, sino ya toma en cuenta la importancia de no sólo argumentar, sino de demostrar que es lo que finalmente da la habilidad mental de razonar y de fomentar la creatividad aplicable a cualquier tipo de problemas.

Cabe resaltar lo complicados que resultan la enseñanza y el aprendizaje de la demostración, constituyendo una barrera en tanto suele pasarse de largo la confusión en que suelen caer los estudiantes, cuando suponen que resolver un problema o hacer una demostración son procesos diferentes y no aspectos de un mismo proceso. Además de que, como la demostración matemática (Solow, 1987, p. 17) no debe tener ambigüedades, debe estar escrita en forma clara y sobre todo escrita en un lenguaje lógico, por tal precisión, se incrementa la dificultad en la enseñanza y aprendizaje de efectuar una demostración.

Acerca de los métodos de enseñanza de la matemática

Como se evidencia en el libro *Tratados de Lógica* de Aristóteles, durante la historia ha habido algunos intentos o métodos de enseñanza aprendizaje de la matemática, y en muchos de ellos se ha buscado que el alumno sea activo y no solo un receptor de conocimiento, como lo promueve la escuela tradicional.

El primer intento de cambio fue la **Mayéutica** de Sócrates, la cual llama a la actividad del alumno con el fin de que en su formación vaya más allá de compartir las creencias de los demás, es decir, que disciplinadamente llegue a reflexiones. Así, a base de preguntas problematizadoras, el alumno medita, razona, dialoga propiciando con ello el desarrollo de una estructura de pensamiento más abstracto.

Otro método fue el principio de **Contradicción** de Zenón de Elea, este método de razonamiento dialéctico consiste en admitir de manera de hipótesis lo que afirma el adversario y sacar de ahí un absurdo que lo confundía, uno de sus obras más famosas fue Aquiles y la Tortuga, este método aún a la fecha sigue siendo utilizado en la matemática, claro ya perfeccionado en el método de demostración por contradicción.

El método más famoso y conocido es el método de **Demostración** de Aristóteles, que es el método de la deducción matemática utilizando silogismos. En este método basado en las reglas de la inferencia, se coloca en la conclusión la hipótesis que se quiere demostrar y se llega a ella por medio de axiomas e implicaciones, concluyendo con certeza, no obstante, este método fue criticado por diversos autores, como René Descartes argumentando que

proceder así, aunque evita equívocos, limita la capacidad de invención y el descubrimiento.

Como se ha visto el problema de la comprensión de la matemática parte desde la definición, no es un término fácil ni mucho menos e igualmente complicado es, como ya se mencionó, encontrar algún método que facilite su comprensión, que no sólo permita comprender un algoritmo, sino que nos permita fomentar el razonamiento heurístico.

Desarrollo psicológico pedagógico y didáctico

En buena medida, resolver problemas es un modo de adaptación. En este sentido Piaget (1935, p.174) señala que “educar es adaptar al individuo al medio social, al ambiente”, donde la inteligencia no es otra cosa que el adaptarse a las condiciones; esto puede entenderse en el sentido de que al adaptarse se resuelven problemas, los cuales logran una maduración del conocimiento, de modo que la interacción entre el sujeto y el objeto constituye una adaptación.

En esta propuesta, la actividad se considera igualmente importante pues sólo se aprende haciendo, porque desde las teorías de Rousseau (1935, p.161). La **acción** en todo método de aprendizaje es crucial pues siempre se aprende haciendo, porque como lo comprobó en algunos de sus experimentos Montessori (1935, p.166) se aprende más en la acción que con el pensamiento, esto en parte es real, ya que no hay que olvidar que para abstraer en ocasiones no se puede ver lo que se crea y resuelve. Así, sólo se aprende mediante la actividad y el alumno debe reinventar la ciencia, y no sólo repetirla, con esto abre la puerta a la creatividad y deja entrever que siempre es importante **crear** técnicas nuevas de enseñanza y el proceso educativo debe verse como una retroalimentación entre el maestro y el alumno,

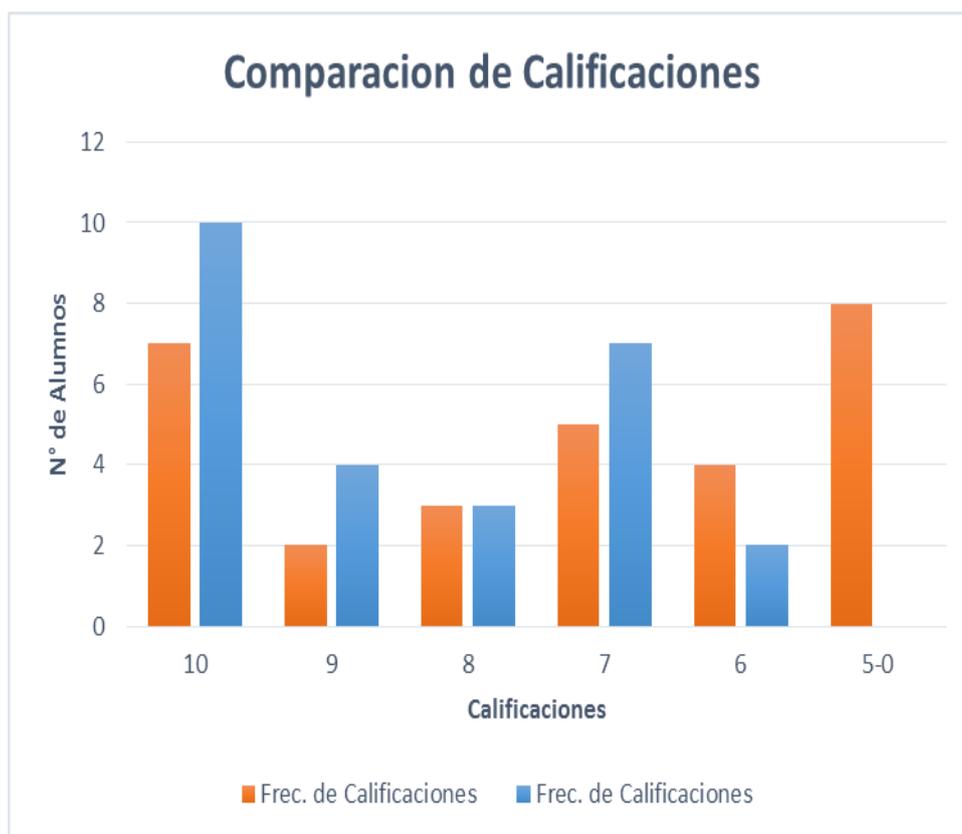
El método que a continuación se expondrá utilizara algunas técnicas de Vygotsky, donde se contempla el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entendido como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988, p.133), lo cual es parte del paradigma socio histórico cultural, porque en este mismo paradigma siempre debe partirse de lo mas simple hasta lo más complejo, y es precisamente lo que se hará, se partirá de lo **concreto** para llegar a lo **abstracto**.

