



TRANSDISCIPLINARIEDAD

Y DESARROLLO DEL

CONOCIMIENTO

EN LAS HUMANIDADES Y

C
IENCIAS
S
OCIALES

ISBN: 978-9942-759-73-3

Joaquín Vázquez García

Maura Hiraes Pacheco

TRANSDISCIPLINARIEDAD Y
DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO
EN LAS HUMANIDADES Y CIENCIAS
SOCIALES



Transdisciplinarietà y Desarrollo del Conocimiento en las Humanidades y Ciencias Sociales

PRIMERA EDICI3N

COORDINADORES

JOAQUÍN VÁZQUEZ GARCÍA

MAURA HIRALES PACHECO

Universidad Autónoma de Baja California. México

Cuerpo Académico de Gestión y Administración de Sistemas Educativos

REVISORES TÉCNICOS

DRA. LOURDES ROCÍO BOTELLO VALLE.

Profesional independiente

DRA. MARÍA REMEDIOS BELANDO MONTORO.

Universidad Complutense, Madrid

MTRO. CARLOS ALBERTO MARTÍNEZ RAMÍREZ.

Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca

Transdisciplinariedad y Desarrollo del Conocimiento en las Humanidades y Ciencias Sociales

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, integra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).

DERECHOS RESERVADOS. Copyright © 2018.
Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador. Cdla.
Martina Mz. 1 V. 4 - Guayaquil, Ecuador. Tel.: 00593 4
2037524 [http. :/www.cidecuador.com](http://www.cidecuador.com)

ISBN: 978-9942-759-73-3

Impreso y hecho en Ecuador

Diseño y Tipografía: Lic. Pedro Naranjo Bajaña

Ing. Duberli Jiménez Cabrera

Fecha de Publicación: Junio 2018

CIDE |||
EDITORIAL |||
Cod. 9942-8632 |||

Guayaquil - Ecuador

Presentación

El mundo contemporáneo representa un crisol de pensamientos y planteamientos relacionados con aquellas vivencias que en el trabajo de docencia e investigación en educación superior acontecen.

Dícese que es en las aulas donde se vivifican los entendimientos con una realidad que se acerca a las actividades que el profesorado aporta para identificar oportunidades. Algunas de estas se circunscriben a sus cursos particulares, otras a proyectos que se dialogan con alumnos y colegas, además de propuestas vinculadas con experiencias en comunidades. En suma, se definen constructos de carácter teórico, metodologías de aprendizaje, estudios de resultados educativos, incorporación de tecnologías de la información en procesos educativos.

De igual forma, se postulan temas relacionados con la extensión de profesiones en campos recurrentes y excepcionales. La calidad, los valores, la evaluación en las aulas, son contenidos necesarios cuando se habla de transdisciplinariedad.

Queda cumplir con una de las intenciones de convocar a profesores de distintas latitudes, de diferentes campos científicos y de campos de conocimiento requeridos para apuntar nuevos discursos en la observación de intervenciones que permitan dimensionar y sobredimensionar aquello que podemos favorecer gracias al trabajo desde la academia.

Quedan los capítulos a consideración de los lectores, bienvenidas sus ideas.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULOS

1. Los valores en educación, propios del ser humano en sociedad.....	8
María Isabel Reyes Pérez Alma Adriana León Romero	
2. Intercultura y transdisciplina. Experiencia en Educación Superior.....	15
Emilia Cristina González Machado. Ernesto Israel Santillán Anguiano.	
3. Prácticas académicas transdisciplinarias con estrategias comunicativas para promover el desarrollo de comunidades vulnerables bajacalifornianas.....	27
Elsa del Carmen Villegas Morán. Ma. Elena Zermeño Espinosa. Yazmín Vargas Gutiérrez.	
4. Análisis interdisciplinar: Ser estudiante de comunicación y políticas de ingreso, percepción de los y las estudiantes.....	34
Diego López Dórame. Emilia Castillo Ochoa.	
5. Percepción de la satisfacción laboral en académicos de Educación Media Superior.....	48
Esperanza Viloría Hernández. Victoria Elena Santillán Briceño.	
6. Intervención conductual en matemáticas desde la transdisciplina: Intervención y reflexión.....	59
María Esther Vázquez García. Martha Cháirez Jiménez	
7. Aproximación al funcionamiento de la orientación educativa como eje transversal en la Universidad Autónoma De Baja California.....	73
Fausto Medina Esparza. Maura Hirales Pacheco. Joaquín Vázquez García.	
8. Herramientas metodológicas para la investigación transdisciplinaria en las Ciencias Sociales.....	80
José R. Arellano Sánchez. Graciela Paz Alvarado. Alejandro Avendaño Santoyo	
9. Desde la transdisciplinariedad a la transcomplejidad, un viaje necesario para el desarrollo del conocimiento en las Humanidades y las Ciencias Sociales.....	91
Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca. Joaquín Vázquez García.	
10. La enseñanza de la historia: Una ruta hacia una práctica constructivista.....	102
Heidy Anhely Zúñiga Amaya. Hiram Félix Rosas.	

11. Una perspectiva de la satisfacción laboral desde la práctica docente.....	110
Luis Fernando García Hernández.	
Sandra Carina Fúlquez Castro.	
Montserrat Alguacil de Nicolás.	
12. Propuesta de formación del profesorado para la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje.....	122
Mario Alberto Vázquez García.	
José Manuel Ochoa Alcántar.	
Laura Violeta Cota Valenzuela.	
13. Evaluación formativa del docente por pares académicos.....	134
Andrea Garibaldi Cervantes.	
Martha Alejandrina Zavala Guirado.	
Isolina González Castro.	
14. El trabajo comunitario y la psicología de la excepcionalidad. Notas desde y sobre el campo.....	148
Pedro Antonio Be Ramírez.	
Claudia Salinas Boldo.	
15. Complejidad y transdisciplina. Una experiencia de formación en la maestría en docencia transdisciplinaria en educación básica.....	159
Martina López Valdovinos.	
Eréndira Camargo Cíntora.	
16. Políticas públicas promotoras de vejez activa: El caso Mexicali.....	173
Rosario Guadalupe Hernández de Dios.	
Manuel Zavaleta Suárez.	
17. Las competencias digitales de estudiantes universitarios en la etapa básica de su formación.....	187
Karla Lariza Parra Encinas.	
Mónica Leticia López Chacón.	
Maura Hiraes Pacheco.	
18. Los Pequeños Investigadores. El Estudiante Universitario como ponente en Eventos Académicos.....	197
Claudia Salinas Boldo	
Pedro Antonio Be Ramírez	

CAPÍTULO

1

**LOS VALORES EN
EDUCACIÓN, PROPIOS
DEL SER HUMANO EN
SOCIEDAD**

**María Isabel Reyes Pérez
Alma Adriana León Romero**

Los valores en educación, propios del ser humano en sociedad

María Isabel Reyes Pérez

Universidad Autónoma de Baja California

Alma Adriana León Romero

Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

Por medio de los procesos educativos el grupo social intenta remediar la ignorancia con la que naturalmente se nace (Savater 2011), pero el ser que la sociedad plasma en uno mismo, es el que la misma sociedad desea, por consiguiente, es la sociedad en su conjunto, y cada ámbito social específico, lo que determina ese ideal que la educación formaliza. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar el conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy, luego entonces, son la cultura y la sociedad las que permiten la realización de los individuos y son las interacciones de los individuos las que producen la perpetuidad de la cultura, por lo que todo proceso educativo es permeado por la cultura y viceversa. Las líneas directrices que orientan a la sociedad, son los valores universales, los cuales se expresan a través de los sistemas normativos vigentes.

Las normas que se establecen en el salón de clase, llevan en sí mismas valores, los valores se encuentran en el propio fundamento y finalidad de la educación, consecuentemente la educación actual, debe centrarse en la formación humana integral, situando el conocimiento en un contexto complejo. Ante este panorama se puede afirmar que el propósito principal de este ensayo es reflexionar sobre la importancia que tienen los valores universales en el recinto educativo el cual corresponde a un ámbito social cada día más complejo.

Una propuesta del propio Savater (1997), está dirigida a la caracterización al ser humano:

La posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás... es decir, de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse... Lo específico de la sociedad humana es que sus miembros no se convierten en modelos para los más jóvenes de modo accidental, inadvertidamente, sino de forma intencional... los niños son obligados por los mayores a fijarse en lo que hay que hacer. (p. 25) ...Ser humano consiste en la vocación de compartir lo que ya sabemos entre todos, enseñando a los recién llegados al grupo cuanto deben conocer para hacerse socialmente válidos (p. 27).

Por medio de los procesos educativos el grupo social intenta remediar la ignorancia con la que naturalmente se llega al mundo. El hecho de enseñar a los semejantes y de aprender de los semejantes, es más importante para el establecimiento de la humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten. De las cosas se puede aprender efectos o modos de funcionamiento; pero de la interacción con los semejantes se aprenden significados.

Al respecto Savater (1997) señala, que la educación es tarea de sujetos y su meta es también formar sujetos, no objetos: de ahí que venga sellada por un fuerte componente histórico-subjetivo. Semejante factor de subjetividad viene determinado por la tradición, las leyes, la cultura y los valores predominantes de la sociedad en que ambos establecen su contacto. La educación tiene como objetivo completar la humanidad del neófito, pero esa humanidad no puede realizarse en abstracto ni de modo totalmente genérico, sino que trata más bien de acuñar una precisa orientación social: la que cada comunidad considera preferible.

Por otra parte, Durkheim (2003) afirma, la educación que el hombre plasma en sus semejantes, no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna. Por tanto, dado que la escala de valores cambia forzosamente con la

sociedad, dicha jerarquía no ha permanecido jamás igual en dos momentos diferentes de la historia. Así tanto en el presente como en el pasado, el ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad.

Para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción cultivada por los primeros sobre los segundos. Cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe de ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral; y ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de una nación; que, a partir de ese punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno.

Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Ésta tiene, por tanto, la misión de suscitar en el niño un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera debe florecer en cada uno de sus miembros; ciertos estados físicos y mentales que el grupo específico –clase, familia, profesión– considera así mismo que deben existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, lo que determina ese ideal que la educación realiza.

La educación consiste en una socialización metódica de la generación joven. Se puede decir que en cada persona existe dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a uno mismo y a los acontecimientos de su vida privada: es el ser individual. una personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que se está integrado como individuo; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada individuo, fin de la educación.

La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente, es decir la educación perpetúa y el reforzamiento de dicha homogeneidad. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en la persona un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

Savater (1997) pregunta ¿Cómo se puede esperar que el paso por la escuela propicie la formación de personas capaces de transformar positivamente las viejas estructuras sociales? Apoyándose en Dewey, menciona que los que reciben educación son los que la dan; los hábitos ya engendrados tienen una profunda influencia en su proceder. Así mismo habla de la dimensión conservadora de la tarea educativa. La sociedad prepara a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación, no para su destrucción. De modo tal que la educación es siempre en cierto sentido conservadora, es su propia esencia, siempre tiene como tarea envolver y proteger algo, sea el niño contra el mundo, el mundo contra el niño, lo nuevo contra lo antiguo, lo antiguo contra lo nuevo. La educación es ante todo transmisión de algo y sólo se transmite aquello que quien ha de transmitirlo considera digno de ser conservado.

La educación transmite porque quiere conservar, y quiere conservar porque valora positivamente ciertos conocimientos, ciertos comportamientos, ciertas habilidades y ciertos ideales. Nunca es neutral: elige, verifica, presupone, convence, elogia y descarta. Intenta favorecer un tipo de hombre frente a otro.

Los hábitos y la educación

Durkheim (2003) menciona que cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Existen costumbres a las que se obliga a someterse. Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, no son los propios individuos quienes las han creado. Son fruto de la vida en común y

expresan las exigencias de ésta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda la historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que sido precedidos.

Al respecto Bourdieu (1990) propone el sistema de habitus, los cuales entiende como sistemas perdurables de esquemas de percepción, apreciación y acción, resultantes de la institución social y de los cuerpos, se refiere al conjunto de relaciones históricas depositadas en los cuerpos individuales en forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción; es decir, la cultura, el lenguaje y la educación que inculcan en los seres humanos ciertas normas y valores que se consideran como naturales. El habitus se aprende mediante el cuerpo, mediante un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia. La incorporación inconsciente del habitus supone la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a la situación, y el hecho de incorporar el interés en jugar el juego. A cada posición social distinta le corresponden distintos universos de experiencias, ámbitos de prácticas, categorías de percepción y apreciación. Cada posición social tiene su propio habitus, creándose así un marco de cada posición social.

El habitus reproduce estas disposiciones estructuradas de manera no consciente, regulando y armonizando las acciones. Así, el habitus se convierte en un mecanismo de retransmisión por el que las estructuras mentales de las personas toman forma en el actuar social. Los habitus no sólo son producto de la historia, sino que a su vez producen historia.

Los valores como orientadores sociales

Para Hirsch (2006), es la cultura y la sociedad lo que permite la realización de los individuos y son las interacciones entre los individuos los que producen la perpetuidad de la cultura y la autoorganización de la sociedad. Hay en cada cultura un capital específico de creencias, ideas, normas, estrategias, valores y mitos, que se transmiten de generación en generación, se reproducen en cada individuo, controlan la existencia de la sociedad y mantienen la complejidad social. La cultura mantiene la identidad humana, por lo tanto, todo proceso educativo es permeado por la cultura y viceversa.

Como se menciona en párrafos anteriores, en el acto educativo se da la transmisión de un saber social existente, que más allá de su especificidad técnica o su utilidad práctica, viene cargado de un sentido contextual. Es un ejercicio de socialización en el que permite la incorporación al mundo existente, cargado de contenidos, de jerarquías, de escalas valorativas.

Hirsch (2006) menciona que la vida del ser humano es imposible sin valores que orienten y den sentido a la persona como individuo y como miembro de una sociedad. Por eso, desde que el ser humano existe, siempre ha deseado el valor, acorde con su momento histórico. Las circunstancias son condicionantes de la vida y, por lo mismo, de los valores. Tales circunstancias hacen que los humanos, siendo «iguales» en cuanto a la naturaleza, sean plurales en la vivencia axiológica de la misma. Así los valores de los mexicanos, japoneses o españoles pueden ser coincidentes o distintos según el momento y situaciones históricas.

Actualmente en el campo educativo resulta imprescindible reflexionar sobre los valores, en el caso particular Berríos y Buxarrais (2013) citan a Zubiri (1986), mismo que concibe a los valores como cualidades que permiten regular el mundo para vivir en él, es decir, desde su punto de vista, son medios que sirven para disciplinar la vida de las personas en el mundo.

Los valores son cualidades que permiten acondicionar el mundo para hacerlo habitable, para convivir en él como personas, la palabra persona hace referencia a un ser con poder de raciocinio que posee conciencia sobre sí mismo y que cuenta con su propia identidad. Fierro y Carvajal (2005), expresan que los valores son

las preferencias referidas a modo de comportamiento deseable basado en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de su interacción social, y que se expresan, en última instancia, en sus decisiones y acciones.

Los valores no existen sin el hombre. El centro de los valores es el hombre concreto que existe con los demás en el mundo para realizar su propia existencia. Las cosas adquieren valor en la medida en que se insertan en este proceso de humanización del hombre. Heller (1985) describe que, desde sus orígenes, las sociedades humanas han regulado el comportamiento de sus miembros a través del desarrollo de sistemas normativos sociales, cuyo propósito es garantizar el adecuado funcionamiento de la sociedad. Sin embargo, a medida que las sociedades se van haciendo más complejas, con el surgimiento de distintos estratos sociales, el sistema normativo desarrollado no es suficiente para prever y regular todas las situaciones conflictivas que pueden presentarse, ya que las exigencias sociales de un estrato pueden ser distintas de las de otros. De ahí la necesidad de elaborar líneas directrices fundamentales.

Estas líneas directrices son precisamente los valores, los cuales se expresan a través de los sistemas normativos vigentes en una sociedad. Los valores, a su vez, se refieren principalmente a dos tipos distintos de exigencias sociales:

- a) Las que aluden al comportamiento esperado de los miembros de una sociedad particular de acuerdo a los usos y costumbres de la misma, que puede cambiar según el grupo social o el contexto particular. Este tipo de exigencias dan lugar a lo que se denomina valores concretos.
- b) Las que refieren a exigencias genéricas que han logrado trascender en el tiempo y en el espacio, y por tanto van más allá de los usos y costumbres de un grupo social o de un momento histórico determinado y tienen un reconocimiento transcultural; equivalen a los principios éticos universales y dan lugar a lo que se denomina valores abstractos o genéricos, los cuales equivalen a los principios éticos universales.

Las normas que se establecen en el salón de clases, llevan en sí mismas valores universales. Al considerar las normas como expresión de valores, el análisis de comportamiento normativo del docente cobra importancia, por representar el aspecto declarado de los valores que los docentes ofrecen a sus alumnos en la vida cotidiana de la escuela.

A través de los comportamientos que considera obligatorios o deseables para ser observados por sus alumnos. El docente establece una normatividad en su aula y en otros espacios de la vida escolar, filtrando en distintos planos valores sociales, orientaciones explícitas o implícitas de la institución escolar, y también sus valores personales.

La educación no es sólo uno de los temas más importantes de la actualidad. Es uno de los puntos centrales que se tienen que reformar si se pretende construir una sociedad más civilizada, pacífica, justa e igualitaria. La educación es el instrumento lógico que transforma la sociedad.

El valor es una cualidad real o ideal, deseada por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana, un valor no tiene sentido en la educación si carece de vinculación con el ser humano. Los valores se encuentran en el fundamento mismo y en la finalidad de la educación como determinantes de la calidad de la misma en cada uno de los niveles del sistema educativo. No es posible una educación y enseñanza de calidad al margen de un conjunto de valores.

Así, Hirsch (2006), menciona que separar la educación de los valores es imposible. El propio concepto de educación conlleva, entre sus rasgos más característicos, la idea de «perfeccionamiento», que alude a algo que estimamos porque consideramos que es «mejor», «más valioso». Toda acción formativa, máxime si es

institucionalizada, tiende hacia una escala de valores; esto permite añadir que la propia educación es, en sí misma, un valor.

La educación debe de ser un proceso transformador, debe insertarse en una perspectiva liberadora, ser siempre un acto creador, en el cual el conocimiento libresco cede su lugar a una forma de conocimiento que proviene de la reflexión crítica acerca de una práctica concreta de trabajo.

Morín (1999) enfatiza la necesidad de educar en una visión holística, situando el conocimiento en un contexto complejo que incluya los aspectos o dimensiones; cultural, biológico, social, histórico y por supuesto psicológico. Esa visión holística incluye lo que el autor denomina una visión ética de la vida. Para él la enseñanza debe de estar centrada en la condición humana, a partir de la reflexión acerca de lo propiamente humano, a la par con la pregunta de hacia dónde vamos como individuos es interrogarse acerca del mundo, tanto en lo social como en lo biológico. Una ética plenamente humana debe asumir las tres dimensiones que conforman lo humano como: especie, individuos y sociedad. Para Morin (1999) la educación del futuro debe de ser una educación que busque, formar en los educandos el reconocimiento de lo que la humanidad, tiene en común al mismo tiempo que se reconoce la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.

Ante este panorama, se puede afirmar que la educación debe mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y el arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Por lo que es prioritario fomentar una perspectiva planetaria en la educación. Clark y otros (1997) señalan que, ante los retos inmensos del nuevo siglo y las amenazas a la supervivencia humana, por la destrucción planetaria, es necesario encontrar una forma ordenada de vivir y buscar el camino adecuado para aprender a coexistir sin llegar a la propia destrucción, a través de una educación basada en la cooperación. La nueva educación debe centrarse en la formación humana integral, hoy se necesita una educación que eduque más que instruya, que libere más que condicione, que ayude al estudiante el arte de aprender por sí mismo. Una visión holista, dirigida a una educación física, mental y espiritual de niños y jóvenes, buscando la formación de un ser humano completo, inteligente y con consciencia planetaria capaz de operar más allá de la pura racionalidad instrumental.

Referencias

- Berrios-Valenzuela, L., y Buxarras-Estrada, M. R. (2013). *Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. Educación y Educadores*, 16(2), 244-264. Recuperado de: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/command/detail?sid=06580387-65da-402f-a47d-12ac0004b7c4%40sessionmgr4003&vid=17&hid=4104&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=91663753&db=zbh>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Clark, E.T., Juárez, D., Krishna, V., Lee, M., Roberts, T. B., Snow, P., Gallegos, R. (Comp.) (1997). *El destino indivisible de la educación. Propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza en la enseñanza*. México: Pax.
- Durkheim, É. (2003). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Fierro, C. y Carvajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana: aportaciones a la sociología socialista*, México: Grijalbo.

Hirsch, A. (Coord.). (2006). *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, Tomo I. México: Gernika.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.

Savater, F. (2011). *Los valores en la educación*. Recuperado de:
<https://ebecejaramillo.wordpress.com/2011/01/14/los-valores-en-la-educacion-por-fernando-savater/>

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Ariel.

CAPÍTULO

2

**INTERCULTURA Y
TRANSDISCIPLINA.
EXPERIENCIA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Intercultura y transdisciplina. Experiencia en Educación Superior

Emilia Cristina González Machado
Universidad Autónoma de Baja California

Ernesto Israel Santillán Anguiano
Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

El presente trabajo intenta mostrar el recorrido heurístico para el desarrollo de una propuesta curricular en la formación profesional de estudiantes de educación superior en una universidad pública estatal en Baja California, México. El diseño tiene como soporte científico el paradigma intercultural a partir de acercamientos transdisciplinarios. En una primera parte se contextualiza el espacio social y físico donde se desarrolla el ejercicio; de manera posterior se exponen los posicionamientos epistemológicos y teóricos en el que se sustenta el planteamiento. En un tercer apartado se genera un sustrato metodológico basado en el enfoque interpretativo, donde se realiza un análisis de los significados de las experiencias de la práctica pedagógica en estudiantes de educación superior. Finalmente, se esbozan algunas aproximaciones a conclusiones.