Cabe recordar que partir de lo simple a lo complejo no es exclusivo del mencionado paradigma socio histórico cultural de Vygotsky, quién lo utilizaba en todas las ramas de la enseñanza, y veía a la escuela como una sociedad en el sentido de la responsabilidad de normas de cooperación, son suficientes para educar y no aislar, esta parte será primordial en la técnica que el autor ha creado, puesto que en la responsabilidad está la disciplina, siempre útil en cualquier actividad humana y de la misma forma en la educación.

Por otro lado, para esta propuesta también se retomó el interés por el trabajo grupal manifiesto por Pestalozzi (1911) a través de su organización de la llamada enseñanza mutua, de esta manera los estudiantes se ayudarán

unos a otros en sus investigaciones provocando con esto un ambiente completo de aprendizaje, cooperación y los forma mejores ciudadanos, puesto que es ese el fin último de la educación, preparar a un individuo para la vida. Así, con ello se forma un estudiante que sepa, que sepa hacer y que sepa convivir.

El método propuesto para el aprendizaje Problematizador de la Matemática, ha funcionado de gran forma en la Facultad de Ciencias de la Electrónica BUAP, según las gráficas que se muestran a continuación, se utilizó en dos materias: Matemáticas Elementales y Matemáticas Universitarias 1 (Cálculo 1), cuyos exámenes departamentales son evaluados y calificados por docentes diferentes a quien imparte el curso, así, en la materia de Matemáticas Elementales, la calificación más obtenida fue de 10 y lo más gratificante que no hubo un solo alumno reprobado; en la materia de Matemáticas Universitarias 1, aprobó el 90% de los mismos donde la calificación de mayor número obtenida fue 8.8, cabe mencionar que por lo general en estos cursos lo más común es que aprueben sólo el 40% de los estudiantes de cada grupo.



Grafica 1. Matemáticas Elementales

Calificaciones 2013 sin método			Calificaciones 2014 con método		
Calificaciones	Frec. de Calificaciones	Porcentaje	Calificaciones	Frec. de Calificaciones	Porcentaje
10	7	24	10	10	38
9	2	7	9	4	15
8	3	10	8	3	12
7	5	17	7	7	27
6	4	14	6	2	8
5-0	8	28	5-0	0	0
total	29	100	total	26	100
Promedio	Moda		Promedio	Moda	
6.84	10		8.56	10	
Alumnos aprobados	72%	21	Alumnos aprobados	100%	26
Alumnos reprobados	18%	8	Alumnos reprobados	0%	0

Método Problematizador. Pasos del método propuesto

El presente método es una forma para aprender y enseñar matemática, de manera efectiva y clara, que permita a estudiantes y docentes desarrollar una estructura mental propicia para la reflexión, y le permita resolver problemas.

El método sólo consta de **2** pasos, pero no es un algoritmo solamente, sino que de un paso a otro, se promueve un razonamiento heurístico, que permite crear, donde no sólo hay una opción para resolver un problema, sino una serie de opciones donde sólo la lógica es la limitante, aparte de la creatividad se basa en la actividad promoviendo siempre la responsabilidad y la dinámica grupal.

Paso 1.- Conocer y entender muy bien la DEFINICION

Gran parte de las dificultades que se tienen al resolver un problema es que no se entiende los conceptos, y si se entienden, se ignoran las consecuencias, caminos y mucho menos se puede llegar a la solución, ya que dicho por Leibniz (1973, p. 23) el método más sublime es la deducción a partir de los primeros principios, estos principios son las **definiciones** y la forma de razonamiento procede de la silogística.

Partiendo de lo más simple a lo más complejo, ejercitando así su abstracción, para evidenciar el logro de la comprensión de la definición el alumno debe ser capaz de dar los por menores de la misma, dar un ejemplo de ésta y resolver un problema es decir se debe. Se busca que el estudiante sea capaz de trasladar esta estrategia de pensamiento a la soluciones de otros posibles problemas.

Ejemplo 1 de la demostración: si la pregunta es: demostrar que la función $F(x)=2x$, es una función continua cuando x tiende a 2, primero hay que conocer que significa que una función sea continua, y no sólo eso sino que sea continua a un punto en particular, al entender la definición, es básico comprender que se particulariza en ese punto, es decir, se efectúa una deducción, pero todo parte de la **definición**.

Ejemplo 2 de la demostración: demostrar que $1>0$, aquí lo primero que hay que reflexionar es que se trata de dos números reales, los cuales cumplen algunos axiomas de campo, de orden y de completitud, al conocer esas definiciones ya encontraremos elementos para poder demostrarlo y efectuar una respuesta.