México se asume así mismo como un país con una identidad pluricultural y multilingüe. De acuerdo con el Artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2017), el Estado reconoce que esta conformación nacional se encuentra basada en los pueblos indígenas y garantiza al mismo tiempo el derecho de estos a la autodeterminación a partir de la autonomía, mientras sea asegurada la unidad nacional. En el mismo sentido, el Artículo 1o. constitucional busca:

Combatir la discriminación basada no sólo en el origen étnico sino en el origen nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (CPEUM, 2017).

En relación con lo anterior, la constitución reconoce las diferencias culturales y protege el derecho de los pueblos indígenas en la toma de decisiones a partir de sus propios usos y costumbres. Las comunidades indígenas son constitucionalmente definidas como aquellas donde prevalece una unidad social, cultural y económica y se encuentran insertadas en un territorio particular administradas por autoridades propias. En ese sentido, cobra importancia la conciencia identitaria de los individuos, como el factor determinante para establecer el reconocimiento de pertenencia a un pueblo indígena (CPEUM, 2017).

Sin embargo, a pesar del reconocimiento en la constitución de los derechos de los pueblos indígenas, en México la solución del “problema indígena” ha pasado históricamente del exterminio físico sistemático a una mediación con el mundo mestizo que enmascara una asimilación cultural cargada de racismo (Gall, 2004). En México el racismo ha tomado diferentes formas de acuerdo a los distintos momentos históricos: la dominación durante la colonia, el racismo imperante en el siglo XIX, el nacionalismo posrevolucionario y el neoliberalismo como doctrina económica (Castellanos, 2001).

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED), define el concepto de discriminación como:

...toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo,

el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo. También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia (Diario Oficial de la Federación, 2016).

La discriminación y el racismo en México mantienen como problemáticas sociales una relación directa con los derechos humanos. Esta propuesta pretende abonar desde la interculturalidad mecanismos de carácter preventivo que impacten en los procesos formativos de estudiantes en educación superior. Así mismo, busca establecer acciones específicas que vinculen la práctica escolar con la promoción y el reconocimiento por la diversidad cultural. La LFPED establece la obligatoriedad de instituciones públicas en México para generar medidas de inclusión entre las que se pueden enunciar: una educación para la igualdad y la diversidad dentro del sistema educativo nacional; y, acciones de sensibilización y capacitación dirigidas a integrantes del servicio público con el objetivo de combatir actitudes discriminatorias (DOF, 2016).

Lo anterior representa un reto en términos disciplinarios, ya no basta la atomización del conocimiento para resolver la complejidad que representa la realidad en sus vertientes integradas. Por una parte, se establece el campo disciplinario en relación con otros campos, pero es necesaria inclusión del otro implicado en el problema. Es decir, el equipo de expertos en técnica-ciencia y el equipo de expertos en teoría-praxis.

Baja California, cuenta con 3 millones 315 mil habitantes, la mayor proporción se encuentra en Tijuana, le sigue Mexicali (su capital), Ensenada se ubica en tercer lugar, le continúa Tecate, y la de menor número de habitantes es Playas de Rosarito (INEGI, 2015). De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de INEGI (2010) la población indígena representa el 1% en la entidad. En cuanto a la comunidad indígena en donde se circunscribe el trabajo presentado, de acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) hay 401 hablantes de la lengua pa ipai en Baja California. Aun cuando la entidad no pertenece a ninguna región indígena, el tema de los pueblos originarios cobra relevancia por el fenómeno de la migración, de manera particular la interna, debido a que la ciudad de San Quintín, perteneciente al municipio de Ensenada se concentra una población migrante principalmente de Oaxaca, en su mayoría mixtecos, zapotecos, triquis; en palabras de Hernández y O'Connor (2013):

Si algo es visible en el Valle de San Quintín es la sólida y dinámica presencia de la comunidad mixteca. Aquellos audaces jornaleros que atravesaron un extenso desierto para encontrar mejores oportunidades de vida nunca imaginaron que terminarían construyendo una ruta migratoria que facilitaría la llegada de centenares de sus paisanos. De acuerdo con los datos más recientes, en el Valle de San Quintín residen cerca de 20 000 personas de origen mixteco, situación que muestra la importancia numérica de esa comunidad indígena oaxaqueña; no obstante, ha comenzado a aumentar la presencia de zapotecos y triquis. Aunque para muchos jornaleros oaxaqueños San Quintín se convirtió en un punto más de su largo recorrido en busca de trabajo, para otros fue el lugar en el que verían nacer y crecer a sus hijos.

Por otra parte, el Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018 refiere que en Baja California no se cuenta con una ley que reconozca los derechos de pueblos y comunidades indígenas, situación que agrava las condiciones de acceso a los propios derechos humanos, sociales, en las condiciones socioeconómicas, cuidado del patrimonio cultural y sin dejar de mencionar que estos son exigidos como derechos colectivos, de los pueblos, no solo de los individuos; de cumplirse tal mandato constitucional, se atenderá en cierta medida el riesgo de extinción de las comunidades indígenas (ver Figura 1).

La interculturalidad

Como paradigma actual en el campo de la educación, la interculturalidad se sustenta en una perspectiva del mundo en su implicación de diversidad, articula la teoría-praxis y la transformación social; busca romper con la retórica discursiva para llegar a la acción desde metodologías participativas y contextualizadas.

En el mismo sentido, la educación se asocia con el cambio social y la práctica política, por ello se consideran elementos del ámbito local, regional e internacional para desarrollar acciones que atiendan a las necesidades de los sujetos, en materia de educación ¿Qué problemas hay desde el Estado para cumplir con los instrumentos internacionales a los que está comprometido en temas de derechos de los pueblos originarios? ¿Cómo impacta la Reforma Educativa en la selección de contenidos, en el que se aprende? ¿Cuál es la influencia de la edad, el género, el espacio de residencia, identidad étnica con la pobreza o el rezago social? Seguramente hay más respuestas a estas preguntas, por lo pronto la propuesta está basada en la educación pedagógica, a informar, concientizar y organizarse para proponer desde el diálogo y el respeto.

Si se parte de una postura desde la cual se considera que la educación busca enriquecer a las personas, los grupos sociales y la sociedad, esta, deberá proveer de contenidos que faciliten la convivencia entre sujetos diferenciados culturalmente, en términos de (Ramírez Reyes, 2017, p. 14) “La disposición por el contacto, el encuentro y el diálogo es una muestra de la posibilidad de relaciones entre personas con bagajes culturales diferentes, socialmente distintos, y en no pocas ocasiones, desiguales y, posiblemente antagónicas”, por lo anterior, es que el recurso esencial desde esta postura, es la palabra, escrita y hablada; en donde subyace la dimensión ética-social-política de la propuesta curricular para demandar y exigir -como un acto de amor y coraje- en palabras de Freire (2007) construir desde el consenso los principios de justicia, democracia y desde la corresponsabilidad en la solución de los problema complejos de convivencia social mínima en nuestras comunidades, desde la academia y la investigación científica es una actividad formativa urgente en atender.

Al reconocer las implicaciones de la educación para enmarcar significados y experiencias de aprendizaje en los sujetos -en sus dimensiones individual, grupal, colectiva y comunitaria- que puedan contribuir en el desarrollo de conciencia crítica, representa hoy más que nunca un reto de las instituciones educativas, más aún de una institución pública, como es el caso de la universidad. Será en espacios como la universidad, donde se pueda transitar de un pensamiento liberal a un pensamiento emancipatorio, donde se reconozca la historia, la cultura y la civilización de todo pueblo, en especial los pueblos originarios, aquellos que siguen esclavizados económicamente, que están sometidos social y culturalmente, hay que agregar que se encuentran también en permanente resistencia y movilización para seguir con vida; es importante subrayar que históricamente, es a partir de las subjetividades que se conforman sujetos sumisos, domesticados y disciplinados (Prada, 2014), cabe preguntarse ¿cómo generar dispositivos intersubjetivos para conformar sujetos autónomos, disidentes y críticos?

La interculturalidad como sustento teórico

La postura teórica del trabajo inicia su trayecto con los postulados sociocríticos de Karl Marx (1976), se retoman de igual forma los aportes de la Escuela de Frankfurt con los trabajos de Herbert Marcuse (2001), Erich Fromm (2004) y Paulo Freire (2007). Se reconocen las proposiciones teóricas de la Teoría de la reproducción social de la escuela, con los aportes de Pierre Bourdieu (1997); no obstante, se apuesta por el concepto de capacidad de agencia social identificando al profesor como un intelectual que transforma y promueve la conciencia social como lo afirma Freire. En otras palabras, se busca adecuarse a una concepción de la escuela como espacio de apoyo en la generación de conocimiento científico y tecnológico en beneficio de la sociedad, colocando el énfasis en los olvidados y descartados de antemano por el sistema económico neoliberal.

Desde una dimensión ético-social y política, las aportaciones de Habermas (2008) y Apel (1998) establecen el papel del discurso como construcción intersubjetiva. La democracia, la justicia y la responsabilidad, desarrollan un papel en los procesos consensuados para la convivencia. Son principios de la argumentación

que intervienen en las opiniones equitativas dentro de un espacio democrático y son esenciales dentro de una dinámica de convivencia social. Ambas posturas han encontrado eco en la construcción epistémica, ética y política del sujeto latinoamericano (Pinto, 2012).

Específicamente en el caso de la formación de los estudiantes, el discurso se convierte en una actividad que les permite seleccionar y organizar los contenidos más significativos. lo que tiene una connotación positiva en el desarrollo de las capacidades de autocritica y la conciencia como elemento que aporta al análisis de su realidad social (Mora, 2015). La educación no se basa exclusivamente en la decantación de conocimientos, ni en un modelo de categorías preestablecidas, es en muchos sentidos la capacidad de formar a sujetos críticos para la transformación.

La interculturalidad como paradigma se convierte entonces en una perspectiva del mundo que cuenta con una propuesta teórica, la cual tiene como objetivo la transformación social. Asumir la interculturalidad como planteamiento implica la transformación de las instituciones, así como de formas de pensamiento que orienten la acción. Alrededor de estos cambios se desarrollan transformaciones discursivas y metodologías de investigación activas basadas en la realidad contextual (Ramírez Reyes, 2017). La interculturalidad tiende a potenciar la acción de las personas, y enriquece su perspectiva respecto a las diferencias culturales. Es una transformación mediante la cual se construye de manera colectiva el conocimiento. El discurso intercultural, propone el diálogo como mecanismo para fomentar la comunicación. Por ello, la educación intercultural conforma identitariamente a la persona, le hace revalorar los aportes propios y los culturalmente externos (González Machado y Santillán, 2018).

En el ámbito educativo institucional, en México se plantea el modelo educativo intercultural que tiene como finalidad robustecer y reconocer socialmente a las lenguas y culturas originarias. En el año 2001 se promovió la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe dependiente de la SEP, la cual desarrolló un modelo educativo que busca fortalecer a las comunidades indígenas en sus lenguas, costumbres y tradiciones. La educación como disciplina, debe considerar su posición respecto a las relaciones sociales y culturales, las desigualdades, los actos de racismo, los rechazos culturales, y cómo debería ser el factor que incide para que las prácticas interculturales se observen en lo político, social y económico (Rivero Zambrano, 2017).

Desde el ámbito de la promoción existen algunos aportes que permiten el desarrollo dinámicas basadas en la interculturalidad, entre ellos se encuentran: la aceptación social, el diálogo y la promoción de la diversidad. Estas estrategias deben considerarse transversalmente en las esferas sociales, económicas y políticas, pues es común que las políticas que se asumen como interculturales, no tomen en cuenta las necesidades de las comunidades y los pueblos al momento de diseñar e implementar los proyectos (Kaluf, 2005).

Los progresos en la ciencia durante el siglo XX, fueron el resultado de la especialización disciplinaria en distintas esferas científicas, que finalmente encontraron coincidencias después de la división de las disciplinas modernas que se efectuaron en el siglo XVIII (Hadorn, Pohl y Bammel, 2010). Las tendencias respecto a trascender las fronteras de los disciplinario tienen su origen en un interés académico que más tarde derivó en un mayor interés respecto a la solución de problemas concretos, los cuales son el reflejo de sistemas sociales más complejos.

La descripción respecto a los niveles de inclusión del conocimiento se encuentra en una investigación de Klein (2008), donde relaciona a diferentes niveles de intervención que van de lo multi a lo transdisciplinario:

- a) Lo multidisciplinario estaría enfocándose en la relación y la secuencia de los conocimientos.
- b) Lo interdisciplinario integra y mezcla los conocimientos.
- c) Lo transdisciplinario, transgrede y por lo tanto busca la transformación.

La transdisciplina busca entender la complejidad de una problemática, asumiendo las distintas manifestaciones de la realidad y de las construcciones conceptuales sobre ella. Trata de hacer interactuar el conocimiento teórico y el práctico, para después desarrollar y proponer un conocimiento con una finalidad práctica. Al identificar la problemática, se busca entender los antecedentes, así como el conocimiento generado por distintas disciplinas. En este punto es relevante el conocimiento de los actores sociales y las comunidades, pues su intervención ayuda a definir los alcances prácticos de la investigación. En un segundo momento, es la organización para el trabajo investigativo la que toma relevancia, y en la cual se toman en cuenta los distintos intereses. Finalmente, la investigación transdisciplinaria, busca impactar los ámbitos académicos y los contextos sociales, es ahí donde los proyectos prueban su relevancia (Hadorn, Pohl, y Bammer, 2010).

Metodología

Una vez aclarada la postura epistemológica crítica social del abordaje de la propuesta, se delimita el tratamiento metodológico cualitativo a partir de dos técnicas: 1) la observación participante, desde la cual, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1982) se genera interacción social entre quienes investigan y quienes informan; del tipo exploratoria, no estructurada, con presencia visible y abierta en el entorno natural donde se desenvuelve la vida de la comunidad. 2) entrevistas grupales, las cuales se realizaron con pequeños grupos de discusión y lluvia de ideas. Ambas técnicas utilizadas en la fase diagnóstico comunitario, se utilizaron como información pre-requisito de los estudiantes para generar ideas de proyectos sociales que beneficien a la comunidad.

La selección del escenario social se eligió a propósito de contar con experiencia de cinco años en la realización de otro ejercicio investigativo. En todo momento se contó con el apoyo de las mujeres artesanas, en particular de una mujer líder de la comunidad para realizar las visitas con fines del trabajo de campo. En cuanto a los participantes, son estudiantes de distintos programas educativos de licenciaturas de la universidad pública estatal de Baja California, México, tales como Artes plásticas, Psicología, Sociología, Derecho y Educación. En relación con caracterización descriptiva, se informa que son 4 hombres y 26 mujeres, la edad oscila entre 21 y 29 años, con edad promedio de 22 años. En relación con los programas educativos que participaron, la mayoría estudiaron psicología, le sigue sociología, después educación, los demás en la misma proporción.

Procedimiento: En el año 2015 se implementó el ingreso a la comunidad, se trabajó un taller de 20 horas con fines de interculturalidad con valor curricular, en donde asistieron tres profesores, un grupo de estudiantes de psicología, educación, artes plásticas y derecho. En el año 2016, se implementó un programa de interculturalidad a propósito de la fiesta tradicional de la comunidad, acudieron cuatro profesores y estudiantes de psicología. En el año 2017 se visitó a la comunidad y se implementó el trabajo de campo asociado a proyectos sociales desde la interculturalidad, acudieron seis profesores y un grupo de estudiantes de educación, sociología, comunicación y psicología.

Para fines del trabajo de campo y se utilizaron como materiales: lápiz y cuaderno para el diario de campo. Hojas de rotafolios y plumones; y en menor medida dispositivos de telefonía móvil. Además, se diseñó un manual que compila documentos base para acercar a los estudiantes al conocimiento de los pueblos originarios (ver Tabla 1).

Resultados

Una vez que se establece como propósito central el observar, describir y diseñar proyectos sociales desde las vertientes de la interculturalidad y la transdisciplina, se reportan los hallazgos en dos sentidos: 1) desde las experiencias pedagógicas referidas por los estudiantes y, 2) las propuestas de acción diseñadas a partir de las necesidades expresadas por la comunidad.

Hasta el momento se reportan resultados de 30 participantes. Enseguida se pueden apreciar las experiencias de la práctica pedagógica que refieren los estudiantes en la tabla 2, Entre las cuales tienen mayor énfasis aquellas que se relacionan con tres aspectos: 1) Reconocimiento de los pueblos originarios en la entidad; 2) el intercambio de saberes entre los participantes; y, 3) el contacto con la naturaleza.

Tabla 2.
Experiencias pedagógicas de estudiantes

Gratificante en todos los sentidos, y con ganas de conocer y apoyar a nuestra comunidad indígena
Como una experiencia única y excepcional que me deja una satisfacción personal en todos los sentidos, donde aprendí poquito de todo, aprendí que se puede planear, y esperar que las cosas puedan suceder de forma diferente, aprendí que no hay un límite para ayudar porque nunca será suficiente y sobre todo la vivencia de conocer una parte de la riqueza indígena de Baja California
Única, tengo la fortuna de conocer muchas comunidades Indígenas en el sur del País así que conocer una pertenencia al Norte es muy satisfactorio, pude notar las diferencias que existen, así como las similitudes, por ejemplo que siempre a las comunidades se les deja al último, al estar dentro de la urbanidad olvidamos estas pequeñas poblaciones que forman parte de la historia del Estado. El acampar en esta comunidad fue una de las mejores experiencias, la tranquilidad con la que se vive es única, el poder ver las estrellas sin ningún distractor es la sensación más increíble que sin duda todas las personas deben de experimentar en su vida.
A pesar de cada obstáculo que enfrente por el hecho de ir a un lugar que es totalmente contrario a lo que estoy acostumbrada, fue muy interesante y enriquecedor una experiencia difícil de olvidar.
Fue una experiencia muy grata poder convivir con ellos, conocer un poco más de su cultura y creencias. Además de explorar sus lugares, los cuales no los podemos encontrar en la ciudad.
Fue una experiencia gratificante por ser un ambiente distinto al de la ciudad, aprendí que hacen muchos esfuerzos para mantener sus hogares, me gusto ver cómo encuentran maneras de entretenerse utilizando la misma naturaleza y creando cosas que son muy bonitas, aunque ya conocemos las artesanías, vivir y conocer más de cerca es muy distinto. La mala experiencia fue que al pertenecer a la ciudad no estamos acostumbrados a ciertas situaciones que nos es difícil enfrentar como fue el frío, era demasiado frío que nos impedía dormir.
Para mí fue una experiencia muy enriquecedora ir a visitar a la comunidad Pa-Ipai ya que nunca había tenido la oportunidad de dialogar y profundizar distintos temas con un grupo indígena. Fue muy interesante para mí conocer la manera en que ellos han luchado desde años atrás por obtener sus derechos y recursos, el saber que muchas personas los han discriminado siendo muchas veces los mismos mexicanos es triste ya que son parte de nosotros. El ver como ellos cuidan sus costumbres, su cultura, cómo se desenvuelven entre ellos, cómo viven y escucharlos, me permitió saber que se sienten orgullosos de su grupo y de su cultura lo cual me pareció muy bonito.
Una experiencia muy agradable y enriquecedora.
Fue una experiencia interesante, sus historias y sus vivencias tienen mucho que enseñar
Fue una experiencia muy agradable, desde el hecho de conocer un territorio y paisajes diferentes, hasta el hecho de conocer costumbres y formas de vida diferentes a lo que conozco.
Grande, en el sentido que pude llenar diversos huecos en mi vida, principalmente el explorar y conocerte a ti mismo en contacto de la naturaleza, y tener aliados (como lo fue la comunidad) para ponerlo en marcha en tu vida, en cuestión de valores y ética. Refiero lo anterior a que hay diversos aprendizajes los cuales aprecias a tu vida, por ejemplo en el sentido académico, profesional y sobre todo personal
Buena, aunque pudo haber sido mejor respecto de saber que queríamos que nos compartieran específicamente para indagar en ello.

Fue una experiencia llena de aprendizajes, en donde la perspectiva que se tenía al principio fue cambiada por completo. Son personas comunes que tienen problemas como cualquier otra comunidad y aun cuando no tienen los accesos como los podrían tener en la ciudad, están informados de muchísimas cosas y ellos mismos están conscientes de todos los problemas y carencias que viven día con día.

Fue muy buena ya que desconocía totalmente su nivel y ritmo de vida, así como antecedentes y características de ellos.

Fue una experiencia única, que no tendré la oportunidad de vivir jamás, nunca había visitado una comunidad indígena y mucho menos acampado, me llevo gratos recuerdos y un gran aprendizaje, además de la satisfacción de haber convivido de cerca con los habitantes de la comunidad y que nos compartieran un poco de lo que se hace diariamente en la comunidad.

De mucho conocimiento, amplio mi visión de la realidad e hice contacto con el lado emocional de hacer intervenciones sociales.

Sin duda alguna es una experiencia que personalmente me encantó, poder convivir con personas llenas de ganas de compartir su historia con nosotros, que quieren dar a conocer más de ellos, de sus tradiciones y costumbres es algo que no se vive tan a menudo en la sociedad en la que nos encontramos y es algo diferente que experimentar y que deja un enriquecimiento enorme.

Muy enriquecedora, nos llevamos mucha información aparte de la gran oportunidad de trabajar dentro de una comunidad indígena.

Una experiencia muy enriquecedora para mí, llena de aprendizaje.

La experiencia fue excelente, la convivencia por parte de los de la comunidad fue muy cálida y es muy gratificante aprender de los demás, de los cantos y su idioma, me gustaría que se organizara un viaje para las fiestas de agosto.

Dispuesto a asistir nuevamente, ya sea como parte del proyecto de vinculación o como un turista

Mi experiencia fue muy enriquecedora ya que conocí una parte de la cultura étnica de Baja California. Además, aprendí a cómo llevar a cabo proyectos de intervención, que aunque no se aplicarán, me puede servir para más adelante en mi carrera profesional. En general, regresaría con gusto a la comunidad.

Enriquecedora, una experiencia de primera vez en mi formación respecto a la intervención comunitaria y espero poder continuar el próximo semestre.

Fue muy buena, me gusto conocer su lengua, sus tradiciones, es una comunidad muy bella. Además de su gente que nos recibió es muy amable y hospitalaria.

Enriquecedora, fue muy educativo conocer la forma de vivir de personas Ancestrales, de tribus que guardan sus tradiciones, creencias y costumbres a través de los siglos.

Experiencia completamente nueva.

Como muy interesante y llena de aprendizajes muy enriquecedores.

Buena, me hubiera gustado poder convivir más con la comunidad

Sumo conocimiento a mi persona y me hizo interesar en una nueva rama de la psicología como la intervención comunitaria

Divertida, nueva y extraordinaria

Fuente: Elaboración propia

En el mismo sentido, se reportan los hallazgos en relación con las propuestas de acción a manera de ideas para diseñar proyectos comunitarios, los cuales se pueden categorizar en tipos: 1) Culturales, 2) Turísticos y, 3) Económicos.

Tabla 3
Ideas propuestas por estudiantes para diseñar proyectos comunitarios

Eventos públicos para dar a conocer artesanías y su cultura (cantos, bailes, leyendas, etc.)
Proyectos de desarrollo sustentable donde se involucre a la población y aprendan por sí mismos a hacer uso óptimo de sus recursos. Proyectos relacionados con una biblioteca, un museo, un parque que puedan dar proyección y empleo a la comunidad.
Difusión de las artesanías por ejemplo realizando ferias donde puedan exponerse su trabajo así como energía a través de paneles solares e incluso ellos impartir talleres para no perder sus tradiciones ni su idioma.
Talleres para la conversación del dialecto, es importante que la población de la comunidad cuente con recursos para tener una calidad de salud buena, es importante realizar proyectos que cumplan con ese objetivo, talleres, instituciones de atención médica.
Organizar visitas a la comunidad para llevarles víveres y convivir con ellos. Además de que con eso ellos podrían aprovechar para vender sus trabajos.
Proyectos que brindan trabajo a los miembros de la comunidad, brigadas que brinden despensas a la comunidad y apoyo en el área de salud, pláticas sobre drogas, salud y la importancia de preservar la lengua natal a futuras generaciones como identidad de la comunidad Pa-Ipai
Primeramente, identificar qué factores están influyendo para que la lengua se esté extinguiendo y de esa manera brindar herramientas que ayuden a que la lengua se siga transmitiendo y permaneciendo.
Abastecimiento de agua
Proyectos turísticos para que la comunidad se pueda dar a conocer como ellos desean y otro que los ayude con el agua
Proyectos que propicien el flujo económico y otros que propicien el conocimiento de la cultura, con el fin de que prevalezca, por ejemplo la lengua.
Hacer propuestas en cuestiones económicas para solventar y generar ideas de trabajo para la comunidad.
Brindarles despensas semanalmente
Proyectos contra la drogadicción, talleres de primeros auxilios de acuerdo al ambiente que ellos tienen.
Apoyos sociales
El de construir escuelas de más alto nivel educativo y también gestionar más servicios de salud.
Granjas para alimento autosustentable. Talleres, clases, conferencias, para gestionar y producir recursos.
Vinculación con pasantes de medicina que puedan acudir periódicamente al chequeo y atención de la comunidad
Rutinas de ejercicios

Económicos

Atención médica, producción de huertos orgánicos,

La aplicación de un proyecto de vinculación, para proporcionarles oficios a las personas

Los proyectos ambientalistas que proponen varios alumnos son los más adecuados ya que además de ser una necesidad, es un proyecto viable para poder dar seguimiento.

Difusión turística, orientación legal para trámites y valía de derechos humanos, etc.

actividades que promuevan el turismo a la comunidad para que sea una fuente de ingresos

Limpieza del área, Recolección de botellas de plástico.

Sobre la recolección de basura, Nutrición, Información de sus antecedentes

Recibir constantemente visitantes.

Filtros de agua para purificarla

Reciclaje y mayor acceso a la educación

Proyectos integrales para así poder intervenir a un gran alcance

Conclusiones

Como se asume en los postulados marxistas, la construcción del sujeto histórico se debe en gran medida a las condiciones de existencia material. Reconocer la historicidad de los individuos implica asumir el papel de los condicionantes sociales que apuntan a su papel en la estructura social. Sin embargo, este papel no tiene por qué ser una condición para la inmovilidad colectiva. Por el contrario, el rol de lo humano es en muchos sentidos entender su capacidad para reconstruirse en la práctica. La conciencia conforma en muchos sentidos una condición previa para el cambio social. La conjunción del pensamiento y la acción, tiene su verdadero potencial cuando los individuos son capaces de actuar sobre el mundo de manera colectiva.

Tal como afirma la teoría de la resistencia, los espacios escolares son reproductores funcionales donde los procesos de aprendizaje son elementos que asocian al conocimiento como mercancía. El éxito o el fracaso escolar, son manifestaciones polarizadas de la reproducción del estudiante como producto. Los aprendizajes en su naturaleza transformadora y en su condición de producción cultural, no se encuentran exentos de funcionar como mecanismos para mantener la estabilidad o facilitar el cambio social.

En ese mismo sentido, los organismos internacionales que determinan la agenda educativa mundial se encuentran fuertemente influenciados por una visión bancaria, donde los actores sean estos docentes o estudiantes requieren desarrollar conocimientos y habilidades susceptibles de competir dentro del mercado global. Y donde los conocimientos se empatan a estándares requeridos en la maquinaria de producción global. Estos conocimientos difícilmente encontrarán su reflejo en las condiciones necesarias para el desarrollo de las localidades más desfavorecidas, pues es en la lógica global, lo local con sus características se convierte en un obstáculo para el desarrollo. Lo anterior tiene sus consecuencias en la nueva relación docentes-estudiantes. El docente se convierte en un administrador de sistemas prediseñados, donde cumple una función de verificador de los indicadores que evalúan su actividad profesional. Por su parte los

estudiantes, se encuentran con instituciones que desvinculan los conocimientos con la realidad que viven, apostando por insertarse en un mercado laboral altamente competitivo.

Referencias

- Apel, O. K. (1998). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Madrid: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Castellanos, A. (2001). Notas para estudiar el racismo hacia los indios de México. *Papeles de población*, 7(28), 165-179.
- Castillo Romero, J. R. (2012). *Sociología de la educación. Unidad 2. Enfoques teóricos de la sociología de la Educación*. Pp. 41-68. Red Tercer Milenio.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. CDI. (2016). Recuperado de: <http://www.cdi.gob.mx/datosabiertos/2010/pueb-indi-edo-2010.csv>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) (2017). Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2016). *Cámara de Diputados del H. Congreso de Unión*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262_011216.pdf
- Fromm, E. (2004). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gall, O. (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. *Revista mexicana de sociología*, 66(2), 221-259.
- Gobierno de la República. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32305/cdi-programa-especial-pueblos-indigenas-2014-2018.pdf>
- González Galván, J. A. (2002). Los derechos indígenas en México: ¿hacia un paradigma constitucional pluricultural, en Carbonell, Miguel (coord.), *Derechos fundamentales y Estado, Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002, pp. 374 y 375.
- González Machado, E. y Santillán, E. (2018). *Paradigma de la interculturalidad en el currículo de educación. Comunidades Yumanas*. Manuscrito en prensa.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz.
- Hadorn G., Pohl, C. y Bammer, G. (2010), "Solving problems through transdisciplinary research", in Frodeman, Robert (ed), *The Oxford Handbook of interdisciplinarity*, Oxford University Press, cap 30, 431-453
- Hernández, A., y O'Connor, M. (2013). Migración y conversión religiosa entre los mixtecos de Oaxaca. *Alteridades*, 23 (45), 9-23. DOI: 74728322002

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Censo de población y vivienda 2010. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural, materiales para la formación docente y el trabajo en el aula*. Santiago: UNESCO.
- Klein, T. J. (2008). Evaluation of interdisciplinary and transdisciplinary research: a literature review. *American Journal of Preventive Medicine*. 35(2): 116-123
- Marx, C. (1976). Tesis sobre Feuerbach, *Cuadernos Políticos*, (10), México: Era.
- Marcuse, H. (2001). *El hombre unidimensional. Ensayos sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel.
- Mora, A. (2015). La Construcción Cultural del Currículo: Reflexiones en Clave Latinoamericana. *Ensayos Pedagógicos*, (9) 2, 17-47.
- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana: San José Costa Rica. Capítulo 3. Comprensión paradigmática de los sentidos éticos-sociales y políticos que orientan las prácticas educativas en América Latina, pp. 85-112.
- Prada Alcoreza, A. (2014). *Descolonización y transición*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Ramírez Reyes, N. (2017). La interculturalidad, un paradigma incómodo. Pp. 11-16. En: Huerta Morales, M. G. y Canto Valdés, L. R. Comp. (2017). *El paradigma de la interculturalidad: entre el deber ser y ser*. Universidad Intercultural del Estado de Puebla: México.
- Rivero Zambrano, L. F. (2017). Política de educación intercultural y bilingüe. Del interculturalismo a la interculturalidad plena. Pp. 79-98. En: Huerta Morales, M. G. y Canto Valdés, L. R. Comp. (2017). *El paradigma de la interculturalidad: entre el deber ser y ser*. Universidad Intercultural del Estado de Puebla: México.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.

CAPÍTULO

3

**PRÁCTICAS ACADÉMICAS
TRANSDISCIPLINARIAS
CON ESTRATEGIAS
COMUNICATIVAS PARA
PROMOVER EL
DESARROLLO DE
COMUNIDADES
VULNERABLES
BAJACALIFORNIANAS**

Elsa Villegas Morán

María Zermeño Espinosa

Yazmín Vargas Gutiérrez

Prácticas académicas transdisciplinarias con estrategias comunicativas para promover el desarrollo de comunidades vulnerables bajacalifornianas.

Elsa del Carmen Villegas Morán
Universidad Autónoma de Baja California

Ma. Elena Zermeño Espinosa
Yazmin Vargas Gutiérrez
Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

Méxicali, es la capital del Estado de Baja California, ubicada al extremo noroeste del país, en la frontera con Estados Unidos. Esta ventaja de operación en la frontera ha permitido un avance en las actividades económicas; primero, la agricultura de riego en el Valle de Mexicali y el sector ganadero tanto de corral como de pastizal y; posteriormente, con el desarrollo de las vías férreas en contacto en ambos lados de la frontera, la industria que tuvo un auge a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio entre México-Estados Unidos y Canadá (1990), que permitió la exportación de productos a partir de mano de obra barata, siendo entonces, la agricultura a gran escala y el sector ganadero e industrial, las principales actividades económicas de la entidad.

De acuerdo con el Censo de población y vivienda 2010, la población total del municipio de Mexicali era de 936, 826 habitantes, con una tasa de crecimiento poblacional de 1.99; por su parte, la zona urbana tiene 759, 537 habitantes cifra que representa el 81.07% del total del municipio (INEGI, 2010). Es de notar que la población tiene una alta movilidad debido a la colindancia con Estados Unidos, por lo cual el 40 % de la población actual declarada son oriundos de otros estados de México. (INEGI, 2010). A pesar de esta movilidad producida por el trabajo, el 21.1% de los jefes de familia dentro estado de Baja California reciben dos salarios mínimos o menos, al ser la primaria, el nivel de estudios que más jefes de familia poseen (CONEPO, 2013)

El factor climático es un reto importante para los pobladores de la región, ya que persisten condiciones áridas y de escasa lluvia, que alcanza en verano hasta los 57 grados centígrados (13 de julio de 2016) mientras que en invierno la temperatura mínima extrema desde que se tienen registros es de -8°C (15 de diciembre de 1972), tal como lo señala el Servicio meteorológico nacional (2010).

A pesar de que Baja California tiene bajos índices de marginación con respecto al resto del país; dentro de su propio contexto existen zonas con rezago social; es decir con carencias sociales de educación, salud, servicios básicos y espacios en la vivienda. La entidad se encuentra entre las 10 con mayor desigualdad en la distribución del ingreso de la población, al ser Ensenada y Rosarito los de mayor desigualdad en el Estado.

Aun así, este desarrollo económico industrial ha dejado a un lado a los pequeños productores agrícolas quienes desean permanecer en sus propiedades. Dichos productores no poseen educación superior, ni medios para su desarrollo, lo que deja a las familias rurales en situación de vulnerabilidad.

Sustento teórico

Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2002, p.3) considera que la vulnerabilidad es el resultado de la exposición a riesgos, aunado a la incapacidad para enfrentarlos y la inhabilidad para adaptarse activamente. Para la CEPAL es necesario entender el concepto relacionándolo con “grupos socialmente

vulnerables, cuya identificación obedece a diferentes criterios: algún factor contextual que los hace más propensos a enfrentar circunstancias adversas para su inserción social y desarrollo personal”

A partir de estos conceptos podemos identificar dos elementos importantes que permiten caracterizar a un grupo como vulnerable: la capacidad o incapacidad para enfrentarse a los riesgos y la habilidad o inhabilidad para adaptarse. A decir de Elizabeth Caro (2003) esta baja o nula capacidad de respuesta y adaptación tiene su base en los activos de que disponen los actores como de la posibilidad de reducir adversidades, a través del conocimiento, apoyo familiar o social, ingresos o ahorros y bienes materiales en general.

Caro (2003) identifica los apoyos externos como las políticas estatales, organizaciones de la sociedad civil y grupos interesados dispuestos a participar y dar seguimiento a los grupos detectados como vulnerables. Por otra parte, considera que un elemento valioso en la adaptación es permitir al grupo o sector vulnerable enfrentar la realidad con sus nuevos escenarios socioeconómicos, en acompañamiento con los apoyos externos, permitiendo, de esta manera, generar respuestas propias a los problemas, otorgando certeza a las acciones presentes y permitiendo la planificación a futuro.

Por su parte, María del Rocío Palacios (2014) indica que la sociedad de manera constante debe ofrecer apoyo a sectores vulnerables, ya que, a partir de vulnerabilidad, puede caerse en situaciones de pobreza como consecuencia del algún cambio externo o interno. Sin embargo, es importante reconocer que los activos externos de apoyo deben estar conformados por profesionales y voluntarios de varias disciplinas y conocimientos, puesto que los problemas a los que se enfrentan los grupos vulnerables son complejos y no tienen una solución única. En tal sentido, se podría considerar que la formación de grupos de apoyo con una perspectiva transdisciplinaria es una propuesta importante para el seguimiento de los citados grupos.

Dicha perspectiva transdisciplinaria, será considerada dentro del este texto, en concordancia con Morin (2001) como la reunión de diferentes disciplinas, con el fin de lograr el intercambio, ir "más allá", buscar no sólo la cooperación, articulación y objeto común, sino un proyecto común. A partir de esta conceptualización se constituyó un grupo de apoyo externo a pequeños productores considerados como vulnerables. Dicho grupo fue conformado por docentes y estudiantes universitarios de Ciencias de la Comunicación quienes estuvieron a lo largo del proyecto en constante contacto con los pequeños productores del Municipio de Mexicali y elaboraron un plan de comunicación estratégica para cada microempresa naciente.

Metodología

Se presenta aquí una práctica académica transdisciplinaria llevada a cabo por estudiantes universitarios dentro de la asignatura “Proyectos de Intervención”, obligatoria del área profesional, del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Baja California. Dicho grupo transdisciplinario se conforma como parte del convenio de colaboración entre el Cuerpo Académico “Procesos de Comunicación en Organización e Instituciones Sociales” de la Universidad Autónoma de Baja California y la Agencia de Desarrollo Rural “Manejo y producción integral” parte del plan “Componente de extensionismo e innovación productiva” creado y apoyado por la Secretaría de agricultura, ganadería, desarrollo rural, pesca y alimentación (SAGARPA).

El componente de extensionismo e innovación productiva de SAGARPA (2014) tiene como objetivo: “fomentar el desarrollo de capacidades de los productores, sus organizaciones y otras familias rurales que realizan oficios en los sectores agropecuarios, acuícolas y pesqueros, mediante un sistema nacional de desarrollo de capacidades y extensionismo, que facilite el acceso al conocimiento información y uso de tecnologías modernas”.

El contacto de dicha Secretaría con los productores se realiza a través de una extensionista rural quien funge como promotora y gestora del desarrollo, los extensionistas son personas especialistas, con notorios conocimientos que dan impulso a los proyectos para mejorar la calidad de vida de la comunidad.

La extensionista propuso el apoyo a los pequeños productores rurales del Valle de Mexicali y solo seis productores manifestaron su interés para que sus proyectos fueran apoyados. Debido al número de proyectos se eligió un grupo conformado por 15 estudiantes para lograr un seguimiento y atención constante a los planes estratégicos de comunicación, por lo que se conformaron pequeños equipos de trabajo entre estudiantes cada equipo atendió un proyecto. De esta manera el grupo transdisciplinario de apoyo externo quedó conformado por maestros en ciencias, licenciados en ciencias veterinarias, estudiantes de la licenciatura en ciencias de la comunicación y académicos de la licenciatura en ciencias de la comunicación. (Figura 1).

El método fue cualitativo, usando la herramienta, investigación acción participativa considerando que esta tiene como finalidad comprender y resolver problemas específicos de una colectividad vinculadas a un ambiente aplicando la teoría permitiendo mejoras prácticas de acuerdo con el planteamiento inicial (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Dicha metodología permitió obtener información de los pequeños productores para la toma de decisiones conjuntas, es decir, dentro del plan estratégico de comunicación, con la finalidad de propiciar el cambio y que sea una ayuda viable y necesaria que permita el apoyo a estos grupos económicamente vulnerables.

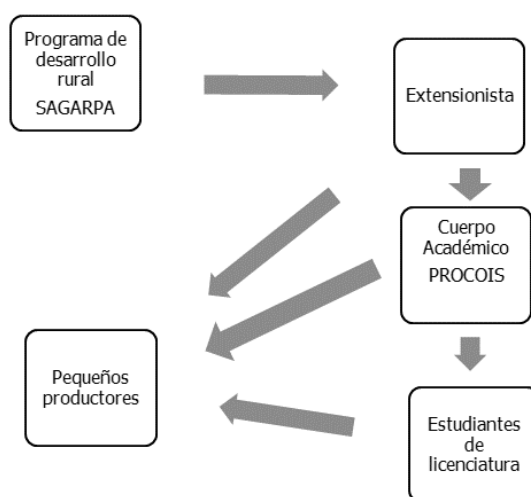


Figura 1

Esquema de formación grupo transdisciplinario

Fuente: Elaboración propia

La metodología planteada tiene la bondad de involucrar a los pequeños productores con los profesionistas en comunicación, con quienes comparten sus problemas, esto con el fin de que se puedan realizar estrategias y negociar las propuestas otorgadas.

La estrategia fue desarrollada a través de los siguientes pasos:

1. Análisis de la situación. Dentro de este primer momento se buscó identificar los principales problemas a los que se hubiesen enfrentado hasta ese momento los productores artesanales. Se intentó hacer hincapié especialmente en las dificultades comunicativas. Se utilizaron como herramientas para este diagnóstico: la entrevista a profundidad, entrevista grupal, recolección de material comunicativo anterior.

Se realizó una recopilación de antecedentes de la empresa, así como un análisis compartido de material recopilado donde el productor tuviera la oportunidad de evaluar cada uno.

De igual manera se indagó sobre otros esfuerzos comunicativos que se hubieran realizado y su eficacia. Además de la investigación de la imagen actual que, según el entrevistado, existía de la empresa y del producto o productos, así como de la imagen futura que buscaba.

A la par de esto se reflexionó sobre valores morales inspiradores en la empresa, así como consideraciones éticas de los productores. Debido a la importancia de este material durante todo el trabajo fue necesario grabar las entrevistas y transcribirlas, lo que facilitó su posterior uso.

2. Establecer objetivos. Los objetivos fueron establecidos a través del análisis de la situación inicial de cada micro empresa teniendo como principales consideraciones que éstos debían ser estrictamente sobre comunicación, ya sea interna o externa. Los objetivos debieron ser específicos, orientados a resultados y limitados en tiempo, considerando para su planteamiento la fórmula verbo + contenido + para qué o por qué. En el caso estudiado se solicitó a los equipos de estudiantes redactar por lo menos tres objetivos.

Se consideró como verbos válidos para los objetivos comunicativos los siguientes: Crear conciencia, crear credibilidad, establecer o mejorar la comunicación con diversos grupos, aumentar el prestigio de la empresa, integrar al personal, abrir nuevos canales de comunicación, moldear la actitudes de determinado público, generar comprensión pública, promover hechos avances y logros, divulgar programas en desarrollo, informar del quehacer de la empresa, exaltar el interés de la empresa por la comunidad, difundiendo su pasado y proyección futura, anunciar el patrocinio de programas, informar sobre reclutamientos, ascensos o cambios dentro de la organización, revelar aportaciones de la empresa al bienestar económico y social de la comunidad, generar visiones positivas sobre un producto o servicio, cambiar consideraciones, actitudes opiniones, reforzar acciones, pensamientos, posicionar o reposicionar un producto o institución, cambiar los hábitos de consumo de los públicos, mantener atención o participación y captar o ganar participación en el mercado.

3. Identificación del público meta u objetivo. Una vez establecidos los objetivos fue necesario caracterizar al público meta, es decir crear el perfil de un consumidor representativo, al definir sus características básicas; para ello, se consideraron como los principales criterios: los sociodemográficos donde se encuentran factores como el género, la edad, el hábitat, el nivel de estudios y la posición en el hogar; el nivel socioeconómico dónde se encuentra el nivel de ingresos, el horizonte de consumo y la clase social y; los criterios psicográficos, donde identificamos la personalidad, motivaciones, hábitos de consumo, estilos de vida, valores, gustos e intereses.

Dicha caracterización se tomó como punto base para dirigir y estructurar las estrategias comunicativas propuestas.

4. Establecimiento de las estrategias comunicacionales. Se realizaron a través de una lluvia de ideas partiendo de su equipo de trabajo y compartiendo posteriormente con todo el grupo hasta generar propuestas de acciones estratégicas que permitieran alcanzar los objetivos propuestos. Se buscó establecer por lo menos tres acciones estratégicas para alcanzar cada objetivo, las estrategias desde su origen debieron ser consideradas como viables y limitadas por el calendario escolar.
5. Establecimiento del presupuesto. Establecer el presupuesto fue un ejercicio de apoyo tanto para los estudiantes como para los pequeños productores, esto debido a que es necesario que los

productores conozcan el costo de cada actividad para su mantenimiento o repetición futura; por su parte, los estudiantes deben conocer el costo de su trabajo, además del uso de materiales y equipo, ya que una vez egresados deberán cotizar todo esto.