Paso 2.- Recordar las preguntas

Ya comprendidas las definiciones, con las consecuencias de ello en mente y listas para usarse, es momento de visualizar las 3 preguntas PROBLEMATIZADORAS:

¿Qué tengo? Qué puedo usar de las definiciones y sus consecuencias
¿A dónde debo llegar? Para qué voy usar toda la información, mi finalidad
¿Cómo voy a llegar? Qué camino seguiré, ejemplo. Método deductivo, inductivo, contradicción, método directo etc.

Estos pasos se acompañan del impulso al trabajo grupal. Así, una vez que el alumno comprendió el método de resolver problemas, como se sabe de todo grupo de personas no son homogéneos, es decir no todos adquieren el conocimiento de la misma forma, se organiza al alumnado por grupos, procurando que quienes vayan más adelantados sea quienes solidariamente apoyen cada equipo, para que conjuntamente desarrollen habilidades, actitudes y valores, propicios para su mejor desempeño académico, personal y social.

Ejemplo pasos 1 y 2.

En la demostración que se dio como ejemplo, se podría hacer de la siguiente forma; demostrar que $1>0$

Paso 1.- se comprende que tanto 1 como 0 son números reales entonces cumplen todos los axiomas y sus consecuencias. Ya conocido esto, se tiene la herramienta suficiente para poder dar solución.

Paso 2.- se responden las preguntas que tengo 1 y 0 son dos números reales, eso es lo que tengo, que cumplen axiomas de campo y orden junto con todos los teoremas en consecuencias, y quiero llegar a que sea evidente de forma explícita que $1>0$. Para responder a la siguiente pregunta es donde interviene la parte heurística, porque no solo hay que saber cómo usar sino cómo usarlo, aquí es donde se promueve la creatividad de cada estudiante, en caso de ser el docente se aconseja que cada estudiante, de una propuesta de solución, la cual le permita experimentar con ella y ya llegue a la solución o no, creara en él una estructura mental y una confianza en sus conocimientos, los cuales al practicar continuamente llegará a no sólo dar la solución sino a formar su conocimiento y su criterio.

El método grupal en la forma en la que se diseñó, donde se coloca el docente como moderador y se coloca algunos alumnos como director de grupo,

los cuales son los asesores internos del grupo, estos son los responsables de asesorar a sus compañeros y seguir las instrucciones para el trabajo coordinado, aquí se promueve el trabajo en equipo, la responsabilidad y la ética que se debe tener en la vida académica y social.

Conclusiones

El resultado obtenido por el grupo donde el autor aplicó el método y las técnicas propuestas, fueron un éxito y no sólo en las calificaciones, como puede notarse en la estadística, sino también desde el punto de vista relacional, los alumnos desarrollaron su capacidad de convivencia y apoyo entre ellos, y también se propició el ejercicio de su responsabilidad de forma seria y académica, lo cual facilita que maduren como individuos y los prepara para la vida, fin primordial de la educación; en este sentido, se recomienda que, complementariamente, también una vez cada quincena los alumnos comenten y reflexionen lecturas filosóficas, propiciando con ello el desarrollo sistemático de su pensamiento crítico.

Referencias

- Angoa, J. (2008). *Matemáticas elementales*. México: BUAP.
- Aristóteles (2011). *Tratados de lógica*. México: Porrúa.
- Crespo, C. (2005). La importancia de la argumentación matemática en el aula. *Premisa*, 7(24), 23-29.
- Descartes, R. (2011). *El discurso del método*. España: Gredos.
- Leibniz, (1973). *La profesión de fe del filósofo*. Bs. As, Argentina: Aguilar.
- Ospitaletche-Borgmann, E. y Martínez, V. (2012). La Matemática como idioma y su importancia en la enseñanza y aprendizaje del Cálculo. *Números*, 79, 7-16.
- Perero, M. (1994). *Historia e historias de las matemáticas*. México: Iberoamérica.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- Platón (2011). *Diálogos de Platón*. México: Porrúa.
- Poncaire, H. (1984). *Filosofía de las ciencias*. México: CONACYT.
- Sequeira, J. y otros (2009). *Aportes para la enseñanza de la matemática*. Chile: UNESCO (María Meza Edit.).
- Solow, D. (2008). *Cómo entender y hacer demostraciones en matemáticas*. México: Trillas.
- Vygotsky, L. (1988). *Zona de desarrollo próximo*. México: Universidad Nacional de Comaue.

EXPECTATIVAS SOBRE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: LA MERITOCRACIA EN RETROSPECTIVA Y PROSPECTIVA

EXPECTATIONS ON TEACHER PERFORMANCE ASSESSMENT: THE MERITOCRACY IN RETROSPECT AND PROSPECTS

Saúl Elizarrarás Baena

Doctor en Ciencias de la Educación. Escuela Normal Superior de México, México. sauleliba@gmail.com

Resumen

Primero, se plantean reflexiones relacionadas con algunas problemáticas que han desencadenado en diversos movimientos sociales y estudiantiles recientes, entre otras demandas, han manifestado su inconformidad sobre la imposición de la llamada Reforma Educativa por parte del Gobierno Federal. A pesar del desacuerdo que se tiene con la Ley General del Servicio Profesional Docente, es imprescindible que de forma inmediata, real y transparente, la evaluación docente pueda verse reflejada en la meritocracia docente, es decir, que los resultados sean vistos como mejoras en el desarrollo profesional de los profesores no sólo en el plano vertical sino sobre todo en el plano horizontal; en caso contrario, todo quedará como siempre en falsas intenciones aun cuando hay suficientes razones por las que se debería evaluar a los docentes y principalmente, reconocer sus méritos. Ante tales circunstancias, se hace necesaria la interpretación de experiencias previas y posibles resultados con la implementación de reglamentos escalafonarios que se han formulado a raíz de lo que fue denominado el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de hace poco más de veinte años, como por ejemplo, el que fue publicado en la Gaceta de Gobierno del Estado de México en 1993, pero la falta de su aplicación efectiva es un impedimento para valorar su incidencia en la mejora de los procesos educativos tanto en la Educación Básica como en la Educación Media Superior.