Para este ejercicio se sugirió a los equipos de estudiantes considerar todos los materiales, gastos y costo de horas de trabajo en dos columnas; una que representaba el costo real y; otra, con los apoyos y donaciones que recibirían por parte de la universidad, así como de otros simpatizantes.

6. Selección de estrategias. En este punto se solicitó a los pequeños productores que entre las estrategias propuestas seleccionaran aquellas que más les interesaran, considerando las limitaciones en tiempo del proyecto. Este fue un momento de retroalimentación importante donde los productores señalaron sus dudas y se establecieron formas de trabajo conjunto para el siguiente paso. De esta manera se acordó elegir solamente tres de las estrategias propuestas
7. Realización de las estrategias. Debido, como se ha dicho, a las limitantes temporales, se tuvo comunicación constante con los productores, tomando en cuenta todas sus consideraciones, se retomaron sus aportaciones durante el diagnóstico. Posteriormente, se revisó una y otra vez cada entrevista
8. Evaluación. Se realizó una evaluación inicial del proyecto y se contempló el tiempo para el desarrollo de las estrategias. Algunas estrategias se consideraron como alcanzadas solamente con su realización como: Planteamiento de misión, visión objetivos y valores o bien diseño de etiquetas; mientras para otras estuvieron apoyadas en el análisis de diseminación, es decir, contabilizar las apariciones, el tiempo aire, el alcance, la cuantificar el número de reenvíos, y de flujo en las redes sociales
9. Entrega. El plan estratégico de comunicación fue presentado ante la directiva del Programa de desarrollo rural. En ese momento se cedieron carpetas físicas y electrónicas a los pequeños productores, dentro de cada carpeta se encontraba todo el proyecto realizado y su propuesta de seguimiento.

Resultados

Si bien el ejercicio tuvo un semestre de duración tanto estudiantes como la extensionista, los pequeños productores y los representantes de SAGARPA se mostraron muy complacidos con los resultados. Entre los productos realizados se encuentra:

1. Análisis del público meta, que servirá a los pequeños productores para acciones futuras
2. Establecimiento de la filosofía de la micro empresa, incluye objetivo, misión, visión y definición de valores, que son la base de acción y construcción de mensajes futuros.
3. Creación de logotipo de la empresa, así como del eslogan, que permitirá darle fuerza a su marca, la memorización para acercar al consumidor a la filosofía
4. Creación de etiquetas para empaque, a partir de las necesidades de cada producto y considerar la norma mexicana existente para el etiquetado, este punto fue apoyado por la extensionista quien dio asesoría sobre empaques al vacío, además de apoyar con la obtención del código de barras, elemento importante en el etiquetado.
5. Diseño de páginas electrónicas para la difusión de cada proyecto. En este caso cada equipo en constante comunicación con su proyecto realizó una página para la red social *facebook*, se tomó esta decisión dado que serían los productores quienes posteriormente administrarían dicha herramienta, y su fácil manejo y familiaridad fueron elementos importantes para su elección. Dicho sitio fue

alimentado con fotografías, videos y videos continuos (*gifs*) así como la información más relevante de cada empresa y sus actividades pasadas y futuras.

Aunado a esto se creó una página electrónica oficial llamada “Baja California Artesanal” que sirviera como directorio base de las páginas de cada productor y tuviera información esencial, además de un enlace electrónico.

6. Se entregó un calendario completo de actividades para el mantenimiento del flujo de lo página de *facebook*, este incluía diseños terminados de publicaciones futuras.

Conclusión

Esta experiencia transdisciplinaria fue realmente enriquecedora para todos los que formaron parte del grupo, si bien el tiempo fue limitado se obtuvieron resultados y todos los participantes se vieron beneficiados. Cabe destacar que este ejercicio favoreció tanto a productores como a estudiantes quienes pusieron en prácticas los conocimientos obtenido a lo largo de su formación escolar.

Por otra parte, este tipo de ejercicios contribuye al trabajo académico, porque permite vincular lo que se expresa en el aula con la práctica. Este método conlleva a través de la aplicación, la generación de nuevos conocimientos que sucesivamente sirven como base para la reproducción de saberes.

Referencias

- Caro, E. (2003). *La vulnerabilidad social como enfoque de análisis de la política de asistencia social para la población adulta mayor en México*. Ponencia presentada en el Simposio Viejos y Viejas Participación, Ciudadanía e Inclusión Social, 51 Congreso Internacional de Americanistas. Santiago de Chile 14 al 18 de julio de 2003. En https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/9/12939/EPS9_ecaro.pdf
- CEPAL-ECLAC. (2002). *Vulnerabilidad Sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Brasil: ONU
- COPLADE (2013) *Hogares de Baja California, 2012. Apuntes de población de Baja California*. Mexicali: Comité de Planeación para el desarrollo del Estado
- Hernández, R., Fernández, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- INEGI. (2010). *Perfil sociodemográfico estados unidos mexicanos. Censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf
- Morín, E. (2001). Sobre la interdisciplinaria. *Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires*. (CIRET). En <http://www.pensamiento complejo.com.ar/>
- Palacios, M. (2014). *Estudio de vulnerabilidad económica de las personas adultas mayores en la Ciudad de México*. Gobierno de la Ciudad de México: México
- Secretaría de agricultura, ganadería, desarrollo rural, pesca y alimentación. (2014). *Extensionismo*. En <http://www.extensionismo.mx/web1/index.php/contenido/119-extensionismo-rural>
- Servicio meteorológico nacional. (2010). *Normales climatológicas. Estado de Baja California*. Archivado desde el original el 2 de abril de 2015. En <https://web.archive.org/web/20150402105326/http://smn.cna.gob.mx/climatologia/Normales5110/NORMAL02033.TXT>

CAPÍTULO

4

**ANÁLISIS
INTERDISCIPLINAR: SER
ESTUDIANTE DE
COMUNICACIÓN Y
POLÍTICAS DE INGRESO,
PERCEPCIÓN DE LOS Y
LAS ESTUDIANTES.**

Diego López Dórame

Emilia Castillo Ochoa

Análisis interdisciplinar: ser estudiante de comunicación y políticas de ingreso, percepción de los y las estudiantes

Diego López Dórame
Universidad de Sonora

Emilia Castillo Ochoa
Universidad de Sonora

Introducción

Las instituciones de Educación Superior en el caso de Latinoamérica han sufrido diversas transformaciones y cambios a raíz de la globalización, tal y como lo refiere Brunner (2010), resultado de esto se presentan dificultades en los alumnos de pregrado en cuestión del acceso y graduación a las universidades, denominado ineficiencia interna, y esto reflejado en altos índices de deserción y bajas tasas de eficiencia terminal.

Lo anterior, expresado como problemáticas generales al interior de cada país a nivel macro y de políticas públicas, así como a un nivel micro e institucional, donde se refleja la implementación y un posible desfase de las políticas propuestas desde lo macro.

Las Ciencias de la Comunicación como profesión y disciplina, no es la excepción dentro de este marco de cambios, así como la influencia de la aplicación de políticas públicas de regulación de ingreso y egreso. A continuación, se describen algunos antecedentes relacionados con la percepción de los estudiantes acerca de cursar y ser estudiantes de la profesión de Comunicación.

Sustento teórico

Escutia (2011) llevó a cabo una investigación donde entrevistó a diecisiete alumnos de distintos semestres de la carrera de Comunicación y Periodismo en FES Aragón dentro del periodo 2009-2010 donde evaluaron la percepción de los estudiantes en cuanto a elección de carrera y su proceso de formación, entre otras variables.

Los alumnos de primer ingreso no se consideran parte de la institución, concluyendo que no generan el sentido de pertenencia en un primer momento. Cabe destacar la elección de carrera de los alumnos de primer ingreso por su considerable interés por las materias referidas a los medios de comunicación (radio y televisión) denotando su interés por el conocimiento práctico.

Se encontró que los estudiantes de semestres avanzados presentaban un sentido de pertenencia al referirse a sus cursos o maestros, en comparación con los de primer ingreso. Además, los estudiantes consideraron que la formación recibida ha cambiado la percepción que tienen de su realidad en su vida personal y profesional. En relación con lo anterior, los alumnos reconocen la importancia de las materias teóricas y de análisis enfocadas en los medios de comunicación, tomando en cuenta la importancia de la comprensión de los fenómenos desde lo local a lo nacional (Escutia, 2011).

Con la finalidad de conocer el perfil y valores profesionales de los estudiantes de comunicación, Barragán (2011) indagó a los alumnos de octavo semestre. En cuanto a la percepción de los alumnos acerca de ser un buen profesional de comunicación y periodismo, de las tres muestras que se consideraron se coincide en que la responsabilidad es fundamental para poner en práctica la profesión, seguido de la veracidad, honestidad, ética y objetividad como valores distintivos de un buen comunicador.

Rizo (2012) exploró los imaginarios de los estudiantes de comunicación de varias universidades en la Ciudad de México, mediante las técnicas de la encuesta y grupos de discusión. Dentro de los hallazgos más importantes, refiere que los estudiantes se encuentran satisfechos de estudiar comunicación, en la universidad que ellos deseaban. Además, dentro de las razones y motivos para estudiar la carrera, los alumnos se inclinan más hacia una expectativa de mejorar su nivel de vida y un ascenso social, más que la voluntad de la formación en sí.

El modelo para el abordaje teórico parte de una perspectiva interdisciplinar, considerando la complejidad del fenómeno de estudio, por ello, se considera la aportación de distintas disciplinas para el abordaje y una mejor comprensión del perfil de ingreso y la perspectiva acerca de ser estudiantes de comunicación. Se consideran como base los puntos de vista de las diferentes disciplinas pertinentes y la integración de dicho conocimiento para la comprensión del fenómeno complejo (Newell, 2001). A continuación, se describen sintéticamente dichas aportaciones.

A manera contextual, el modelo contempla el concepto de Sociedad del Conocimiento (Colás, 2002), así como la globalización en la educación superior en América Latina (Brunner, 2010), la cual ha sufrido diversas modificaciones y problemáticas, las cuales deben ser consideradas al realizarse estudios dentro de este escenario.

Como parte de una perspectiva psicoeducativa, se considera como aportación disciplinar el modelo de Tinto (1987), el cual contempla que la deserción escolar está relacionada con la percepción que los estudiantes tienen acerca de sus experiencias institucionales, con gran peso en el aprendizaje individual, en donde la integración social y académica son fundamentales para la permanencia. Si los beneficios percibidos de permanecer en una institución educativa son inferiores a los costos personales, si percibe otras actividades como mayormente recompensadas, o el historial de interacciones del estudiante con el sistema académico y social de la universidad es poco satisfactorio, entonces el estudiante tenderá a desertar de la institución.

Posteriormente, Tinto (2015) plantea como a través de los ojos de los estudiantes, pueden concebirse la persistencia académica, la cual puede ser producto de la motivación que se tiene a través del establecimiento de metas para finalizar el grado de su elección, esto con la influencia de algunas variables como la autoeficacia, el sentido de pertenencia y la percepción del currículum.

Becher (1989) desde la sociología de las profesiones, define la disciplina y la diferencia dentro de dos concepciones. Primero, concibe disciplina como un conjunto ordenado de conocimientos fundados en el paradigma de la ciencia normal. También, se considera como un organismo productor y reproductor de los conocimientos producidos por la disciplina.

En la sociología de la cultura, Bourdieu aporta el concepto de capital escolar, donde se concibe al estudiante con aspiraciones al nivel de vida, la independencia y el inicio de una relación pedagógica con materiales teóricos y prácticos con los que entrará en contacto, logrando así el éxito escolar o su fracaso. Se concibe dicho capital escolar como una inversión de capital cultural que dotará al alumno de saberes, fungir con un rol social y sus hábitos correspondientes, además de apoyo en materiales, así como la institucionalización reflejada a través de la obtención de un grado para fines académicos, profesionales y jurídicos (Bourdieu, 1987).

Como parte de las políticas públicas dirigidas a estudiantes, se considera como parte fundamental para el estudio retomar a la Ciencia Política para el análisis e implementación de las políticas y sus resultados. Desde esta perspectiva, parte del incumplimiento de las políticas, así como el no obtener los resultados esperados está en la implementación. Por ello Berman (2003) define el análisis de la implementación como “el estudio

de las condiciones bajo las cuales las decisiones de la autoridad conducen efectivamente a resultados deseados”.

Se ubica dentro de la macro-implementación de políticas públicas para estudiantes, la regulación del ingreso de estudiantes, con el fin de en base a un examen de ingreso, seleccionar a “los mejores” a los espacios ofertados en instituciones públicas de educación superior.

Como aporte desde la Comunicación como disciplina, se hace referencia al proceso de institucionalización, profesionalización y legitimación del campo académico dentro de sus posibilidades de regeneración en consistencia científica y congruencia social. Dentro de este rubro encontramos que se ha planteado un escenario de consistencias para el establecimiento y estructuración de la comunicación en México y en América Latina considerando el componente social, histórico y cultural como referente para la consolidación de la comunicación como profesión (Fuentes-Navarro, 1991).

Ubicando el presente estudio en la línea de investigación denominada institucionalización de la enseñanza e investigación en Comunicación, en el caso de México se ha desarrollado con producción de conocimiento por Fuentes-Navarro, Jesús Galindo, Claudia Benassini, Margarita de la Peza en la década de los noventas surgiendo una nueva generación de actores con el desarrollo de los programas de maestría y doctorado, donde conocemos sus aportaciones en los eventos de difusión académica de los distintos organismos, como lo son la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC), Asociación Mexicana de investigadores de la Comunicación (AMIC) y Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Ciencias de la Comunicación (CONEICC) en los diferentes grupos de trabajo.

Retomando lo anterior, se presenta el modelo para la integración de las disciplinas ya mencionadas para el análisis y abordaje de los perfiles de estudiantes en escuelas de comunicación, generando un lenguaje común para su entendimiento (véase esquema 1). Cabe aclarar que este modelo es parte de un proyecto general, en el que se evalúa la trayectoria del estudiante, así como otros actores involucrados en el estudio de la profesión y disciplina de la Comunicación. A su vez, del presente modelo, se retoman únicamente las disciplinas requeridas para el recorte de investigación que aquí se presenta.

Esquema 1.

Modelo teórico para el estudio de las percepciones de la profesión, disciplina y mercado laboral desde los estudiantes de escuelas de Comunicación.



Fuente: Elaboración propia

Metodología

El objetivo principal del presente estudio es describir los significados sobre la expectativa de los estudiantes sobre la licenciatura y ejercicio de la profesión en la escuela de Comunicación.

En función de ello, se retoma el tipo de investigación descriptiva, la cual nos permite dar cuenta acerca del trabajo sobre las realidades, las cuales comprenden la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza en el presente los procesos del fenómeno (Tamayo y Tamayo, 2004), en este caso acerca del perfil del estudiante en cuestión.

Desde esta visión, se utiliza el estudio de caso como una estrategia para el análisis y comprensión de la realidad social (Scribano, 2000). Considerando dicha definición de estudio de caso, las herramientas para recabar la información para el estudio de las características del perfil de ingreso real en su interacción, se utilizó la técnica de la composición.

Desde la perspectiva cualitativa, se retoma el interaccionismo simbólico como paradigma interpretativo, el cual parte de tres supuestos (Álvarez-Gayou, 2003): los humanos actúan en función de las cosas y los significados que estas evocan para ellos; los significados son derivados de las interacciones del individuo con otras personas y; los significados se modifican por medio del proceso interpretativo que la persona realiza al entrar en contacto con las cosas.

Por ello, el interaccionismo simbólico será el principio interpretativo para el análisis de los significados que atribuyen los estudiantes a la profesión y disciplina de Ciencias de la Comunicación.

Los sujetos de estudio considerados para el presente estudio, fue el total de alumnos de nuevo ingreso y tronco común de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, considerando los criterios propuestos por León y Montero (2003) de representatividad, idoneidad y accesibilidad. Representatividad debido a que todos los sujetos tienen similitudes entre ellos: son recién egresados de bachillerato y comparten gustos y habilidades comunes. Idoneidad porque son adecuados para el estudio del fenómeno: son estudiantes de primer ingreso en Comunicación. Accesibilidad tomando en cuenta el levantamiento de datos en el inicio de clases, cuando por lo regular asisten en su mayoría los grupos completos.

Se tomó en como unidad de análisis al total de la población de estudio (Namakforoosh, 2000), considerando a los 160 alumnos de nuevo ingreso a la licenciatura en Ciencias de la Comunicación generación 2016-2020 de la Universidad de Sonora.

Los criterios de inclusión que se consideraron para la elección de informantes clave fueron los siguientes:

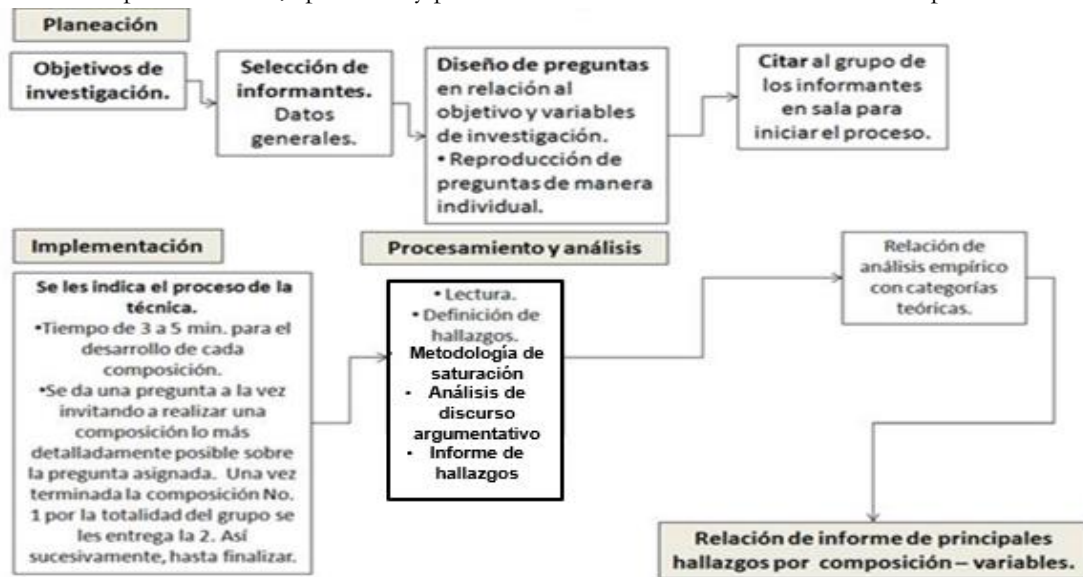
1. Ser alumno de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora,
2. Estar inscrito en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación,
3. Ser alumno con categoría de “aceptado” y “tronco común” en primera opción.

Como criterios de exclusión se entiende el no contemplar para el estudio alumnos de las diversas licenciaturas que oferta la división de Ciencias Sociales y la Universidad de Sonora, así como alumnos de otros semestres que cursen la carrera de Comunicación.

Para el levantamiento de la información, se utilizó la técnica cualitativa de composición, para recabar la información en función del objetivo planteado (véase esquema 2). En la composición, el estudiante vierte su opinión libremente en una cuartilla acerca de una pregunta o tópico.

Esquema 2.

Fases para el diseño, aplicación y procesamiento de la técnica cualitativa Composición.



Fuente: Castillo (2010).

Castillo (2010) define la composición como una técnica cualitativa individual que consiste en que el informante a partir de una pregunta que se le entrega por escrito realice sobre el objeto de investigación una composición escrita donde posteriormente se realiza un análisis del discurso estructurado desde sus experiencias y percepciones.

Para el análisis de los datos, se sigue el modelo propuesto por Castillo (2010) para composiciones, donde también se definen los pasos para el análisis de datos. La fase de análisis inicia con la lectura a profundidad de cada composición, pasando por el proceso de lectura, interpretación y análisis haciendo uso de la técnica de colores en relación con integrar variable-pregunta-hallazgo o categoría. Posterior a dicho proceso, se utiliza la metodología de saturación para identificar las recurrencias y hallazgos, para realizar el análisis de discursos argumentativo directamente de las composiciones. Posteriormente se procede a realizar el informe correspondiente.

Las composiciones fueron enumeradas para tener identificados los testimonios escritos y tener mayor agilidad al trabajar con los datos empíricos y realizar la triangulación. A continuación, se presenta el análisis empírico contrastado con las categorías teóricas retomadas para su interpretación.

Resultados

El propósito primordial en la presente categoría es identificar las expectativas del estudiante sobre las habilidades que esperan recibir en el transcurso de la carrera, así como aquellas emociones que les genera cursarla.

A partir del análisis de las composiciones estructuradas por esa población estudiantil, confieren el ser estudiante de comunicación como una expectativa de plan de vida donde se conjugan emociones positivas, así como las motivaciones y crecimiento personal y una vinculación directa con aprendizajes y expectativas de formación profesional como futuros comunicadores. A continuación, se describen las subcategorías arrojadas producto de la indagación cualitativa y algunos testimonios de los estudiantes.

1. Metas: dentro de las expectativas de ser estudiantes de ciencias de la Comunicación identificamos en los significados de nuestros informantes emociones positivas, motivación, plan de vida y crecimiento personal. A continuación, presentamos el análisis de las subcategorías mencionadas.
 - a. Emociones positivas. Identificación de las emociones positivas generadas por cursar la carrera de comunicación. E.12. *“Me siento con miedo, nervios, emoción, muchos sentimientos encontrados ya que es una experiencia completamente nueva, siento que esta carrera sacará lo mejor de mí ya que estoy muy feliz de estar en ella”*.
 - b. Motivación. Identificación acerca de aquellos factores que motivan al estudiante a cursar y tener un buen desempeño escolar en la carrera de comunicación. E.52. *“Yo puedo decir orgullosamente que quedé, fui aceptada y espero poder dar todo de mí, echarle muchas ganas, y más a una carrera tan padre como Ciencias de la Comunicación, ya que tengo buenas expectativas de la carrera, espero mucho de ella.*
 - c. Percepción del currículum. Identificación de los elementos relacionados con lo que esperan recibir como formación y que consideran los alumnos como propios de la carrera para su proyecto de vida en prospectiva a futuro. E.32. *“Estoy muy emocionado, con lo que me vaya a brindar la carrera, que será lo mejor y serán cosas que me ayudarán en la vida diaria, además que es lo mejor para la profesión que quieres ejercer. Las materias actuales y futuras se ven muy padre, así que estoy algo ansioso de ser estudiante de Comunicación.*

2. Aprendizaje
 - a. Teorías, prácticas y proyectos. Los alumnos refieren sobre los contenidos de las materias, la disposición para realizar prácticas, así como emprender proyectos académicos. E.110. *“...para poder elaborar proyectos, trabajos, investigaciones, y el poder desarrollarme como comunicólogo no fácil, pero si me esfuerzo podré obtener mi recompensa, creo que aparte de aprender también me voy a divertir demasiado”*.
 - b. Conocimientos y habilidades. Los alumnos refieren habilidades técnicas relacionadas con la comunicación. E.61. *“me siento contenta con mi elección de carrera, me interesan bastante los temas de los que se ha hablado en clase; tales como la importancia de analizar la información que nos ofrecen los medios”*.

3. La universidad
 - a. Sentido de pertenencia. Los alumnos se refieren con sentido de pertenencia hacia la universidad, se consideran parte de ella. E.65. *“me siento muy bien porque estoy cumpliendo uno de mis sueños y me siento aún más feliz por ser parte de la UNISON ya que tengo más de cuatro años compitiendo para la uni y siento que por fin me lo van a reconocer.*
 - b. Orgullo y ambiente institucional. Los alumnos refieren que se sienten orgullosos de pertenecer a la Universidad de Sonora, así como sentirse conformes con el ambiente institucional. E.32. *“también me siento muy honrado de estar en la Universidad de Sonora estudiando esta licenciatura ya que es una universidad con muchos años de trayectoria y muy prestigiada en el Estado.*

4. Proceso de Socialización
 - a. Maestros. Los alumnos refieren algunas características sobre los maestros acerca de su preparación, experiencia y desempeño docente. E.78. *“Los maestros muestran mucho interés al aprendizaje de los alumnos”*.
 - b. Compañeros. Los alumnos refieren algunas cualidades de sus compañeros de clase, así como lo que esperan de ellos. E.43. *“En específico en esta carrera, se puede encontrar compañeros más simpáticos y abiertos, tolerantes y honestos”*.

Dentro de los hallazgos y significados en menor mención (ver tabla 1), las cuales pueden ser consideradas según la metodología cualitativa utilizadas como recesivas o emergentes. En la línea del tiempo, tendrán que abordarse para constatar si en prospectiva serán significados dominantes o poco significativos.

Tabla 1.
Subcategorías en menor mención de composición.

<i>Subcategorías</i>	<i>Definición</i>
Primera opción de carrera	Los alumnos refieren que consideraron como primera opción en su elección de carrera la licenciatura en Comunicación.
Segunda opción de carrera	Los alumnos refieren que consideraron como segunda opción en su elección de carrera la licenciatura en Comunicación. En las subcategorías referentes a las opciones de carrera, se corresponde con los cambios en las políticas de admisión de alumnos de nuevo ingreso realizados en 2012 teniendo acceso a elegir entre la oferta académica (Plan de Desarrollo Institucional, 2013).
Un sueño	Refieren el cursar la carrera como un sueño, haciendo alusión al cumplimiento de una meta o expectativa que veían lejana o muy difícil de cumplir.
Emociones negativas	Identificación de las emociones negativas generadas por cursar la carrera de comunicación. Es importante destacar que cuando el alumno no queda en su primera opción de carrera, existe una desmotivación e influye en el desempeño académico del estudiante a lo largo de su trayectoria académica, tal como la propuesta del modelo de Tinto (1987), en el cual dicho fracaso puede llevar a la deserción escolar.
Instalaciones	Hacen referencia a las instalaciones físicas de la universidad.
Otras personas	Refieren a otras personas en el proceso de socialización importantes al cursar su carrera, como pueden ser autoridades y personal administrativo, así como algunos familiares cercanos.
Reingreso	Los alumnos refieren reingresar a la carrera de Comunicación, o haber dejado una carrera trunca, y reingresar a la universidad ahora en Comunicación.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En cuanto al primer hallazgo alusivo al establecimiento de metas y emociones positivas, los alumnos se enfrentan a una situación nueva, en la cual los llena de expectativas sobre la carrera, y genera emociones positivas como es felicidad, satisfacción o nervios, lo que corresponde a lo dicho por Barberá, 1998; en Gámez & Marrero (2003), quienes refieren que la motivación al logro de metas asociadas al éxito o fracaso escolar tienen diferencias en función del tipo de emociones positivas que presentan. Estas emociones positivas además, se relacionan con las intenciones que contempla Tinto (1987) las cuales generan metas y compromisos con la institución y carrera.

Además, se puede identificar una motivación intrínseca (Mano & Moro, 2013) en las cuales destacan la curiosidad por el conocimiento a obtener durante la licenciatura y el reto de cursarla y el aprendizaje que este implica. La motivación se define como la forma en que el estudiante persiste para alcanzar un grado

académico, y esta puede ser modificada, en función de las experiencias que se vayan suscitando dentro de su trayectoria académica (Tinto, 2015).

El testimonio *E.110* coincide con lo dicho por Escutia (2011), quien refiere que los alumnos reconocen la importancia de las materias teóricas y prácticas, con disposición de cambiar su percepción de la realidad, así como la sensibilidad de percibir las problemáticas a nivel tanto local como nacional. Además, esto se vincula con lo establecido por Tinto (2015) quien refiere que en la percepción del currículum es una acumulación de serie de hechos relevantes para lograr la satisfacción con el programa que cursan.

El plan de estudios 2004-2 vigente de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora se basa curricularmente en un modelo de competencias y describe de manera específica la relevancia de la formación básica, teórica, metodológica en procedimientos técnicos y una columna vertebral de prácticas del primero al sexto semestre y del séptimo al noveno con seis ejes especializantes y se caracteriza por que el alumno aprenda haciendo, por lo que las materias prácticas integran en proyectos los otros conocimientos y son supervisados para retroalimentar los saberes que se habrán de reforzar en la medida que se maneja el concepto de competencia como aquello que es capaz de desarrollar a partir de lo aprendido en un plan de estudios, un alumno en cualquier ámbito de aplicación de su disciplina y profesión, y por lo tanto, se evalúa en prácticas “el saber hacer algo bien hecho”.

Por otra parte, como política de inducción a la profesión y a la disciplina, se implementan los cursos propedéuticos, que sirven de orientación al alumno inscrito con una duración de una semana al iniciar su proceso de incorporación a la institución. Esto se corresponde con lo propuesto por Vidales (2011), el cual refiere a manera de propuesta que los contenidos deben tener puentes que vayan desde los constructos teóricos y de los resultados empíricos a una aplicación práctica de la comunicación como disciplina.

Los alumnos tienen expectativas en función de lo que esperan recibir en sus materias en cuanto a conocimientos, competencias y habilidades. Lo anterior se corresponde con lo planteado por (Salazar & Sepúlveda, 2011), quienes refieren que es importante contemplar las percepciones de los estudiantes para la adecuación de los planes de estudio a las exigencias y demandas del mercado laboral, para lograr la satisfacción de los estudiantes al egresar.

Lo anterior se corresponde con lo propuesto por Becher (1993) quien refiere que en función de la disciplina que se estudie, se van generando grupos e identidad profesional, y así mismo la generación del sentido de identidad con la institución en un proceso que el autor llama “iniciación”. Lo anterior no se corresponde con el estudio realizado por Escutia (2011) quien refiere que el estudiante de primer ingreso no tiene un sentido de pertenencia con la institución, y este se genera solo en semestres intermedios o avanzados. Uno de los hallazgos es que los alumnos egresados de bachillerato tenían en su plan de vida la elección de carrera y de institución, y al no ser seleccionados en el primer intento, perseveraron hasta lograrlo, lo que se observa como un punto de inflexión positiva hacia la profesión y la institución.

A su vez, Tinto (1987; 2015) en su modelo plantea que el sentido de pertenencia es un compromiso que sirve para enlazar al individuo con su grupo o comunidad, y esto fortalecerá a su vez la persistencia en lograr el grado académico.

Según ANUIES (2017), en el caso de Sonora se ofertan 7 programas académicos referente a comunicación y periodismo en instituciones públicas y privadas de esta profesión, sin embargo, los egresados de bachillerato prefieren su ingreso a la licenciatura que se oferta en la Universidad de Sonora. En estudios de egresados realizados por el departamento de planeación de la UNISON se les plantea la influencia que recibieron para la elección de la profesión y la institución, y en primer lugar sale la familia, y, en segundo

lugar, amigos. Esto tiene relación con aquellos alumnos de primer ingreso que eligieron la universidad y Ciencias de la Comunicación.

Los establecimientos tienen reconocimiento y estatus en el noroeste de México. La Universidad de Sonora es la institución de mayor prestigio por su trayectoria, reconocimientos y porque es la que agrupa en mayor número de ofertas educativas, 107 programas educativos en licenciatura y posgrados, 2562 profesores (Dirección de planeación, 2017) y admite un promedio de 26,000 alumnos anualmente, contando actualmente con 38563 alumnos distribuidos en Universidad Centro ubicada en Hermosillo Sonora, Unidades Norte en Santa Ana, Caborca y Nogales, y Unidad Sur en ciudad Obregón y Navojoa, Sonora. (Admisión, 2017).

Se hace alusión al cumplimiento de expectativas por parte de los alumnos en relación a su planta docente. Además, hay congruencia entre un claro interés por parte del docente en el aprendizaje del alumno, tal como lo refiere Gámez & Torres (2012), quien dice que un pilar en la educación contemporánea es una docencia centrada en el alumno, en el cual se exige capacitarlo en aprendizaje autónomo y con herramientas para el estudio, además del papel del docente que debe ser transmisor de los contenidos de su materia, presentando un dominio adecuado regulando el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para el proceso de educabilidad del alumno, es relevante un buen proceso de educatividad dentro del acto educativo se hace alusión a las condiciones que va a tener para aprender, pero también se presenta una valoración positiva como primera impresión de la planta docente y sus características, lo que será idóneo para un buen proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Referente a este hallazgo, el modelo de Tinto (1987) contempla que en función de que el alumno transita por la universidad, entra en contacto con diversos factores que refuerzan, en este caso y también contempladas en el modelo la integración social, su adaptación a la institución.

Según el reglamento de la Universidad de Sonora, en su artículo 21 se contempla como primera obligación del estudiante “respetar a todos los miembros de la comunidad universitaria”, lo cual se corresponde con las disposiciones universitarias acerca de las interacciones sociales (UNISON, 2015).

Además, el plan de estudios vigente de comunicación de la UNISON basado en competencias, contempla como competencias genéricas las relaciones interpersonales. Dentro de dichas competencias se establece que el alumno debe tener la capacidad de trabajar en equipo, facilitar la interrelación del alumno con su entorno académico, así como reconocer y respetar los puntos de vista y opiniones de los otros miembros del equipo (Alsina & Alsina, 2011).

Por último, se hace alusión a los procesos de socialización entre los compañeros y a algunas características o cualidades que aparentemente poseen. Esto concuerda con las categorías propuestas por Gámez & Torres (2012) acerca de las interacciones sociales entre pares en un escenario académico a nivel superior, el cual refiere deben tener comunicación entre ellos, respeto y empatía, así como compromiso y responsabilidad. Además se encuentra coincidencia con las características sobre ser un buen estudiante y profesionista en comunicación (Barragán, 2011).

Conclusión

La interdisciplina es la alternativa para abordar los problemas complejos de la sociedad actual y en este caso, se diseña el modelo de abordaje teórico-metodológico de nuestro estudio empírico desde las aportaciones de la Ciencia Política, la Psicología, la Sociología y la Comunicación, esta última en su fase de

institucionalización de la enseñanza de la comunicación que nos permite conocer el surgimiento, desarrollo, situación actual y prospectiva de la disciplina y la profesión.

La interdisciplina como enfoque que permite la investigación social, la organización de disciplinas que apoyan desde la concepción teórica, epistemológica y con sus métodos y metodologías la construcción de un modelo que permite la generación de conocimiento para su posterior diseño de propuestas de solución y mejora para la prospectiva del desarrollo de la enseñanza de la comunicación en México. Cabe destacar que el presente modelo es transferible a otros contextos institucionales, así como para el estudio del perfil de ingreso real en alumnos de otras opciones de grado, dejando a criterio de cada investigador la modificación del marco contextual para el abordaje del fenómeno particular.

Dentro de los principales hallazgos, se encontró que el estudiante de comunicación de primer ingreso de la Universidad de Sonora tiene como expectativa diversas emociones positivas en función de lo que espera obtener del programa académico, motivación a cursar las carreras y desempeñarse como estudiante de comunicación, y además refieren el cursar dicha carrera como un cumplimiento de objetivos personales y metas a alcanzar que los ayudarán a crecer personal y profesionalmente. A su vez, los alumnos hacen alusión al proceso de aprendizaje, referente a los materiales teóricos y prácticas con los que entrarán en contacto y proyectos en los que pueden ser partícipes, además que aluden a los conocimientos y habilidades que esperan adquirir.

Otros hallazgos son el sentido de pertenencia que se genera al ser estudiantes de Comunicación de la Universidad de Sonora, lo cual refieren sentirse orgullosos, haciendo mención como la mejor opción a nivel noroeste. Las diferencias de sentido de pertenencia es por el estatus que asigna la política de ingreso de la Universidad de Sonora a los estudiantes de recién incorporación a aquellos alumnos que aprobaron con puntaje mínimo el examen de admisión, se les considera aceptados y en segundo lugar, están los alumnos que se les da pase de ingreso en modalidad “condicionados” a no reprobado ninguna asignatura durante el primer semestre y son aceptados para su inscripción en tronco común y tienen una inscripción eventual hasta cumplir el requisito al fin de semestre de no haber reprobado ninguna asignatura, generando una significación diferente y diferenciación generada por el estatus que la institución asigna.

La percepción de los alumnos de tronco común en primer lugar es de diferenciación, por la distinción que reciben como grupo y posteriormente por el profesorado, y de manera individual, perciben un sentimiento de incertidumbre sobre su trayectoria y pertenencia institucional, pese a que en propedéuticos se les reitera que esta distinción no les debe afectar, si no que la prioridad debe ser el cumplir con objetivos de aprendizaje que garanticen su pase a alumno regular.

Por último, los alumnos aluden a los procesos de socialización entre pares en los cuales detectan ciertas cualidades y valores positivos como el ser amables, gentiles y respetuosos, mientras que de sus maestros expresan lo que esperan recibir de ellos, además que los consideran personas preparadas y con el perfil requerido para desempeñar su labor docente.

Es necesario el diseñar modelos para abordar percepciones de los estudiantes de las escuelas de comunicación para conocer sus motivaciones, percepción de la profesión, la disciplina y su plan de vida. Existen en la actualidad modelos de abordaje cuantitativo y es necesario conocer los porqués de interrogantes que las escuelas en comunicación en México se plantean sobre quiénes son sus estudiantes, que les motiva la elección de carrera, que percepción tienen de la disciplina y la profesión, desde la percepción del estudiante cuales son las prácticas laborales propias de un egresado de comunicación y lo que planean hacer al egresar.

Esto apoya la transformación e innovación del currículum y de este, planes de estudio y propuestas de cambio para innovar y transformar los roles de los actores principalmente estudiantes y académicos. Los diagnósticos de trayectorias, perfiles y percepciones a partir de los actores, en este caso los estudiantes de ciencias de la Comunicación, permiten diseñar propuestas de desarrollo prospectivo para la mejora de los procesos, prácticas y roles.

La relevancia de este tipo de estudios es ir a los significados de categorías, objeto de estudio, desde uno de los actores principales del proceso educativo: los estudiantes. Requisito indispensable para evaluar la institución, la disciplina y la profesión, en este caso, a partir de los actores.

En el actual contexto de globalización, sociedad de conocimiento y desarrollo tecnológico, es necesario iniciar procesos de investigación que de fe de quienes somos, como andamos y planear múltiples futuros posibles de desarrollo, transformación y cambios requeridos de la disciplina, la profesión y las prácticas del sistema que conforma las escuelas de comunicación en América Latina y el caso de México, e identificar necesidades que demanda el contexto social actual, mercado laboral y nuevas necesidades sociales que desde la ciencia de la comunicación están en espera de solución.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Admisión (2017). *Admisión 2017*. Obtenido el día 24 de Febrero de 2017 de Universidad de Sonora: <http://www.admision.uson.mx/>
- Alsina, & Alsina. (2011). Nuevos retos de la docencia en la formación de competencias comunicacionales. El caso de la Teoría de la Comunicación. En G. León, *Estudios de la comunicación. Estrategias metodológicas y competencias profesionales en comunicación* (págs. 19-36). México: Pearson Educación.
- ANUIES (2017). *Anuario de Educación Superior Licenciatura 2015-2016*. Obtenido el día 24 de Febrero de 2017 de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior: <http://www.anuies.mx/>
- Barragán, A. (2011). Valores profesionales y principales rasgos de ser un buen profesional. Una mirada desde la formación de los estudiantes de comunicación en la UNAM. *Ponencia en XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual de las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1-20.
- Bourdieu. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Brunner, J. (2010). Globalización en la Educación Superior: crítica a la figura ideológica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Num 2. Vol. 1, 75-83.

- Castillo, E. (2010). *Diseño teórico metodológico del uso del grupo focal y el grupo de trabajo colaborativo y la composición para producción de conocimiento en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. 4to Simposio de Investigación y Producción BINACOM . Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Colás, P. (2002). La investigación educativa en la (nueva) cultura científica de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación: Universidad de Huelva*, 77-93.
- Dirección de planeación (2017). *Dirección de planeación, docentes*. Obtenido el día 24 de Febrero de 2017 de Universidad de Sonora: <http://www.planeacion.uson.mx/sie/docentes/>
- Escutia, E. (2011). *Medios de comunicación y valores profesionales de los estudiantes de comunicación y periodismo: un enfoque etnográfico*. Ponencia Memoria electrónica de XI Congreso Nacional de Investigación Educativa Eje 6, 1-8.
- Fuentes-Navarro, R. (1991). *Un campo cargado de futuro. El estudio de la comunicación en América Latina*. México: FELAFACS.
- León & Montero (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. España: McGraw-Hill.
- Mano & Moro (2013). Motivaciones en la elección de la carrera universitaria: metas y objetivos de los estudiantes de la facultad de traducción y documentación de la Universidad de Salamanca. En Falgueras, Moreiro, Molina, Salvador, Trigo, & Vera, *Puntos de encuentro: los primeros 20 años de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca* (págs. 197-216). España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Namakforoosh. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Newell, W. (2001). A theory of interdisciplinary studies. *ISSUES In Integrative Studies*, 1-25.
- Plan de Desarrollo Institucional. (2013-2017). *Plan de desarrollo institucional* . Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Rizo, M. (2012). *Imaginario sobre la comunicación. Algunas certezas y muchas incertidumbres en torno a los estudios de comunicación, hoy*. Barcelona, España: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Salazar, M., & Sepúlveda, R. (2011). Perspectivas y proyección profesional de la comunicación social. *Signo y pensamiento* 59, 194-209.
- Scribano (2000). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en Ciencias Sociales. *Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*.
- Tamayo & Tamayo (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2015). Though the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1-16.

UNISON (2015). *Reglamento Escolar*. Obtenido el día 26 de Febrero de 2017 de Universidad Marco Normativo <http://www.uson.mx/institucional/marconormativo/reglamentosescolares/Reglamento-Escolar-2015.pdf>

Vidales, C. (2011). El relativismo teórico en comunicación. Entre la comunicación como principio explicativo y la comunicación como disciplina práctica. *Comunicación y Sociedad*, No. 16, Pp. 11-45.

CAPÍTULO

5

**PERCEPCIÓN DE LA
SATISFACCIÓN LABORAL
EN ACADÉMICOS DE
EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

Esperanza Hernández

Victoria Santillán Briceño

Percepción de la satisfacción laboral en académicos de educación media superior

Esperanza Viloría Hernández

Universidad Autónoma de Baja California

Victoria Elena Santillán Briceño

Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

La naturaleza del trabajo académico en las instituciones educativas ha cambiado considerablemente en las últimas décadas, en particular las condiciones laborales, las actividades docentes, los niveles de productividad, las actitudes de los profesores hacia los colegas y hacia los propios organismos escolares.

Entre los principales factores que han contribuido para reconfigurar la manera en que los maestros desempeñen su labor se encuentran la política educativa de la calidad, la masificación educativa y la evaluación de su trabajo asociada a recursos económicos, adicionales al salario, siendo que la influencia de estos mismos elementos se asocia con la satisfacción laboral de los académicos, según reportan investigaciones a nivel nacional e internacional (Gil Antón, 2000; Galaz Fontes, et., al. 2012; García Díaz, 2015).

Asimismo, los ámbitos estudiados del trabajo en las organizaciones reportan que también hay una relación directa entre la satisfacción laboral y la cultura organizacional, las condiciones de trabajo, las recompensas e incentivos, las relaciones interpersonales, el estrés laboral y la productividad.

La cultura organizacional, descrita como la instancia que integra el conjunto de creencias, hábitos, valores, actitudes, tradiciones existentes entre los miembros de la organización, resulta relevante ya que define el tipo de institución que se tiene y su funcionamiento, destacando aspectos como los niveles de responsabilidad e independencia que poseen sus integrantes así como el grado de identidad e identificación de éstos con la institución, el control que existe de los trabajadores, los sistemas de incentivos, los niveles de innovación, así como el grado de tolerancia que poseen los integrantes para afrontar los cambios o problemas en la organización. (Gregory, 1983; Sorensen, 2002)

En el marco de los estudios de cultura organizacional, el trabajo de (González Díaz, et. al., 2016) manifiesta que los profesores que establecen relaciones laborales propicias y encuentran puntos en común con sus colegas y autoridades, tienden a estar más satisfechos en su escuela. En la medida que los maestros se conectan con sus compañeros y desarrollan relaciones personales, generalmente son más eficaces en el aula. En el mismo sentido, la satisfacción general en el trabajo también se correlaciona con cuán bien se llevan los empleados con sus superiores inmediatos, ya sea el director o el supervisor.