Palabras clave: Expectativas, evaluación, meritocracia, escalafon, reglamentos.

Abstract

First, reflections arise related with the some problematic that have triggered different social and student movements recently, among other demands; they have manifested their unconformities on the imposition of so-called Education Reform by the Federal Government. AL thought of the disagreement that we have with the General Law of Professional Service Teaching is essential that real and transparent manner, teacher evaluation can be reflected in the educational meritocracy, so the results are seen like improvements in teachers professional development; not only in the vertical plane rather in the horizontal plane too; in contrary case, all will be like ever, fake intentions, even if there are enough reasons why teachers should be evaluated and mainly, recognize their merits. In these circumstances, the interpretation of previous experiences becomes necessary and possible results with the job-level regulation instrumentation that they have formulated as a result of the denominated National Agreement for the Basic Education Modernization , ago a Little more twenty

years, for example, like the published in the Estado de México Government Gazette in 1993, but the lack of its effective application is an impediment to value its incidence in the educative process improvement so in the elementary school until high school.

Key words: Expectations, evaluation, meritocracy, merit valuations, regulations.

Introducción

De manera frecuente, las autoridades gubernamentales de nuestro país suelen mencionar de manera insistente que en México existe una democracia sólida, sostenida y en crecimiento constante; sin embargo, en la práctica real se observa todo lo contrario, independientemente del partido político que se encuentre en el poder. En este sentido, habría que reflexionar sobre lo necesario y pertinente de haber consultado totalmente a las bases magisteriales sobre los supuestos beneficios que traería consigo la evaluación docente en el marco de la supuesta Reforma Educativa; Aboites (2013) fue enfático al advertir que este tipo de imposiciones lo único que propician es agravar la lucha de clases. Por su parte, la máxima autoridad educativa del país, representada por el Licenciado Emilio Chuayfett Chemor, estaba más que obligado, a escuchar y convencer a todas las partes, independientemente de que tuvieran o no reconocimiento legal ante la Secretaría de Educación Pública que él representa, tal y como lo ha manifestado de forma insistente, cortante e irónica, en diversas entrevistas que le han realizado hasta el momento, por radio y televisión, como fue el caso de la periodista Denisse Maerker en su noticiero denominado *Atando Cabos*. Al parecer, la autoridad gubernamental en turno, le apostó a que con el encarcelamiento de la exlíderesa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) no habría manifestaciones de protesta por parte de todos sus agremiados, dejando aislada a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); lo contradictorio del caso es que las autoridades educativas en general, siempre demandan a los docentes que convenzan a sus alumnos con más y mejores formas de enseñanza, en ambientes que promuevan la democracia, cuando lo que ellos hicieron fue ser impositivos e indiferentes.

Más recientemente, las autoridades educativas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en representación de la SEP pretendían cambiar el reglamento interno y los programas de estudio tanto para el nivel medio superior como para el superior; al parecer le apostaron a que con el simple ejercicio que les confiere la propia normatividad del IPN sería más que suficiente para hacer los cambios que desde su punto de vista eran necesarios. Sin embargo, se encontraron con que la base estudiantil sin las presiones ni represiones que emanan de organizaciones sindicales y/o de la propia autoridad educativa, se manifestaron porque habían sido violentados sus derechos sin negar sus propias obligaciones. A este respecto, debo citar una entrevista televisiva que le realizaron al expresidente de México, Vicente Fox Quezada, quien enfatizó que no entendía a los politécnicos por lo que no había justificación para el movimiento estudiantil, pues la reglamentación no los perjudicaba y que por el contrario, les otorgaba la posibilidad de contar con otro título más, tal y como

sucedía en instituciones educativas de alto nivel de países como Estados Unidos; contrario a este posicionamiento, para el autor del presente trabajo, la razón de ser del movimiento estudiantil del IPN obedece simple y sencillamente a una cuestión de democracia (participativa) en la que al igual que con la Reforma Educativa, no se tomó en cuenta la opinión de todos los profesores del país, sus propuestas y sus alternativas, que pudieron haber contribuido en más y mejores decisiones. Toda vez que el sentido de toda democracia, se fundamenta en la consulta y en la concertación de las grandes masas; además, es una prioridad el dialogo público antes que modificar las leyes o reglamentos de un país como México, en el que constitucionalmente se reconoce al régimen democrático como forma de gobierno pero sobre todo como una forma de vida. Ante este panorama, es la evaluación y la meritocracia docente el tema a desarrollar, porque las mismas autoridades del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) se encuentran en proceso de construcción de las formas y procedimientos específicos que habrán de tomarse en cuenta para la inminente y al parecer, inevitable evaluación docente para el nivel básico y medio superior.