Otro aspecto asociado a la cultura organizacional reportada en estudios sobre profesores, es el valor que confieren a la satisfacción encontrada cuando su trabajo es interesante. Se tienen algunos datos donde se reporta que el 70% de los maestros de educación media superior afirmaron sentirse satisfechos si son capaces de mantener una cierta cantidad de autonomía en sus actividades, ya que les permite desarrollar sus propios desafíos y encontrar formas de superar obstáculos, lo que lleva a una experiencia laboral más satisfactoria en las escuelas técnicas donde trabajan. (Hernández Herrera, 2011)

Si bien la naturaleza de los trabajos específicos puede no conducir normalmente a una jornada laboral diversa, en el caso de las escuelas los profesores manifestaron que los desafíos y la diversidad en la rutina diaria también mantienen el trabajo interesante, porque les proporcionan una gama de responsabilidades y retos nuevos. (González Díaz, 2016)

Las condiciones de trabajo son otro factor altamente asociado a la satisfacción laboral. Entre los aspectos empíricos reportados al respecto destacan: Contar con áreas de trabajo espaciosas, con iluminación adecuada, con herramientas apropiadas para cumplir con sus actividades, y tener la libertad para realizar sus tareas.

Otro aspecto relevante de las condiciones laborales es la cantidad de actividades a desarrollar. En términos generales, lidiar con una carga de trabajo demasiado pesada y con plazos imposibles de alcanzar puede erosionar sustancialmente la satisfacción en el empleo, incluso para el trabajador más dedicado. (Cols,2016)

Por otro lado, algunos teóricos de los estudios sobre satisfacción laboral expresan que cuando los trabajadores reciben recompensas por una tarea bien hecha, a menudo se sienten más conformes. Los incentivos como obtener un mejor espacio para la oficina, materiales de cómputo, asistencia a eventos académicos, bonos económicos y otros beneficios, pueden aumentar significativamente la satisfacción laboral de los trabajadores. (Cols,2016)

En el mismo sentido, adicional al salario, la oportunidad de progresar en la jerarquía de la estructura organizacional es un factor de satisfacción reportado en la industria. Los empleados están más satisfechos con su trabajo si ven un camino disponible para obtener ascensos, ya que una mayor responsabilidad conlleva una mayor compensación económica. Muchas empresas alientan a los trabajadores a adquirir habilidades más avanzadas que les permitirán acceder a la promoción y conseguir el desarrollo profesional y laboral. (Clark, Oswald, y Warr,1996; Weber y Tina, 2011)

A diferencia de la industria, en las instituciones educativas la satisfacción laboral está más asociada al avance en la carrera profesional que a los ascensos organizacionales, ya que para los profesores resulta más atractivo obtener recompensas e incentivos a través de escalar grados académicos, los cuales incluyen bonificaciones y aumentos salariales, que avanzar en jerarquía organizacional asociada a temas de gobierno institucional. A menudo estos estímulos económicos pueden ayudar a los profesores a superar las actitudes negativas hacia otras actividades menos agradables de su trabajo como la vinculación y la tutoría o hacia situaciones laborales como el número de estudiantes atendidos en el salón de clase. (Padilla González, et. al., 2008).

Una de las consecuencias más drásticas del nuevo entorno en el empleo es la aparición del estrés laboral, originado en buena medida por factores como la diversificación de las actividades, la falta de capacitación, la exigencia del trabajo mismo y los criterios de evaluación de la productividad. (Brief y Roberson, 1987)

Asimismo, según investigadores en la materia, los lugares de trabajo también pueden ser causa de estrés (Pearson,1998) derivado de la exposición de los empleados a dos tipos de riesgo identificados en el entorno laboral: los físicos, que constan de ruido, temperaturas extremas, ventilación, iluminación, radiación y causan ansiedad, y los psicosociales, que incluyen factores relacionados con el diseño, la organización y la gestión del trabajo, junto con la estructura social en el sitio laboral, elementos que pueden tener efectos negativos en los individuos (Feldman, Goncalves, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés, y De Pablo, 2008).

El estrés relacionado con el trabajo generalmente influye en los problemas individuales y de la organización, incluidos los resultados conductuales, mentales y físicos, el rendimiento, la satisfacción laboral y el compromiso organizacional (García, 2005). De acuerdo con algunos estudios, el estrés tiene una influencia

bivalente en la satisfacción laboral. Por una parte, puede funcionar como un motivador que despierta la creatividad, elimina el aburrimiento y genera satisfacción. Sin embargo, lo más común es la incidencia del estrés negativo, que se produce cuando las capacidades, los recursos o las necesidades de los trabajadores son rebasados por los requisitos del trabajo, desequilibrio que detona en el empleado respuestas físicas y emocionales adversas e insatisfactorias. (Granda, 2006)

En suma, la investigación aplicada en México demuestra que altos niveles de estrés en el trabajo son predictivos de insatisfacción laboral y de una mayor propensión a abandonar la organización, además de influir negativamente en la productividad –estrés ocasiona el 50-60% de todos los días de trabajo perdidos en las diferentes ramas de la industria. (INEGI, 2014).

Por el contrario, la satisfacción laboral puede ser un factor regulador del estrés, protegiendo a los trabajadores de los factores de tensión, por lo que a nivel internacional se recomienda mejorar las condiciones de los lugares de trabajo, proporcionando incluso seguridad y salud, lo que redundaría en una mejor calidad y productividad laboral.

Las personas constantemente hacen comparaciones de su entorno, de sus circunstancias pasadas o de sus expectativas del futuro y sobre la forma en que realizan su trabajo, para determinar su posición en la escala aspiracional, entre los límites más bajos (es decir, las condiciones de trabajo mínimas aceptables) y los límites superiores (que representan las mejores condiciones de trabajo que pueden obtener en el mercado laboral), a partir de lo cual definirán su grado de satisfacción laboral. (Pearson, 1998)

Las instituciones educativas en sus diferentes niveles en los últimos años también están reportando datos sobre la satisfacción laboral, en particular sobre las condiciones de trabajo. Por lo anterior, la evaluación de las condiciones objetivas del trabajo que enfrentan los profesores día con día es relevante para decidir acciones de mejora que les permitan acercarse a los límites superiores de satisfacción. (Del Río, Perezagua, Vidal, 2003)

Al respecto, algunos hallazgos revelan que hay cinco caminos diferentes que explican la satisfacción en el trabajo: (1) El trabajo en equipo, e identificación con la estrategia; (2) el equilibrio entre el trabajo y la familia del empleado, autonomía e identificación con la institución; (3) apoyo e identificación con la autoridad y el trabajo; (4) la satisfacción laboral es la orientación afectiva que tiene un empleado hacia su trabajo. Se puede considerar como un sentimiento general sobre el trabajo o como un grupo de actitudes sobre varios aspectos del trabajo; y (5) cada vez hay más pruebas de que las tendencias actuales en las condiciones de empleo pueden tener efectos negativos en la satisfacción laboral y deteriorar la salud física y mental de los empleados.

Descrito el anterior análisis de los factores asociados a la satisfacción laboral, en el presente documento se presenta la percepción de los académicos de educación media superior sobre su percepción sobre la satisfacción laboral asociada a seis dimensiones: los datos sociodemográficos de los profesores, las condiciones laborales, las actividades en su trabajo, las relaciones interpersonales, la participación y autonomía en sus funciones y, el estrés general.

Contexto de la educación media superior

Con la finalidad de poner en perspectiva las características de las escuelas de educación media superior, que fueron consideradas en la investigación, se presenta un breve antecedente histórico de dicho sistema educativo en el país. Los orígenes de la educación media superior en México se remontan hasta el siglo XVI durante la colonia, con la creación del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, desde su nacimiento hasta el día de hoy, ha sufrido una serie de transformación producto de sus complejas relaciones con el sistema

educativo nacional y con los diferentes contextos económicos, sociales, pedagógicos y culturales del país, lo que a determinado su complejidad actual.

Uno de los eventos relevantes ocurre en el año de 1969 cuando se crearon los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, con estas opciones se conformaron las dos grandes vertientes educativas que permanecen hasta nuestros días: El bachillerato tecnológico y el bachillerato general. (DGETI, 2016)

Otro acontecimiento se presentó en 1973 cuando la educación del nivel bachillerato alcanzó otra condición al ser emitido el decreto de creación del Colegio de Bachilleres, cuyas principales funciones se centraron en ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse a las actividades socialmente productivas. (DGETI, 2016)

Además de la conformación de dichos sistemas que han operado de manera permanente, existe otro evento de impacto, con la declaración en enero de 2005, cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, en el que se establecen las atribuciones que la Dirección General del Bachillerato, que tiene hasta la fecha. (DGETI, 2016)

En la actualidad la educación media superior sufre de una reestructura importante con el anuncio en el 2012 del presidente de la República, firmando el decreto que reforma los artículos 3 y 31 constitucional para hacer obligatorio el nivel bachillerato. Para el cumplimiento integral y pleno de la misma y alcanzar la cobertura universal del bachillerato. (DGB, 2018)

Actualmente la DGETI es la institución de educación media superior tecnológico más grande del país, con una infraestructura física de 456 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son CETIS y 288 CBTIS; Además proporciona a los organismos descentralizados de los gobiernos de las entidades federativas, que imparten la educación tecnológica industrial competencia de esta unidad administrativa, la asistencia académica, técnica y pedagógica a los 652 CECyTEs. (DGB, 2018)

La matrícula escolarizada de educación media superior en los últimos 5 años ascendió a 4.8 millones de estudiantes en el ciclo escolar 2014-2015, lo cual representó un incremento de 2.8% con relación al ciclo inmediato anterior. Con la atención proporcionada en este tipo educativo se alcanzó una cobertura escolarizada de 71.5% y una cobertura total (escolarizada y no escolarizada) de 72.8% en el grupo de edad de 15 a 17 años, 3.4 puntos porcentuales más respecto al ciclo escolar anterior. (SEP, 2017)

Para avanzar en el cumplimiento del mandato constitucional de lograr la cobertura universal en educación media superior para el ciclo escolar 2021-2022, la presente administración se comprometió a alcanzar en 2018 una tasa bruta de cobertura de 80% para los jóvenes de 15 a 17 años (SEP, 2017). Crecimiento acelerado que ha representado impacto en las condiciones de las escuelas, atención de los estudiantes y cambios en las actividades de las tareas que realizan los académicos.

El contexto anterior permite tener una imagen de la institución en la que se realizó la investigación que se describe a continuación.

Método

El presente reporte es producto de un análisis cuantitativo de tipo transversal exploratorio, diseño de investigación que permite medir la prevalencia de características que describen a una población en un tiempo

específico. Para llevar a cabo el estudio se plantea el objetivo de investigación, la muestra, el instrumento utilizado y el procedimiento.

Objetivo: Identificar los factores asociados a la percepción de la satisfacción laboral de académicos de educación media superior en una institución pública del Norte de México.

Muestra: Con la finalidad de calcular la muestra se identificó una población de 150 académicos que laboran en dos unidades académicas de la institución de educación media superior, con actividades tecnológicas y agropecuarias en la zona Norte de México. Para la investigación se consideró una muestra de 120 personas de un universo de 150 académicos, lo que representó un 80% de la población total.

Instrumento: Para recabar la información se elaboró una escala con seis factores y 60 afirmaciones en las que se exploran los siguientes aspectos: 1) datos sociodemográficos de los profesores; 2) condiciones de trabajo; 3) actividades en su trabajo; 4) relaciones interpersonales; 5) participación y autonomía en su trabajo, 6) estrés general.

Procedimiento: para la aplicación del cuestionario se solicitó a las autoridades pertinentes su autorización para la aplicación del instrumento, además de que ministraron información sobre la cantidad de profesores de tiempo completo que laboraban en su unidad académica. Posteriormente se habló con los académicos para sensibilizarlos y lograr su disposición para contestar el cuestionario.

Resultados

La información que se presenta es el producto de 80 cuestionarios recabados de 120, lo que representó un 66% de la muestra total considerada de profesores de tiempo completo que laboran en escuelas de educación media superior con énfasis en actividades tecnológicas y agropecuarias en la zona Norte de México. La encuesta midió la percepción de los académicos sobre la satisfacción laboral y para ello se consideraron 60 afirmaciones en cinco factores: 1) datos sociodemográficos de los profesores; 2) actividades en su trabajo; 3) relaciones interpersonales; 4) participación y autonomía en su trabajo, 5) estrés general.

Con respecto a los datos sociodemográficos de los profesores se destaca que existe un mayor de número de hombres que respondieron el cuestionario ya que representó el 63% de los 80 cuestionarios recabados. La mayoría de los académicos se encuentran casados (85%) y son mexicanos (95%). La mayoría de ellos reportó que cuenta con estudios de Licenciatura (90%) y con maestría el (10%).

El poco porcentaje de académicos con posgrado hace pensar en tres aspectos, que los académicos no tienen interés de continuar su formación académica, que no existen condiciones para realizar estudios o la política educativa no influye en el incremento del indicador de posgrado como factor de calidad.

Una parte importante de los académicos tiene una antigüedad de 6 a 10 años (70%) y, entre 11 y 15 años (20%), en menor porcentaje entre 16 y 20 años (10%), lo que es importante ya que supone han tenido permanencia en el empleo y experiencia en diferentes procesos medidos en la encuesta. Cabe destacar que existe un 5% de académicos que tienen otra actividad laboral además de la escuela referida. (ver Tabla 1)

Tabla 1.

Información personal de los profesores de educación media superior que respondieron la encuesta.
(n=80)

Aspectos demográficos	
Género	%
Mujeres	37
Hombres	63
Estado Civil	
Casado	85
Soltero	15
Nacionalidad	
Mexicanos	95
Extranjero	05
Máximo nivel de estudios	
Menos de licenciatura	-
Licenciatura	90
Especialidad	-
Maestría	10
Doctorado	-
Antigüedad	
1 a 5 año	-
6 a 10 años	70
11 a 15 años	20
16 a 20 años	10
21 a 25 años	-
26 a 30 años	-
31 o más	-
Otro trabajo	
Si	5
No	95

Otro factor de satisfacción en el trabajo medido por el instrumento se asocia con las actividades que realizan en la escuela los profesores, para establecer dicho nivel de relación se realizó un análisis de correlación estadística denominado r de Pearson y su valor comprende de 0 a 1, así, cuanto más cerca de cero el resultado menor relación entre las variables y por el contrario, entre más cerca de 1, mayor la relación entre las variables, por tanto, más precisos serán los resultados para establecer el grado de influencia entre variables.

Con los datos de la Tabla 2 se puede inferir que siete de los 10 aspectos medidos para establecer que tan satisfechos se encuentran los académicos se relacionan con el tipo de actividad que realizan, la posibilidad de fomentar la creatividad y, el cuidado con el incremento de alumnos por atender. Por otro lado, el sistema de premios, el salario y las actividades de tutorías influyen medianamente en la satisfacción.

Tabla 2.

Actividades que realizan los académicos que se asocian a la satisfacción laboral percibida por ellos. (n=80)

Factor. Actividades realizadas en la escuela	r
Su tipo de trabajo, las tareas y actividades que usted realiza	.795
La satisfacción que le produce su trabajo por sí mismo	.708
Las posibilidades de creatividad que le ofrece su trabajo	.705
El número de estudiantes atendidos	.700
El sistema de premios económicos e incentivos que recibe	.690
Las actividades de tutoría	.685
El salario que usted recibe	.509

Con respecto a las relaciones interpersonales son siete los aspectos con mayor relacionados con la satisfacción y entre los más significativos se destaca la percepción del académico es su preocupación por las

relaciones personales con sus colegas, con la autoridad, con quien realizan la supervisión de su trabajo y su relación con los estudiantes y el apoyo de la autoridad para realizar su trabajo.

Los resultados son consistentes con otras investigaciones en las que el clima, la comunicación y las relaciones interpersonales son vitales para niveles altas de satisfacción en el trabajo en las diferentes instituciones.

Tabla 3.

Relaciones interpersonales percibidas por lo académicos que se asocian a la satisfacción laboral percibida por ellos. (n=80)

Factor: Relaciones interpersonales	r
Las relaciones personales con personas de mi área de trabajo	.696
Las relaciones personales con personas de nivel jerárquico superior al suyo	.601
La supervisión que ejercen sobre usted	.600
La relación personal con estudiantes	.600
El apoyo que recibe de sus superiores	.501
La forma en que la autoridad evalúa mi trabajo	.500

La satisfacción laboral percibida por los académicos de educación media superior se encuentra relacionada con el factor de participación y autonomía en su trabajo, son seis los aspectos principales, tres de ellos, tienen que ver con la posibilidad de participar en la toma de decisiones en primera instancia con su trabajo, la distribución de los recursos y las decisiones en grupos de académicos.

Otro aspecto con mediana influencia se relaciona con la importancia de la seguridad en el empleo ya que la mayoría son de tiempo completo, con la presión manifestada por el cumplimiento de las políticas educativas y la posibilidad de expresar sus opiniones. (ver Tabla 4)

Tabla 4.

Participación y autonomía del trabajo académico que se asocian a la satisfacción laboral percibida por ellos. (n=80)

Factor: participación y autonomía en su trabajo	r
La capacidad de decidir autónomamente aspectos relacionados con su trabajo	.520
Su participación en las decisiones de sus cursos	.500
Su participación en las decisiones de su grupo de trabajo	.500
El grado de seguridad en el empleo	.405
Las presiones para cumplir con las políticas educativas	.400
Me resulta difícil expresar mis opiniones	.302

Finalmente, el factor de estrés general juega un papel muy importante para establecer los niveles de satisfacción de los académicos ya que se asociaron cuatro aspectos con una correlación alta. Enfatizando que el ambiente de trabajo les produce estrés, el comportamiento de los estudiantes, la cantidad de ellos en el salón y la tutoría.

En un nivel moderado manifestaron estrés al tener que atender a los criterios de evaluación y lidiar con el agotamiento físico y mental que les deja una jornada de trabajo. (ver Tabla 5)

Tabla 5.

Estrés general de los académicos que se asocian a la satisfacción laboral percibida por ellos. (n=80)

Factor: estrés general	r
El ambiente de trabajo me produce estrés	.730
El comportamiento de los estudiantes me desgasta físicamente	.710
El número de estudiantes que debo atender	.700
La atención de tutorías con estudiantes con problemas emocionales	.700
Los criterios de evacuación de mi trabajo	.601
Al salir del trabajo estoy agotado física o mentalmente	.500
El trato con estudiantes con bajo rendimiento	.500

Conclusiones

La satisfacción laboral es un aspecto de la vida laboral que tiene relativamente poco tiempo que se estudia en las instituciones educativas y sobre todo en el nivel de educación media superior. El tema es de gran interés porque indica la capacidad de las instituciones educativas para satisfacer las necesidades de los trabajadores, ya que como se ve en el estudio reportado, existen evidencias de que los trabajadores satisfechos gozan de mejor salud y mejoran su trabajo.

Hasta la fecha el concepto de satisfacción laboral tiene muchas aristas por lo que se debe continuar con estudios empíricos para ir consolidando los diferentes factores que se asocian con los niveles de satisfacción con las diferentes instancias educativas, así como, las características personales, los rasgos de las empresas y las actividades docentes que se realizan en dicho nivel educativo.

Se propone seguir explorando los 6 factores construidos relacionados con la satisfacción laboral de los profesores como 1) datos sociodemográficos de los profesores; 2) condiciones de trabajo; 3) actividades en su trabajo; 4) relaciones interpersonales; 5) participación y autonomía en su trabajo, 6) estrés general. Con ellos contribuir con la retroalimentar a las instituciones y mejorar los ambientes laborales.

Referencias

- Brief, A.P., & Roberson, L. 1987. *Job attitude organization: An exploratory study*. Paper presented at the meeting of the Academy of Management, New Orleans. Google Scholar.
- Clark, A.E., Oswald, A. y Warr, P. (1996). Is job satisfaction u-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69: 57-81.
- Cols, P. (2016). Satisfacción laboral en docentes universitarios: medición y estudio de variables influyentes. *Revista de docencia universitaria*, 261-292.
- Del Río O, Perezagua MC, Vidal B. (2003). El síndrome de burnout en los enfermeros/as del Hospital Virgen de la Salud de Toledo. *Revista Enfermería Cardiol*, 28:24-9.
- Dirección General de Educación Tecnológica Industrial DGETI. (2016). *Historia de la educación tecnológica en México*. <http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/82-historia-dgeti>.
- Dirección General del Bachillerato DGB. (2018). *Características del modelo educativo*. <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/caracteristicas-modelo-educativo.php>

- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y De Pablo, J. (2008). Relaciones entre el estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7, 3, 739-751.
- Galaz-Fontés, Jesús (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal, *Perfiles Educativos* (México), vol. 24, núm. 96, pp. 47-72.
- Galaz Fontés, Jesús F. Manuel Gil Antón, Laura E. Padilla González, Juan J. Sevilla García, et al. (2012). *La reconfiguración de la profesión académica en México*. Culiacán, Sinaloa (<http://works.bepress.com/galazfontes/102/>)
- García, M. (2005). La salud laboral y la salud pública: 10 años de políticas sanitarias de salud laboral. *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 8(3), 100-102.
- Gil Antón, Manuel (2000). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 2, No. 1, 2000. Departamento de Sociología. UAM Azcapotzalco. <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1/contenido-gil.html>
- González Díaz, Rosa Angélica; Ochoa Jiménez, Sergio; Celaya Figueroa, Roberto (2016). Cultura organizacional y desempeño en instituciones de educación superior: implicaciones en las funciones sustantivas de formación, investigación y extensión. *Universidad & Empresa*, vol. 18, núm. 30, enero-junio, pp. 13-31 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia.
- Granda, E. (2006). La insatisfacción laboral como factor del bajo rendimiento del trabajador. *Revista Quipukamayoc*, 116-122.
- Gregory, K (1983). Native view paradigms: Multiple cultures and culture conflicts in organizations, En *Administrative Science Quarterly*. N° 28. pp. 359-376.
- Hernández Herrera, Claudia Alejandra (2011). La motivación y satisfacción laboral de los docentes en dos instituciones de enseñanza media superior Investigación Administrativa, núm. 108, julio-diciembre, pp. 69-80 *Escuela Superior de Comercio y Administración*, Unidad Santo Tomás, Distrito Federal, México.
- INEGI (2014). *Estadísticas a propósito del Día Internacional del Trabajo (1 de Mayo)*. Datos Nacionales. Documento Recuperado de [www.inegi.org.mx/sala de prensa/aproposito/2015/trabajo0.pdf](http://www.inegi.org.mx/sala_de_prensa/aproposito/2015/trabajo0.pdf).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI (2018). *Empleo y ocupación*. <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/empleo/>
- Padilla González, Laura Elena, Leonardo Jiménez Loza, María de los Dolores Ramírez Gordillo (2008). La satisfacción con el trabajo académico: motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 13, N° 38, pp. 843-865
- Pearson, Q. M. (1998): Job satisfaction, leisure satisfaction, and psychological health. *Career Development Quarterly*, 46(4), pp. 416-426.

Secretaría de Educación Pública SEP. (2017). *Estadística del sistema educativo mexicano ciclo 2016-2017*.
http://www.snie.sep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf

Sorensen, J. (2002). The strength of Corporate Culture and the Reliability of Form Performance, En *Administrative Science Quarterly*, N° 47, pp.70-91.

Weber, K. & Tina Dacin, M. (2011). The Cultural Construction of Organizational Life: Introduction to the Special Issue. *Organization Science*, 22(2), 287-298.

CAPÍTULO

6

**INTERVENCION
CONDUCTUAL EN
MATEMÁTICAS DESDE LA
TRANSDISCIPLINA:
INTERVENCION Y
REFLEXION**

María Vázquez García

Martha Cháirez Jiménez

Intervención conductual en matemáticas desde la transdisciplina: intervención y reflexión

María Esther Vázquez García

Universidad Autónoma de Baja California

Martha Cháirez Jiménez

Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

Las debilidades evidentes en educación básica son compartidas por México con América latina. Las políticas y reformas en educación o los acuerdos internacionales con la UNESCO (1997) han resultado insuficientes para subsanar los vacíos del sistema educativo en nuestro país y nuestra localidad, los esfuerzos DEBEN emanar de la propia trinchera del aula y no necesariamente de la UNESCO o por nuevos proyectos internacionales.

Se comparte la experiencia de intervención con estudiantes de las licenciaturas en educación y psicología, utilizando herramientas del enfoque de Modificación de Conductual (MC)¹, pero también con una mirada que rompe con las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, es decir, sin la intervención de profesores normalistas.

Se utilizó el Apoyo Conductual Positivo representado por Carr, Edward en la década de los años 80's (ACP²) y cuyo auge puede citarse en la primera década del 2000; la Terapia Re-directiva (TR³) de Swartz, iniciada o implementada en el Centro de las Discapacidades del Desarrollo en San Bernardino (UCDD, SB, 1997; en 2005 con su primer libro de Autism/autismo; con su segundo libro del mismo nombre pero de 2010, y en el trabajo con los casos en programa con El Condado de Imperial en El Centro California (2001-2008).

Se buscó desarrollar habilidades en estudiantes de educación, comunicación y psicología (también con estudiantes de Posgrado en la Maestría de Lenguas, ya que ellos también tenían que atender a estudiantes con discapacidad y buscaban preparar a sus alumnos del posgrado), todos trabajaron bajo supervisión, con niños y niñas de nivel de educación básico, medio superior y superior (según cada caso). Cada estudiante reconoció fortalezas-debilidades propias y en los casos con los que trabajarían.

De todos los estudiantes se seleccionaron tres parejas ya que las tres coincidían en que a sus casos presentaban una debilidad en matemáticas y por ello les elaboraron un programa articulando la tradición e innovación para enseñar matemáticas en cada uno de los sujetos (niño o joven) con los que se trabajó, de acuerdo a la necesidad que se debía atender.

En parejas elaboraron su programa de intervención, reportaron por escrito y con un video las 15 horas mínimas de trabajo con sus casos o sujetos (editados en máximo 12 minutos). Se destacan a continuación algunas consideraciones o conceptualizaciones teóricas que permiten manifestar que se busca una postura multirreferencial e integradora para atender las problemáticas, ejemplo.

¹ Modificación de Conducta

² Apoyo Conductual Positivo (Positive Behavior Support, 80's. Carr, E.)

³ Terapia Re-directiva (Redirective Therapy, 1995, 2005, 2010. Swartz, S.)

Sustento teórico

De las disciplinas de la educación o del campo educativo se destaca, el aprendizaje centrado en el estudiante como lo observa la UNESCO (2013, 2014, 2015), pero se añade que se debe procurar un aprendizaje significativo para el estudiante, como el referido por Ausubel y su postura de que dicho aprendizaje le haga un sentido, le resulte útil.

Carr con el ACP iniciado en los años 80's pero con un auge en la primera década del año 2000; Se articula para el particular interés de este trabajo una congruencia con el anterior aprendizaje centrado en el estudiante, porque para Carr también es importante el estudiante o sujeto, y que lo que aprende le resulte significativo y funcional, de utilidad en el entorno en el que se desenvuelve; ambas condiciones se consolidan en una adquisición del conocimiento y/o conducta funcional, aprendida y sin duda eventualmente reforzada por el entorno académico, familiar, laboral o social.

De la psicología y en específico de la teoría conductual se rescatan en orden cronológico, a Galindo (1987) y su formato de programa como guía de la intervención (sin incluir ni reforzamiento negativo ni castigos, además de reducir el uso de la palabra no), a Carr con el ACP y el hecho de centrarse en la conducta que se desea implementar en la "persona" y no en el comportamiento "inapropiado" tal como usualmente se realiza, es decir el terapeuta o evaluador pone la atención en la conducta que se desea crear e ignora cualquier conducta que se pudiera presentar, el programa se redacta en positivo, buscando que el objetivo describa lo que se quiere lograr y no lo que se desea eliminar, para llegar finalmente a Swartz (Redirective Therapy, 1997, 2005, 2010) con la TR la cual elimina las intervenciones intrusivas y cualquier forma de reforzamiento negativo y que no sea en sentido estricto social, es decir no material.

Las críticas, intentos de rescate y aportes u observaciones hechas al sistema educativo en México, al papel los docentes y a su formación, por importantes autores e intelectuales de nuestro país y del extranjero como... Latapi, Zemelman y el mismo Morín, debería obligarnos a reflexionar y revisar en nuestro quehacer cotidiano lo que estamos haciendo y sobre todo, como lo estamos haciendo, si lo que hacemos le resulta de interés y de utilidad a nuestros estudiantes, si nuestro sistema educativo ¿ha cambiado desde 1993 a la fecha, y si ha dado respuesta a la políticas internacionales y en específico a las necesidades y condiciones de educabilidad de los niños y niñas mexicanas?, no solo en nivel básico, medio y nivel de educación superior; De acuerdo a la UNESCO (2015) y a Hopenhayn (2003) desde su cargo en la CEPAL, la respuesta es... no.

¿Por qué hacemos la anterior afirmación?

La crisis en educación no es sólo de México sino de América latina, advertían hace más de una década Hopenhayn (2003)⁴:

Al convertirse el conocimiento en el elemento central del nuevo paradigma educativo, la transformación educativa pasa a ser un factor fundamental para desarrollar la capacidad de innovación y creatividad, a la vez que la integración y la solidaridad, se vuelven aspectos claves tanto para el ejercicio de la moderna ciudadanía como para alcanzar los niveles de competitividad. (p. 2).

Esta transformación no excluye a la enseñanza de las matemáticas y se agrega el hecho siempre de que se le describen como una tarea difícil.

⁴ Integrante de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés)

Díaz (2003) afirman: Los alumnos aprenden muy poco en las escuelas, los alumnos provenientes de familias pobres tienen muy pocas posibilidades de culminar exitosamente la enseñanza primaria y con ello se les dificulta el acceso a la educación secundaria (...). De igual manera, en las investigaciones internacionales comparadas de logro académico, los alumnos latinoamericanos son los que han obtenido reiteradamente los puntajes más bajos, sólo por encima de los alcanzados por los alumnos de algunos de los países africanos. (p1)

Quizá debe pensarse en un sentido diferente la transformación, uno en el cual la solución no son las políticas públicas en educación, ni a asumir los saberes internacionales y...sí el de atender a lo local, como el hecho de que: la necesidad de cada sujeto y sus condiciones de educabilidad son distintas, individuales.

La SEP (2008-2009) refería respecto a la comprensión de la transformación de la Educación Básica para enfrentar los retos del siglo XXI, a través de la consolidación de la Reforma Integral de la Educación Básica, afirmaba implica la articulación curricular entre los niveles que la conforman, desde un modelo educativo orientado al desarrollo de competencias. Ahora con la UNESCO marcan nuevas metas de 2015 al 2030.

Vázquez, (2012, 2014)

...la transformación debería lograrse de fondo más que de forma, es decir, parece insuficiente cambiar sólo las políticas o sus discursos, los cambios deben obedecer a necesidades de los estudiantes involucrados y no a las presiones externas de ningún tipo (p.18).

Según la UNESCO ha señalado por años, la educación de calidad es aquella que “mejora las competencias cognitivas, promueve actitudes y valores los cuales se consideran imprescindibles para ser buenos ciudadanos”; sin embargo, lo anterior no será posible aun si se dieran a todos los recursos necesarios cubiertos, por ejemplo financiamientos y tecnológicos, tampoco se lograrán buenos ciudadanos dándoles a todos lo mismo, simple y sencillamente porque las necesidades de cada individuo no son uniformes. Otro elemento por demás importante e indispensable son profesores competentes y comprometidos, aquellos quienes conocen además la necesidad de los alumnos.

La debilidad en el campo de EE se ha señalado dentro y fuera del país, de forma más clara en la década 1990 cuando se firmó el tratado a favor una educación para *todos* (UNESCO, 1994); se continuó luchando porque esta declaración a favor de la integración y fue realidad por lo menos en papel para México entre los años 1993-1994. La misma UNESCO ahora plantea nuevas metas en términos de Educación, Cultura y Desarrollo Sustentable para atender en el plazo de 2015 a 2030.

Las observaciones no se destinan a un vacío en una temática o contenido dentro de la educación básica, media superior o superior, se trata de los procesos de enseñanza aprendizaje, los contenidos de todos los campos correspondientes a cada nivel educativo y el entorno con sus condiciones de educabilidad, esto implica que son muchos y valiosos factores o ejes de atención que nos implica el trabajo de la educación y nos reitera el planteamiento de reflexión de párrafos precedente, hemos cambiado, se ha reformado nuestra educación, atendemos las necesidades reales y particulares de los alumnos, se le retribuye a la comunidad.

En el caso de México se vuelve todo un reto y no debido a la falta de capacidad de los docentes, sino debido quizá a que los están preocupados u ocupados en otras cosas, además muchas veces los acuerdos internacionales se asumen o se firman al parecer sin ser acordes con una realidad local, esto significa: no responden a condiciones de educabilidad específicas de los alumnos mexicanos del aula de educación básica. Morales, Ponce (2009):

En ese sentido, las necesidades de formación de los ciudadanos se prolongan más allá de la primera escolarización y se extienden a lo largo de toda la vida. En consecuencia, en el campo de educación, la formación académica continua del docente en ejercicio, es prioritaria para la asimilación y adaptación al aula de los cambios que la sociedad impone. Particularmente, en el campo de la matemática, la actualización permanente del docente de educación básica, resulta cada vez más imprescindible, debido a las exigencias derivadas tanto del entorno social y personal, como profesional (p.3).

Resulta todo un desafío el desarrollo de la competencia, no sólo para quién aprende sino para quien la enseña, se requiere una noción más social y no sólo mercantil o cuantitativa. Los objetivos primero y tercero de la tarea ahora propuesta por la UNESCO en colaboración con la Agenda para el Desarrollo marcada después de 2015 mediante la Agenda y Marco de Acción de la Educación 2030, plantean respectivamente lo siguiente: 1.- La educación de calidad e *inclusiva* para todos para conseguir el desarrollo sostenible y 3.- Resolver los problemas educativos en las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Sigue sin señalarse de manera explícita un objetivo para educación especial o discapacidad, sin embargo, la palabra INCLUSIVA justo permite pensar en la consideración de un objetivo implícito para esta población.

Gálvez en 1988 definía:

Las matemáticas, tienen potencialidades que trascienden los límites de una sola asignatura, incidiendo en el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad. De ahí que se recomienda una enseñanza matemática científicamente fundada, construida sistemáticamente desde el primer día de escuela (p. 1).

En este documento el lector puede observar que los psicólogos y educólogos a pesar de no ser docentes de las matemáticas buscan atender y explorar ese pensamiento lógico y creatividad que cita Gálvez aun cuando sean casos con discapacidad o necesidades educativas especiales, en este caso con diagnóstico de autismo.

Morales en 2006 aseguraba:

La sociedad actual, está caracterizada por el uso generalizado de la matemática en todas las actividades humanas y por una fuerte tendencia que nos lleva a la globalización económica, lo cual exige de todos los ciudadanos verdaderas competencias personales, sociales y pedagógicas; para poder afrontar los continuos cambios que imponen, en todos los ámbitos, el rápido avance de la ciencia, la tecnología y la nueva economía global (p.3).

Con los resultados de la prueba PISA desde su inicio y hasta el 2013 por ejemplo, puede advertirse que, si es cierta la aseveración de Morales, el desarrollo del país y el crecimiento nuestra economía global depende del desempeño de nuestra población infantil y juvenil en matemáticas...el futuro de México es incierto, vulnerable y crítico en muchos sentidos.

Se hace esta observación porque el lector no debe olvidar que la población con la que trabajamos ya está en una condición de vulnerabilidad y discriminación porque son de educación especial. Además, en el trabajo que se ha realizado y que se presenta, se busca incluir el componente social inherente a cada ser humano, e involucrar la mirada transdisciplinaria que incluya a otros a involucrarse con las necesidades integrales del estudiante con y sin discapacidad.

Se buscó trabajar desde una configuración de estructuras distintas o con nuevas formas de organización de contenidos y aprendizajes de matemáticas y en una forma inclusiva, como rescatando los artículos de la carta de la transdisciplina, sin prejuicio ya que no sólo los alumnos con una discapacidad o de educación especial, pueden presentar dificultades en las matemáticas, también se les dificulta a los estudiantes regulares o considerados como “normales”, la postura de Villoro para romper con viejas estructuras reconociendo lo

plurales y diversos que podemos ser, tal como nuestras formas de aprender y por último y con la inclusión citada por la UNESCO desde 1993 y reiterada en 2015 y con dificultad aun para alcanzarla en 2018.

El aula de los aprendizajes

Se observan dos ejes entrecruzados y complementarios en una relación de tradición escolar; En el caso de este trabajo nos referimos a la postura de autoridad poseedora de conocimientos dentro del aula, por otra parte, al papel de los estudiantes, los niños y las niñas, en particular aquellos que tienen dificultades al ingresar al nivel básico, en específico cuando se acercan al aprendizaje de matemáticas.

El papel o responsabilidad del profesor al enseñar dicha materia puede ser consciente o no de la condición de cada alumno, pero sin duda al paso del tiempo, debe serlo.

En este trabajo se busca compartir al lector la experiencia de trabajo al haber elaborado programas de MC para enseñar operaciones matemáticas en primaria y secundaria, ya que se implementó una propuesta que saliera de lo tradicional al enseñar las matemáticas y con sujetos con discapacidad. La misma metodología en los diferentes niveles de la educación ajustando las operaciones o ejercicios de los contenidos que se desean trabajar con cada estudiante en el nivel básico y en los de educación superior.

Metodología

Se trabajaron programas siguiendo la propuesta de formato de Galindo (1987) vigente aun y adaptada al ACP de Carr Edward, surgido en la década de los 80's. Realizando una intervención de 15 horas de trabajo como mínimo (distribuyendo las sesiones durante la semana y determinando la duración de cada sesión), apegándose a los lineamientos de Terapia Re-directiva (TR) propuesta por Swartz, en 1997; 2005; 2010. La propuesta consiste en ignorar los comportamientos o desempeño inapropiado del sujeto y rescatar los comportamientos y apropiados a fin de incrementar sus éxitos, además de ofrecer alternativas de trabajo funcionales para sustituir el comportamiento inapropiado. El ciclo consiste en interrumpir, redirigir y reforzar, siempre en un bajo nivel de intrusión y si utilizar reforzadores primarios o tangibles, sólo sociales.

Los participantes: Fueron universitarios de psicología y educación (la alumna de comunicación no participó), ellos trabajarían en binas en primaria y secundaria, todas las parejas compartieron la necesidad común de trabajar matemáticas, tablas de multiplicar y para secundaria, comprensión de problemas con funciones trigonométricas.

Sujetos: Los sujetos alumnos del nivel básico con problemas en matemáticas fueron evaluados por sus respectivas parejas y determinaron de acuerdo al Manual Diagnostico y Estadístico de los Trastornos Mentales 4ta edición y texto revisado DSM-IV-TR, 2004 y DSM-5, 2013; ninguno de los dos casos de primaria presentaba un trastorno específico, pero el joven de secundaria cubría los criterios para el diagnóstico de autismo. Cada equipo elaboró el programa según las necesidades del sujeto.

Sujeto 1 (alumno de sexo masculino, del 4to grado de primaria de y 9 años de edad) con la pareja 1.

Sujeto 2 (alumno de sexo femenino, del 3er grado de primaria de y 8 años de edad) con la pareja 2.

Sujeto 3 (alumno de secundaria de tercer grado con 14 años de edad) con la pareja 3.

Instrumentos: Se incluyen aquí los dos programas de la pareja 1 y de la pareja 2 de MC; de la pareja 3, sólo se incluye el objetivo, definición, repertorio de entrada, material y del procedimiento la preevaluación y no más de una o dos sesiones específicas que el evaluador considera sobresalientes, para incluirlas de manera textual.

Los tres llevaron el mismo formato de Galindo y propuesta de intervención ACP y TR. Las parejas recibieron entrenamiento y supervisión, la pareja 1 acude a 12 sesiones de asesoría y la pareja 2 acudió a cero números de asesorías y la pareja 3 acude también a 12.

Pareja 1 (Gallegos y Ocampo, 2013)

Programa para enseñar a multiplicar

Sujeto masculino 3ro de primaria

Objetivo: Al término del programa que consta de 15 sesiones con una duración de 1 hora, 7 veces por semana, el sujeto será capaz de realizar multiplicaciones complejas de decenas por centenas de manera correcta, por sí mismo y sin ayuda, haciendo uso de las tablas de multiplicar.

Definición: Se tomará como correcta aquella conducta en la que el sujeto logre resolver correctamente 10 multiplicaciones complejas de decenas por centenas (Lista A), sin ayuda externa y haciendo uso tanto de las tablas de multiplicar como de algunas de las estrategias que se le muestren, sin embargo, puede variar la forma en que este proceso se complete.

Nota: no se excluyen otras operaciones matemáticas.

Repertorio de entrada: Haber cubierto en un 80% los repertorios básicos, que el sujeto no cuente con impedimentos físicos y el reconocimiento de números.

Material: Lista A (ver carpeta de anexos dentro del disco), cuadrículas y formatos de trabajo, barajas (UNO), memorama, computadora, cable HDMI, televisión, recipientes, frijolitos, macarrones, fichitas de colores, cartulinas, videos, lápices y hojas de papel, caja con colores, pegamento y signos de multiplicar, sumar e igual de papel. **Área:** Casa del sujeto (sala y comedor).

Fases: Preevaluación, entrenamiento, evaluación final.

Procedimiento

Preevaluación:

El instructor se sienta junto al sujeto en la mesa, colocando frente a él los recipientes, dos tarjetas con una multiplicación y una bolsa de macarrones, posteriormente lanza la siguiente instrucción:

“Ian, resuelve esta multiplicación por favor”

El instructor acerca la primera tarjeta al sujeto y espera su respuesta, si esta no se presenta en un lapso de 10 segundos, el instructor repite la instrucción por segunda vez, una vez que se obtenga la respuesta el instructor comenta:

“Aquí tienes _____ macarrones, los mismo que pusiste en la tarjeta, cuéntalos por favor”.

El sujeto cuenta los macarrones. Al finalizar el instructor comenta:

“Tendrás que acomodar los macarrones en estos recipientes de tal forma que no sobre ninguno y cada recipiente tenga la misma cantidad”

Cuando el sujeto termine, el instructor devuelve los materiales a su posición original y lanza la siguiente instrucción:

“Ahora resuelve esta multiplicación por favor”

El instructor acerca la segunda tarjeta al sujeto y espera su respuesta, si esta no se presenta en un lapso de 10 segundos, el instructor repite la instrucción por segunda vez...

Entrenamiento:

Sesión 1

El instructor se coloca a un lado del sujeto, frente a una mesa y le comenta: “Durante algunos días Ian vamos a estar aprendiendo algunas cosas que tal vez ya viste en tus clases de matemáticas pero que es necesario repasemos para entender mejor como se resuelve una multiplicación.

“Las multiplicaciones no son más que sumas de un mismo número. Como puedes observar, esta multiplicación tiene 1 número que esta antes del signo de multiplicación y otro número después del signo. Lo que hay que hacer es sumar el primer número por las veces que el segundo número diga, por ejemplo: 4×3 es 12. Sin embargo, si resolvemos esa misma operación con sumas, la manera de resolverlo sería de la siguiente: $4+4+4$ es 12. Observa, el resultado de la multiplicación es el mismo resultado que el de la suma” Utilizando algunos frijolitos el instructor modela para el sujeto el ejemplo anterior, haciendo 3 grupos de 4 fichas y contando el total para que no queden dudas. Posteriormente el instructor lanza la siguiente instrucción:

“Lo siguiente es que tú resuelvas algunas multiplicaciones de la manera en la que te acabo de demostrar. Yo colocare una tarjeta con una multiplicación frente a ti y tú tienes que representar la multiplicación con frijolitos. Recuerda que no solo tienes que representar la multiplicación, sino que también representar el resultado de la misma”.