Desarrollo

Se podría suponer que el Gobierno Federal recuperó experiencias y resultados que fueron arrojados con la aplicación del Reglamento Escalafonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del Estado de México (RETESEM) sobre la evaluación docente, pues quienes se encuentran actualmente en el gobierno federal también fueron gobernadores del Estado de México, como fue el caso del Lic. Emilio Chuayffet Chemor (1993-1995), actual Secretario de Educación Pública; otro caso y al parecer el más cuestionable, es el del Lic. Enrique Peña Nieto (1999-2005), actual Presidente de México e incluso, el actual gobernador del Estado de México, Dr. Eruviel Ávila Villegas, quien de forma insistente se ha manifestado a favor de lo que han llamado Reforma Educativa y quien al igual que los otros dos personajes políticos de México, también ignoró la aplicación efectiva del RETESEM, al menos en sus primeros dos años de gobierno, previos a los cambios derivados con la supuesta Reforma Educativa. Bajo estas circunstancias, se solicitó vía correo electrónico, al jefe del Departamento de Actualización y Desarrollo Docente dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SEGEM), tuviera a bien informar sobre la vigencia del RETESEM, quien ratificó por medio escrito su vigencia con 17 procedimientos y que desde su publicación, el cual data de 1993, sólo se han llevado a cabo dos concursos escalafonarios (uno en 1993 y otro en 1996); no obstante, también informó que el reglamento requiere ser actualizado para establecer los mecanismos o procedimientos administrativos en referencia a lo establecido en los artículos 42 y 43 (Capítulo VI) de la Ley General del Servicio Profesional Docente, cuyo contenido de este último, es:

Artículo 43. En la Educación Básica y Media Superior las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados podrán establecer otros programas de Promoción que premien el mérito y que se sustenten en la evaluación del desempeño.

Cabe señalar que la formulación del RETESEM se llevó a cabo en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1993, que fue promovido por el entonces Presidente de la República Mexicana, Lic. Carlos Salinas de Gortari. En definitiva, las dos únicas ocasiones que se convocó a los profesores del subsistema educativo estatal, para participar en los concursos escalafonarios de 1993 y 1996, son insuficientes para recuperar las experiencias que pudieron haber incidido de forma directa en la mejora de los procesos educativos de las escuelas de Educación Básica y Educación Media Superior del Gobierno del Estado de México, a partir de reconocer sus méritos de tipo laboral y de desarrollo profesional. Con la finalidad de especificar su contenido, es necesario citar algunas fracciones del Artículo 7, Capítulo II (de los derechos escalafonarios):

VI. Participar en los concursos escalafonarios.

VII. Conocer las vacantes que se produzcan en el sistema educativo estatal.

De este modo, es evidente que aplicación de los artículos 50 al 89, del Capítulo 5 (De los movimientos escalafonarios) del RETESEM fueron ignorados en su totalidad. A continuación se cita el contenido de algunos de estos:

Artículo 54.- Concursará por la vacante en el rango de profesor de asignatura medio tiempo (20 hrs.):

I. El profesor de asignatura 16 horas clase o más de cualquier nivel que reúna los requisitos siguientes:

A. Haberse desempeñado en su puesto actual durante dos años.

B. Demostrar los conocimientos en el área o asignatura en concurso y

C. Presentar el puntaje mínimo, para el puesto indicado en la convocatoria.

II. El profesor de grupo rango A, que con un año de desempeño en su puesto actual reúna los requisitos B y C de la fracción anterior.

Artículo 55.- Podrá ser promovido al rango de profesor de asignatura tres cuartos de tiempo (30 hrs.), el profesor de asignatura medio tiempo que reúna los requisitos siguientes:

A. Haberse desempeñado en su rango actual durante dos años;

B. Presentar examen sobre temática específica y

C. Presentar el puntaje mínimo, para el puesto indicado en la convocatoria.

Artículo 56.- Podrá ser promovido al rango de profesor de asignatura tiempo completo (40 hrs.), el profesor de asignatura tres cuartos de tiempo que reúna los requisitos siguientes:

A. Haberse desempeñado en su rango actual durante dos años;

B. Presentar examen sobre temática específica y

C. Presentar el puntaje mínimo, para el puesto indicado en la convocatoria.

Hoy más que *siempre* se requiere congruencia por parte de los gobernantes; primero, para que procedan conforme a la normatividad vigente y sin aparentes *negociaciones* con las organizaciones sindicales locales y/o nacionales, lo que en el fondo ha representado la intención deliberada de mantener el poder político y segundo, para que ajusten el reglamento de tal manera que pueda incidir en más y mejores condiciones de trabajo, es decir, se requiere especificar que las horas a las que se haga acreedor un profesor deberá ser distribuidas en diversas actividades que deberá desempeñar y que sólo pueda aplicarse a quienes estén interesados en realizar funciones tales como la tutoría, la asesoría especializada, la investigación, el desarrollo de proyectos escolares o institucionales e incluso, la planeación escolar.

Es necesario que quienes hoy se ostentan en los puestos públicos citados, aclaren cuáles fueron los criterios que se tomaron en cuenta para asignar todas las plazas de docencia, directivas o de investigación que fueron creadas desde 1993 sin apego a lo establecido en el RETESEM y sobre todo que establezcan los mecanismos que habrán de considerarse para los incrementos de horas que deberán asignarse en concursos públicos para que realmente se pueda incidir de un modo más objetivo en la mejora de los procesos educativos y sobre todo que los docentes puedan tener confianza y seguridad en que los resultados de sus evaluaciones serán incentivados en función de sus méritos para realizar sus funciones sin sobrecargas de enseñanza ni ejecutando proyectos escolares o tutorías adicionales a sus horas frente a grupo e incluso, brindándole la posibilidad de que algunas horas sean pagadas para que pueda planificar sus clases, organizar su propia formación continua y otras actividades que la gestión escolar abruma al docente, dejando en el olvido la reflexión de su propia práctica docente y mucho menos, pueden aspirar a disponer de los espacios para la reflexión conjunta con los demás profesores y en compañía de los directivos.

Con base en lo anterior, es pertinente referir a la connotación que otorga Burke (2002) al concepto de inteligencia, quien señala que el intelectual surgió por primera vez en la Rusia de mediados del siglo XIX, cuando se acuñó el término *intelligentsia* para referirse a aquellos hombres de letras que o no quisieron o no fueron capaces de ganarse un puesto en la burocracia. Por otro lado, el autor también describe grosso modo que los integrantes de la élite política del imperio Chino que perduro por casi dos mil años, era un sistema más cercano a la meritocracia que cualquier otro utilizado a comienzos del mundo moderno. Conviene puntualizar que etimológicamente, meritocracia proviene del latín “mereo”, que significa merecer, obtener, y de “cracia”, que significa gobierno (Cifuentes, 2010). En este sentido, es en definitiva la meritocracia en la que debe desencadenar el proceso de evaluación docente, tomando en cuenta la preparación y actualización profesional, el desempeño laboral que no sólo debe tomar en cuenta el esfuerzo y la dedicación sino sobre todo la ética del docente.

En la Tabla 1, se muestra la propuesta de Perrenoud (2007) sobre diez competencias que deben desarrollar los docentes para incidir de manera favorable en los procesos de aprendizaje. Esta propuesta se concibe como una guía flexible que deben seguir los docentes para lograr que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados; pero se insiste en que se debe evitar la perversión de los procesos en los que se designen incrementos de horas y otro tipo de movimientos escalafonarios.

A modo de conclusiones

Muchas propuestas sobre el desarrollo de competencias docentes como la de Perrenoud (2007) ha sido reconocida por las autoridades educativas de México desde años atrás, pues las han plasmado como un modelo a seguir en diversos documentos oficiales que ha emitido la propia SEP. A este respecto, la pretensión es reconocer las propuestas de diversos autores que en materia de competencias docentes, han aportado grandes conocimientos a la educación

Tabla 1.

Propuesta de diez familias sobre competencias docentes (Perrenoud, 2007).

DE REFERENCIA	ESPECÍFICAS
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los contenidos que hay que enseñar. - Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos, así como de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje. - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. - Implicar a los alumnos en actividades de investigación y proyectos.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> - Concebir y controlar las situaciones problema, al nivel de los alumnos. - Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. - Establecer vínculos con las teorías de aprendizaje y de evaluación formativa. - Controlar periódicamente las competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. - Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. - Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades. - Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y fomentar la autoevaluación en el alumno. - Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y de obligaciones. - Ofrecer actividades de formación con opciones. - Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno
5. Trabajar en equipo.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar un proyecto de equipo e impulsar un grupo de trabajo. - Formar y renovar un equipo pedagógico para el análisis conjunto de situaciones complejas, prácticas y problemas personales. - Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar, negociar un proyecto institucional. - Administrar los recursos de la escuela. - Coordinar, fomentar una escuela con todos sus componentes. - Organizar y hacer evolucionar, la participación de los alumnos. - Competencias para trabajar en ciclos de aprendizaje
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar reuniones informativas y de debate. - Conducir reuniones. - Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.	<ul style="list-style-type: none"> - Explotar los potenciales didácticos de los programas. - Comunicar a distancia mediante la telemática. - Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza. - Competencias basadas en una cultura tecnológica.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> - Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad. - Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. - 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. - Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase. - Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad y justicia.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> - Saber explicitar sus prácticas. - Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios y acoger y participar en la formación de los compañeros. - Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red) y participar en el sistema de formación continua.

no sólo de México sino de diversos países del mundo; sin embargo, es sumamente necesario reiterar que las autoridades deben formular reglamentos

escalafonarios que le permitan al docente de educación básica y de educación media superior, aspirar a una plaza de tiempo completo (40 horas) que le permitan desempeñar una gran gama de actividades académicas y administrativas para que sean cumplidas por convicción más que por obligación y sobre todo sin que sean una carga adicional a las horas de enseñanza y de haber, incentivación económica, esta debe evitar que un profesor tenga que dedicarse a otras actividades laborales que han impedido su desarrollo profesional y personal

Sin un carácter pesimista, la Reforma Educativa impuesta tiene escasas posibilidades de representar una oportunidad de mejorar los procesos educativos de México, si es que las autoridades apuestan que con la coercitividad obligarán a los profesores a desempeñar su labor docente bajo los parámetros e indicadores que establecen las cinco dimensiones del profesional docente que emitió la SEP en febrero del 2014. Se requieren otro tipo de condiciones que no sólo responsabilicen a los profesores de los resultados, pues ha sido el propio sistema de nuestro país el que ha permitido e incluso, promovido el desinterés por el estudio, ya que ha privilegiado la idea de que es el dinero es el mejor parámetro para asegurar el éxito en la vida; además los gobernantes no han asegurado a los educandos que al termino de sus estudios profesionales, podrán acceder al mercado laboral y mucho menos han garantizado la obtención de un salario digno y suficiente para satisfacer todas sus necesidades de sobrevivencia.

Finamente, se requiere que las evaluaciones docentes que habrán de realizarse a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, se lleven a cabo de mejor manera con la finalidad de que haya objetividad en la interpretación de sus resultados. Asimismo, se coincide con la postura de la Editorial (2014) de la Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, en el sentido de que es imprescindible evaluar a los evaluadores, toda vez que enfatizan que desde la instauración del modelo neoliberal en educación han sido testigos de cómo se desmantela paulatinamente al Estado Administrador para dar lugar al Estado Evaluador. Instituciones como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) o el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) son una muestra de la creciente importancia que se le brinda en las últimas décadas a la evaluación, sin olvidar la publicidad que se da a los resultados de las evaluaciones realizadas por el Programme for International Student Assessment (PISA) o a la de la tristemente célebre Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). En suma, se coincide en que la evaluación docente debe ser tan diversificada, ya que su práctica profesional es tan compleja que no se puede circunscribir exclusivamente al contenido de los planes y programas de estudio y mucho menos se pueden tomar decisiones de permanencia en el servicio cuando se carecen de condiciones mínimas o cuando se impide que una escuela pueda tomar decisiones para la mejora de los procesos educativos.

Referencias

- Aboites, H. (2013). *Mesa de debate sobre Reforma Educativa y protestas de maestros*. En: Noticias MVS con Carmen Aristegui del 29 de agosto de 2013. Recuperado el 1 de septiembre de 2013 de www.noticiasmvs.com
- Burke (2002). *Historia social del conocimiento*. España, Paidós.
- Cifuentes, D. F. (2010). *Jóvenes, meritocracia y evaluación docente*. Recuperado el 18 de noviembre del 2014 de www.humanas.unal.edu.co/pipeun/index.php/
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España, Paidós.
- Praxis Investigativa ReDIE (2014). ¿Quién evalúa a los evaluadores? *Editorial de la Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 6(11), 6-7.
- SEGEM (1993). *Reglamento Escalafonario para los Trabajadores Educativos al Servicio del Estado de México*. Estado de México, Gaceta de Gobierno.
- SEGOB (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México, Diario Oficial de la Federación.

ESCALA DE FUNCIONAMIENTO DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES

Manuel Ortega Muñoz

Doctor en Ciencias para el Aprendizaje; actualmente se desempeña como Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica de Durango. drmanuelortega@hotmail.com

Nombre abreviado: ECTE

Procedimiento de elaboración: Modelo de Lazarfeld (1979).

Estructura

La Escala de Consejos Técnicos Escolares (ECTE) está compuesta por 65 ítems que se responden mediante un escalamiento tipo lickert de cuatro valores donde cero es nunca y tres es siempre. Cada ítem responde a un ámbito específico, de carácter empírico, sobre las diferentes formas de actuar del Consejo Técnico Escolar en el cumplimiento de sus objetivos, ejercicio de atribuciones, estilo y herramientas de trabajo. Entonces, la presente escala puede ser aplicada a cualquier integrante del Consejo Técnico Escolar como lo son los directivos, maestros frente a grupo y maestros de apoyo.

Propiedades Psicométricas:

Esta escala presentó, en su proceso de validación (Barraza y Martínez, 2010), las siguientes propiedades psicométricas:

- Una Confiabilidad en Alfa de Cronbach de .95 y de .92 en la Confiabilidad por Mitades según la fórmula Spearman-Brown para Equal-Length.
- En el Análisis de Consistencia Interna todos los ítems se correlacionaron positivamente (con un nivel de significación de .00) con el puntaje global obtenido por cada encuestado.

Aplicación:

La ECTE es autoadministrada y puede ser aplicada de manera grupal o individual, el tiempo para contestar es de 15 minutos.

Instrumento:

Instrucciones: Señale con una "X" la opción de respuesta que considere adecuada en las siguientes interrogantes, afirmaciones u oraciones, respecto al actuar del Consejo Técnico Escolar al cual pertenece Usted.

- Sobre el cumplimiento de sus objetivos, con qué frecuencia el Consejo Técnico Escolar:

ASPECTOS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Revisa de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos				
2. Identifica los retos que debe superar la escuela para promover su mejora				
3. Planea acciones dirigidas a mejorar el logro de los aprendizajes de los alumnos				
4. Da seguimiento a las acciones dirigidas a mejorar el logro de los aprendizajes de los alumnos				
5. Evalúa las acciones dirigidas a mejorar el logro de los aprendizajes de los alumnos				
6. Realiza una retroalimentación de acuerdo a los resultados obtenidos				
7. Favorece la optimización del tiempo escolar disponible				
8. Favorece la optimización de los materiales educativos disponibles				
9. Fomenta el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas				
10. Fortalece la autonomía de gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar				
11. Fortalece la autonomía de gestión de la escuela a partir del involucramiento de los padres de familia en el desarrollo educativo de sus hijos				

- Sobre el ejercicio de sus atribuciones, con qué frecuencia el Consejo Técnico Escolar:

ASPECTOS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
12. Socializa las actuales normas de Política Educativa y las indicaciones de la Autoridad Educativa Estatal respecto de ellas				
13. Autoevalúa al centro escolar				
14. Identifica las áreas de mejora educativa para su atención				
15. Establece metas para los logros académicos				
16. Diseña planes y acciones para alcanzar las metas establecidas para los logros académicos				
17. Verifica de forma continua el cumplimiento de las metas establecidas para los logros académicos				
18. Revisa los avances en el desarrollo de los acuerdos establecidos para determinar los cambios o ajustes requeridos para cumplir dichos acuerdos de forma eficaz				
19. Asegura que se cree y mantenga un ambiente organizado, adecuado para la inclusión y el logro de los aprendizajes de los alumnos				
20. Establece modalidades de trabajo que favorezcan el desarrollo profesional de los maestros, los directores y los supervisores dentro de las escuelas para mejorar el trabajo educativo				
21. Desarrolla soluciones colaborativas para los retos que se presentan en la escuela, la zona o la región				
22. Gestiona apoyos técnicos profesionales externos para atender las necesidades de la escuela				
23. Vigila el uso adecuado y eficiente del tiempo escolar y de aula, con el fin de dirigir el mayor lapso al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos				

ASPECTOS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
24. Promueve la relación con otras escuelas de la zona, instituciones, organismos, dependencias y otras instancias que puedan prestar la asistencia y asesoría específica que se requiera en el centro escolar				
25. Promueve el uso sistemático de los materiales e implementos educativos disponibles				
26. Asegura que se establezcan relaciones de colaboración y corresponsabilidad con los padres de familia				

- Sobre su estilo de trabajo, con qué frecuencia el Consejo Técnico Escolar
- Sobre sus herramientas de trabajo, con qué frecuencia el Consejo Técnico Escolar:

ASPECTOS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
27. Identifica al proceso de colaboración como el medio para asegurar el éxito de la tarea educativa				
28. Se responsabiliza, de forma compartida por sus integrantes, de los aprendizajes de los estudiantes				
29. Distribuye adecuadamente el trabajo o tareas por realizar				
30. Integra a todos sus integrantes para participar en el desarrollo de los planes, acciones o tareas educativas				
31. Diseña estrategias comunes y coherentes entre sí para favorecer la educación integral de los alumnos				
32. Se responsabiliza, de forma compartida por sus integrantes, de la educación integral de los niños de la escuela				
33. Establece políticas de escuela compartidas y conocidas por todos sus integrantes				
34. Posibilita que la escuela también sea un espacio de aprendizajes para maestros y directivos				
35. Favorece la observación e intercambio de ideas sobre el quehacer de sus integrantes				
36. Promueve la toma de decisiones conjunta				
37. Favorece el aprendizaje entre pares				
38. Promueve la creación y recreación de conocimiento que va enriqueciendo las posibilidades de hacer bien la tarea educativa y de lograr los fines establecidos				

ASPECTOS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
39. Realiza un diagnóstico de las problemáticas de la escuela				
40. Toma como base el diagnóstico para el diseño de las acciones a seguir para el cumplimiento de los objetivos institucionales				
41. Tiene claro hacia dónde deben llegar las actividades que ha diseñado				
42. Sabe el camino a seguir para cumplir con las actividades diseñadas				
43. Establece tiempos adecuados para el cumplimiento de las metas				
44. Define los recursos adecuados para el cumplimiento de las metas				
45. Conoce y analiza cuidadosamente el contexto del ámbito escolar del que es parte				
46. Diseña estrategias a desarrollar, la asesoría, la evaluación y la retroalimentación pertinente				

47.	Realiza una planeación que le aporta a la escuela parámetros objetivos de comparación de resultados de logro de aprendizajes				
48.	Se asegura que cada profesor desarrolle con claridad su programa de estudio para favorecer el aprendizaje de sus alumnos				
49.	Informa a los padres de familia de los resultados de aprendizaje de sus hijos				
50.	Informa a los padres de familia de lo que sus hijos deben aprender, de lo que van aprender en un lapso determinado y cómo lo van a aprender				
51.	Verifica periódicamente las actividades planeadas y los acuerdos establecidos hasta alcanzar las metas				
52.	Prevé la construcción o la adaptación de instrumentos que permite hacer del proceso de seguimiento una actividad posible y útil				
53.	Dispone de listas de cotejo o rúbricas para verificar el seguimiento de las actividades y acciones diseñadas				
54.	Promueve de manera decidida la autoevaluación de la escuela				
55.	Considera a la autoevaluación como el punto de partida para definir sus retos a superar y sus fortalezas, sus metas para transformar el ambiente escolar, el aprovechamiento en el uso del tiempo, el implemento o eliminación de ciertas rutinas, es decir, para mejorar				
	ASPECTOS	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
56.	Aplica instrumentos propios de evaluación del aprendizaje a lo largo del ciclo escolar que permitan tomar decisiones efectivas y oportunas				
57.	Hace un uso pertinente de la información proveniente de las evaluaciones nacionales e internacionales				
58.	Promueve la conversación franca, respetuosa, empática y abierta con los diferentes actores del proceso educativo				
59.	Considera que el diálogo permanente entre los diferentes actores educativos es la principal fuente de conocimiento de los procesos que tienen lugar en la escuela				
60.	Promueve el saber escuchar y la confianza entre los integrantes de la comunidad escolar				
61.	Devuelve al colectivo docente de manera oportuna los hallazgos de las evaluaciones, los resultados de las observaciones entre pares o los aprendizajes adquiridos				
62.	Considera a los hallazgos de las evaluaciones, los resultados de las observaciones entre pares o los aprendizajes adquiridos la materia prima para el cambio y la innovación				
63.	Intercambia ideas entre sus miembros, indaga y concluye con acciones y nuevas tareas a realizar a partir hallazgos de las evaluaciones, los resultados de las observaciones entre pares o los aprendizajes adquiridos				
64.	Comparte la información sobre los hallazgos de las evaluaciones, los resultados de las observaciones entre pares o los aprendizajes adquiridos con todos sus integrantes				
65.	Conoce la situación real de los asuntos primordiales de la escuela				

Clave de corrección:

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, y por lo tanto aceptarlos, se toma como base la regla de decisión $r > 70\%$ (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 46 ítems de los 65 que lo componen, en caso contrario, se anulará ese cuestionario en lo particular. Para

su interpretación es necesario obtener el índice de cada ítem, o de cada dimensión, según sea el interés; se recomienda seguir los siguientes pasos:

- A cada respuesta de la escala se le asigna el valor ya preestablecido. Se recomienda 0 para nunca y 3 para siempre.
- Se obtiene la media por cada ítem y se transforma en porcentaje a través de regla de tres simple.
- Una vez obtenido el porcentaje, se interpreta con el siguiente baremo: de 0 a 33%: nivel bajo; de 34% a 66% nivel medio; y de 67% a 100% nivel alto.

Referencias

Barraza, A. y Martínez, A. G. (2010). *Construcción y validación de una Escala de Satisfacción Estudiantil. Resultados de la fase preliminar*. *Visión Educativa IUNAES*, 4(10), 5-16.

Lazarsfeld, P. (1979). *De los conceptos a los índices empíricos*. En R. Boudon & P. Lazarsfeld (Comps.), *Metodología de las Ciencias Sociales*, I. Conceptos e índices, 2da. Ed. (pp. 35-46). Barcelona: Laia.

NORMAS PARA COLABORADORES

Contenido. Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación. Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” con dos árbitros.

Forma. Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (quinta edición en inglés y segunda en español, 2002). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección: http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf. Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

Envío de trabajos. El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a praxisredie2@gmail.com

Recepción de trabajos. La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

Cesión de derechos. Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.