El instructor va colocando tarjeta por tarjeta dándole el tiempo necesario al sujeto para representar la operación y el resultado. Si el sujeto representa la multiplicación de manera correcta se le dice “muy bien”, “bien hecho” o chocando los cinco, y se continúa con el siguiente ejercicio de representación. Si el sujeto no realiza o realiza la conducta incorrectamente, se le instiga verbalmente para orientarlo durante el proceso diciendo:

“Recuerda que la multiplicación es solo una suma más rápida”.

Para la siguiente parte de la sesión, el instructor utiliza una de las cuadrículas de trabajo y la coloca sobre la mesa entre él y el sujeto, comentándole:

“Ahora vamos a trabajar sobre esta hoja, si por ejemplo nos pidieran el resultado de 3×6 vamos a buscar en la línea de este lado (señalando la línea izquierda) el número 6 y en la línea de acá arriba el número 3, ahora debemos de buscar el cuadrito en el que ambos se cruzan, en este caso es este (se señala el cuadrito) y lo marcaremos con un color para no olvidarlo, escoge el color que más te guste y pinta el cuadrito por favor”.

Evaluación Final:

El instructor se sienta junto al sujeto en la mesa en las mismas condiciones de su pre evaluación, colocando frente a él los mismos materiales utilizados en aquella ocasión y le indica:

“Ian, resuelve esta multiplicación por favor”

El instructor acerca la primera tarjeta al sujeto y espera su respuesta, si esta no se presenta en un lapso de 10 segundos, el instructor repite la instrucción por segunda vez, una vez que se obtenga la respuesta el instructor comenta:

“Aquí tienes _____ macarrones, los mismo que pusiste en la tarjeta, cuéntalos por favor”.

El sujeto cuenta los macarrones. Al finalizar el instructor comenta:

“Tendrás que acomodar los macarrones en estos recipientes de tal forma que no sobre ninguno y cada recipiente tenga la misma cantidad”

Cuando el sujeto termine, el instructor devuelve los materiales a su posición original y lanza la siguiente instrucción:

“Ahora resuelve esta multiplicación por favor”

El instructor acerca la segunda tarjeta al sujeto y espera su respuesta, si esta no se presenta en un lapso de 10 segundos, el instructor repite la instrucción por segunda vez, una vez que se obtenga la respuesta el instructor indica:

“Aquí tienes _____ macarrones, los mismo que pusiste en la tarjeta, cuéntalos por favor”.

El sujeto cuenta los macarrones. Al finalizar el instructor comenta:

“Como en el pasado ejercicio, acomoda los macarrones en estos recipientes de tal forma que no sobre ninguno y cada recipiente tenga la misma cantidad”

Una vez que el sujeto termine con su tarea, el instructor retira los materiales de la vista del sujeto y coloca frente a él la Lista A, dando la siguiente instrucción:

“Finalmente, resuelve estas multiplicaciones por favor”

Si se realizan correctamente los ejercicios, se da por finalizado el entrenamiento, de no ser así, debe de regresar a la fase del entrenamiento donde se presenten dificultades.

Elaboración propia (Vázquez, 2016).

Pareja 2 (Campos y Polito, 2013)

Programa: Tablas de multiplicar.

Sujeto femenino, 3ro de primaria

Objetivo: Al término de 15 sesiones con una duración de 60 minutos, 3 sesiones por semana, el sujeto será capaz de responder multiplicaciones de forma correcta.

Definición: Se tomará como conducta aquella operación de multiplicar que el sujeto realice de forma correcta; si el sujeto presenta un error será capaz de modificarlo.

Repertorio de entrada: el sujeto debe presentar impedimentos físicos, ni cognitivos aparentes, de igual manera deberá tener instalado repertorios básicos.

Material: Hoja con tablas de multiplicar, borrador, lápiz, televisión, computadora, imágenes de tablas de multiplicar, juegos en computadora de tablas de multiplicar. **Área:** Un lugar cómodo, bien iluminado y libre de distracciones.

Repertorio de reforzadores: Muy bien, Excelente, Vas muy bien.

Pre evaluación. -Se le dará al sujeto la siguiente instrucción: “Ahora te presentaré una hoja en donde podrás ver las tablas de multiplicar desde la del 1 hasta la del 10 y tu deberás contestarlas, lo más rápido que puedas de forma correcta”. El programa se aplica si el sujeto obtiene menos del 85% de ejecuciones correctas, en esta fase no se interviene con ninguna clase de ayuda ni reforzador. Al revisar las respuestas que proporcione el sujeto se seleccionaran las tablas en las que tenga dificultades al momento de responderlas o en donde responda incorrectamente.

Entrenamiento. - Las actividades de cada sesión se repetirán las veces que sean necesarias, hasta que el sujeto logre memorizar y comprender como contestar de forma adecuada las tablas de multiplicar, así mismo se harán descansos de 5 a 10 minutos entre cada actividad. Las sesiones se llevarán a cabo de la siguiente forma:

Sesión 1: En la sesión se repasará la tabla del cuatro con una imagen proyectada en televisión. Cuando se proyecte la imagen en la televisión se le dará la indicación de que repetirá cada una de las partes de la tabla después del instructor; se le dirá “Ahora vamos a repasar la tabla del 4, lo que vamos a hacer es que después de que yo te diga la multiplicación y el resultado, tú debes repetirlo después de mí”. **Por cada 2 o 3 respuestas correctas se reforzará intermitentemente de forma verbal.** Para el siguiente paso en el repaso se le mostrará un documento en Word proyectado en una televisión, el documento contendrá la tabla del cuatro, pero no tendrá resultados. La indicación que se le dará el sujeto será “Ahora tenemos un documento en el que está la tabla que estamos repasando, solo que no hay resultados, tú debes poner el resultado correspondiente”, **por cada dos o tres respuestas correctas se dará un reforzador intermitente de forma verbal.**

Sesión 2: En esta sesión se continuará trabajando con la tabla de 4, primero se le mostrará al sujeto en una proyección que contenga todas las tablas distribuidas de manera horizontal y vertical. La indicación para el sujeto será la siguiente “Ahora repasaremos la tabla de la sesión anterior, es decir la tabla del 4, yo te haré unas preguntas al azar y tú deberás decirme la respuesta correcta”. **Por cada respuesta correcta se reforzará de forma verbal.** Posteriormente, al menor se le pondrá un juego en computadora. Se le dará la siguiente indicación “En este juego tendrás que seleccionar la tabla que estamos repasando, selecciona la tabla de 4, en la pantalla saldrán operaciones y tú debes elegir la respuesta correcta”.

Evaluación final. -Para la evaluación final se utilizará una hoja blanca que contenga tablas desde la 1 hasta la del 10, estas tablas no tendrán respuestas puesto que la menor tendrá que anotar la respuesta correcta en cada uno. Si el sujeto responde correctamente el 85 % de las operaciones el programa se tomará como exitoso.

Elaboración propia (Vázquez, 2016).

Pareja 3 (Noyola y Covarrubias, 2016)

Programa: Comprensión Lectora y Matemáticas

Objetivo: Al término del programa de 20 sesiones de 1 hora cada una, tres veces por semana, el sujeto será capaz de leer (y por ende escribir) de manera adecuada respetando reglas gramaticales y de puntuación, así como incrementar su comprensión lectora en textos de nivel secundaria o preparatoria (ej. sin dibujos).

Definición: Se considerará como conducta correcta cuando, el sujeto lea en voz alta y claramente, el texto que se le pide, respetando reglas gramaticales y de puntuación, y logre responder algunas preguntas referentes al texto. La latencia no mayor a 8 segundos, tomar dictado con una escritura legible.

Repertorio de entrada: Contar con repertorios básicos (atención, imitación y seguimiento de instrucciones) de Galindo en un 80% como mínimo. Así como saber leer y escribir.

Material: Cuentos breves, CD's interactivos, **ÁREA:** Cubículo bien iluminado o sala de su casa.

Preevaluación: Se le llevará un texto corto y se le pedirá que lo lea de manera fuerte y clara, una vez que termine la lectura se le harán preguntas sencillas referentes al texto, la instrucción utilizada será la siguiente: “Miguel el día de hoy te voy a pedir que leas este libro, y lo hagas de manera fuerte y clara” y al terminar “te voy a realizar unas preguntas referentes al texto” y por último “te voy a dictar un texto pequeño y tú lo vas a escribir en esta hoja que te voy a dar.”

**Si el sujeto no logra cumplir con el 80% correctamente se le aplica el programa, de lo contrario se realiza una nueva pre-evaluación.

Procedimiento:

Sesión 2: Repaso temas visto en clases de Matemáticas.

El examinador se colocará junto al sujeto a una distancia no mayor de medio metro, procurando que no haya nada que se interponga entre ellos.

Se le dirá lo siguiente, -el día de hoy vamos a repasar algunas cosas de las que has estado viendo en la escuela esta semana, vamos a empezar con una cuenta que vas a desarrollar con la fórmula general, recuerdas la fórmula?, Si no lo recuerdas no te preocupes aquí lo vamos a volver a repasar, se le dará la siguiente instrucción “Yo te voy a ayudar a resolver la primer ejercicio y después tú vas a hacer solo el siguiente”, - Se irán realizando algunas preguntas para poder responder el ejercicio cada vez que el responda de manera acertada se le reforzará con un “Muy bien Miguel”, en caso contrario se instigara verbalmente diciendo, yo lo voy a resolver pero presta mucha atención para que tú puedas resolverlo a la siguiente. Durante el desarrollo de la formula se irán haciendo preguntas para que el sujeto sea quien resuelva el problema y solo se le instigara en caso de ser necesario, si logra contestar acertadamente lo que se le pregunta, se le reforzará con un “¡Excelente Miguel!”. Una vez que se haya resuelto ese problema con la fórmula general el facilitador, le preguntará si tiene alguna duda, si tiene se le ayudará a resolverla en caso de que no, le pedirá que ahora resuelva el solo un problema con la fórmula general. Si logra resolverlo adecuadamente, se le reforzada diciendo “¡Wow! te quedo super bien”. En caso contrario se le dará ayuda verbal y se le pedirá que revisen juntos la fórmula para encontrar en donde estuvo el error y resolverlo juntos.

Sesión 3: Juego de preguntas de matemáticas.

El examinador se colocará a un costado del sujeto a una distancia no mayor de medio metro, se explica que hoy se va trabajar con una actividad diferente, la cual consta de elegir un número, los cuales están anotados en hojas de colores y que en la parte inferior están apuntadas preguntas orientadas a matemáticas. A continuación, se le explica de una manera clara en qué consiste la actividad y las reglas que se tienen que

seguir durante el desarrollo diciendo: “Mira Miguel aquí tenemos algunas tarjetas que tienen un número, tú debes elegir una y leer lo que dice y tratar de contestar”. Una vez dada las reglas se le pide que elija un número y que retire la hoja de color, posteriormente se lee la pregunta que está anotada en el inferior de la hoja y se le pide que conteste. Si el sujeto contesta correctamente se le reforzará con un “muy bien, lo estás haciendo excelente, un dame cinco o un chocolate”, por el contrario, si no lo logra contestar de manera correcta en una latencia de 5 segundos, la coordinadora contestará.

Una vez que ya haya elegido todos los números, se le cuestionará nuevamente la teoría con la que se trabajó en la actividad la cual deberá escribir lo aprendido durante la sesión y se le dará la siguiente indicación “Miguel ahora vas a escribir lo que dice cada tarjeta con su respuesta en tu cuaderno, tratando de escribir una letra por cuadro”, si el sujeto logra lo que se le indica se le reforzará con un “Muy bien Miguel, vas muy bien”. ***En caso contrario se le instigara verbalmente recordándole que debe escribir una letra por cuadro.***

Sesión 14: Guía de matemáticas

El examinador se colocará a un costado del sujeto a una distancia no mayor de medio metro, se explica de una manera clara en qué consiste la actividad: “Hola Miguel el día hoy realizaremos tu guía, te mencionaré varios conceptos y tú me tienes que decir cuál es significado. Si el sujeto contesta correctamente se le reforzará con un muy bien por el contrario si no lo logra en un tiempo de 5 segundos contestar de manera correcta, la coordinadora le dictará el concepto. Una vez que termine de anotar todos los conceptos y ejercicios vistos en la unidad, se da la indicación de leer con voz alta y clara cada uno de los conceptos anotados en la guía, cuando termine esta actividad, para finalizar se le pide nos diga tres conceptos que anotó en su lista (***Sesión 15: Repaso sobre los temas vistos en sesiones anteriores***).

Elaboración propia (Vázquez, 2016)

Resultados

Se enuncian semejanzas y diferencias entre las parejas de evaluadores. Cada una se comprometió e identificó con el desarrollo de la competencia y por ende con su caso.

Semejanzas en:

- a) Metodología, todas las parejas utilizaron el formato recomendado y atendieron al mínimo de sesiones con videograbación.
- b) En la aplicación del ACP: Todas parejas utilizaron reforzadores sociales y de actividad.
- c) En el aprendizaje-innovación-creatividad con su sujeto: Las parejas hicieron uso de algunos de los términos técnicos del ACP y TR

Diferencias:

a) Metodológicas: Sólo la pareja 1 y 3 asistieron a las asesorías, b) En la aplicación del ACP: la pareja 1 y 3 erradicaron la palabra “***no***” dentro del programa y en la intervención como forma de corrección o restricción.

c) En el aprendizaje: se advirtió que sólo las parejas 1 y 3 destacaron con la elaboración de materiales creativos o innovadores. El impacto más grande resulta por el aprendizaje logrado en los universitarios para enseñar a otros; y en el logro de los dos sujetos atendidos, quienes pudieron salvar el ciclo escolar.

El impacto más grande resulta por el aprendizaje logrado en los universitarios para enseñar a otros; y en el logro de los dos sujetos atendidos, quienes pudieron salvar el ciclo escolar.

No se reportan resultados más específicos en cuanto a contenidos, pero cabe mencionar que todas las intervenciones fueron video-grabadas, los sujetos alumnos fueron atendidos por su pareja asignada de forma individual.

Conclusión

Perrenoud (2001) establece: “la vida en sociedad requiere que el docente desarrolle competencias que le permitan estimular la capacidad de comunicarse, de asociarse, de negociar, de emprender y concretar proyectos educativos” (p.56).

La Reforma del Modelo educativo 2016, no provee lineamientos explícitos y no es distinta a las recomendaciones de la UNESCO desde 1993.

Es importante acercarse y conocer al alumno sus necesidades, sus capacidades, su forma de pensar y sobre todo de aprender, las particularidades de lo que le gusta y no, su comunidad, el funcionamiento su familia su entorno escolar etc. Sin embargo... ¿Con qué cuenta el docente de primaria y el de educación especial para lograr lo anterior, como conoce y como se acerca a sus alumnos?

Esta parte más que una conclusión es una reflexión porque el trabajo y las posibilidades para llevarlo a cabo sin infinitas y solo dependen de nosotros mismos como profesores.

La sociedad y nuestro sistema educativo básico están en crisis, en gran medida esa crisis se ha visto evidenciada no solo en las aulas sino por televisión, por tal motivo parece ser un nivel de exigencia muy alto para los docentes mexicanos el tener un buen desempeño en el aula. ¿Acaso conocemos a nuestros profesores, sus valores, compromiso su ética, sus recursos y gusto al enseñar matemáticas o cualquier otro contenido?, eso seguro formara parte de otro documento que explore esa realidad, en el caso particular de este trabajo queda la propuesta de revisar los propios contenidos y formas dentro de nuestras aulas.

El profesor, no es transmisor, es un catalizador ⁵del proceso de comprensión del conocimiento”. (Gómez, 1995). Entonces el profesor debe salvaguardar el aprendizaje de los alumnos, sin contaminación y librándolo de los distractores del aprendizaje de una competencia, habilidad, valor o conocimiento, en lo cotidiano. Hay formas de enseñar quizá más innovadoras y debemos usarlas ya.

La intervención permite darse cuenta que los estudiantes de diferentes carreras, lograron a través de los programas de MC, apoyar en el área de las matemáticas a alumnos de cualquier nivel educativo (tengan o no discapacidad, sean o no de educación especial).

Referencias

American Psychiatric Association. (2004). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4ta. Edition. Texto revisado.). Washington: APA. (También consulte la versión mayo de 2013, DSM -5).

B., Marco (2008). *Informe PISA 2003*. España: Madrid.

⁵ La misión del catalizador es disminuir los elementos polucionantes contenidos en los gases de escape de un vehículo mediante la técnica de la catálisis. Se trata de un dispositivo instalado en el tubo de escape, cerca del motor, ya que ahí los gases mantienen una temperatura elevada. Esta energía calorífica pasa al catalizador y eleva su propia temperatura, circunstancia indispensable para que este dispositivo tenga un óptimo rendimiento, que se alcanza entre los 400 y 700 grados centígrados.

- Block, D. (2006). Conocimientos de maestros de primaria sobre la proporcionalidad. En *Acta latinoamericana de matemática educativa*. Vol. 19. Uruguay, Montevideo: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, pp. 675-680. (Ponencia por invitación presentada en la Decimonovena Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa en julio de 2005).
- Castellano, E., y Escandón, M. D. C. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, SEP.
- Cruces, N., y Morales, K. (2008). *Competencias*. Universidad de Concepción. Chile.
- Díaz, Alvarado, (2004-2005). *Académicos e investigadores del Depto. Ciencias Exactas de la Universidad de Los Lagos*. Chile. Línea de Trabajo: Didáctica de la Matemática.
- Galindo, E. (1987). *Modificación de conducta en educación especial: Guía práctica para padres y maestros*. Segunda edición. México D.F. Trillas.
- Gómez, (1995) *Formación de competencias docentes en Matemática* [Http://www.eumed.net/rev/ced/26/hp.htm](http://www.eumed.net/rev/ced/26/hp.htm). Consultado 6 noviembre 2017.
- Hopenhayn, M. (2003). *Educación y cultura en la sociedad de la información*.
- Informativo para el Sustentante Enseñar matemáticas en educación primaria (PB14). 2008-2009. ENAMS. México.
- Jornadas de reflexión y Capacitación sobre la matemática en la educación
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Aprendizaje Visor. (Colección Aprendizaje).
- Orozco, C., Morales, V. (2006, 2007). Algunas alternativas didácticas y sus implicaciones en el aprendizaje de contenidos de la teoría de conjuntos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Año / vol. 9. México.
- Parra, C., Saiz, I. (1994). *Didáctica de matemáticas: aportes y reflexiones*. Editorial Paidós.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación del docente del siglo XXI*. Montevideo: Cinterfor.
- Río de Janeiro, Brasil, 24-28 de octubre 1995.
- SEP (2008-2009). *Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio*. Folleto
- SEP 2016. El Modelo Educativo de Reforma 2016.
- Swartz, S. L. (1995, 2005, 2010). *Autism / Autismo*, 2da edición. Innovation México: Editorial Lagares
- UNESCO (1997). *Conocimiento matemático en la educación de jóvenes y adultos*. Santiago, Chile: UNESCO
- Vázquez, M. E. (2012; 2014) *Los servicios de educación especial en la frontera Estados Unidos de América – México, a partir de la relación entre su legislación y operatividad en el discurso de usuarios y proveedores*.

CAPÍTULO

7

**APROXIMACIÓN AL
FUNCIONAMIENTO DE LA
ORIENTACIÓN
EDUCATIVA COMO EJE
TRANSVERSAL EN LA
UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE BAJA
CALIFORNIA**

Fausto Medina Esparza
Maura Hiraes Pacheco
Joaquín Vázquez García

Aproximación al funcionamiento de la orientación educativa como eje transversal en la Universidad Autónoma de Baja California

Fausto Medina Esparza

Universidad Autónoma de Baja California

Maura Hiraes Pacheco

Universidad Autónoma de Baja California

Joaquín Vázquez García

Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

La Orientación Educativa (OE) contribuye, como eje transversal, al logro de actividades relacionadas con la formación profesional de los estudiantes: **(1)** servicio social comunitario, **(2)** movilidad e intercambio, **(3)** estancias de aprendizaje, **(4)** emprendedurismo, **(5)** servicio social profesional, **(6)** investigación y desarrollo tecnológico, **(7)** proyectos de vinculación y **(8)** prácticas profesionales. En este sentido, se inició con un diagnóstico para identificar si una muestra conformada por 83 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en Mexicali, Baja California conocen algunas de las actividades de su formación profesional apoyadas por la OE con el objetivo fortalecer la intervención de la OE, específicamente en las actividades de servicio social comunitario y profesional, movilidad estudiantil, proyectos de vinculación y prácticas profesionales, las cuales se relacionan con la dimensión académica de la OE.

Sustento teórico

La OE es un eje transversal que forma parte del Modelo Educativo de la UABC, se concibe como proceso psicopedagógico que se desarrolla mediante cuatro ámbitos: personal, escolar, vocacional e institucional. La OE está relacionada con los niveles educativos Técnico Superior Universitario (TSU) y Licenciatura, con tres etapas de formación básica, disciplinaria y terminal, y la OE apoya ocho actividades vinculadas con los dos niveles educativos mencionados: **(1)** servicio social comunitario, **(2)** movilidad e intercambio, **(3)** estancias de aprendizaje, **(4)** emprendedurismo, **(5)** servicio social profesional, **(6)** investigación y desarrollo tecnológico, **(7)** proyectos de vinculación y **(8)** prácticas profesionales (UABC, 2012; UABC, 2013).

A partir de la revisión del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (2012) y del Modelo Educativo de la UABC (2013) se describe explica brevemente a que se refieren los niveles educativos, las tres etapas de formación y las ocho actividades que apoya la OE mencionadas en el párrafo anterior.

Niveles de educación

Técnico Superior Universitario (TSU). Opción que permite a un estudiante interrumpir temporalmente su trayectoria escolar hacia la obtención de la licenciatura.

Licenciatura. Permite al estudiante continuar con su formación profesional por medio de una especialidad, maestría y doctorado.

Etapas de formación

Básica. Se brindan bases generales de formación por medio de unidades de aprendizaje conceptuales y de contexto.

Disciplinaria. Se aplican herramientas teóricas, metodológicas e instrumentales de las ciencias de la educación para analizar y solucionar problemas relacionados con distintos niveles educativos.

Terminal. Se fortalece el proceso de acción profesional al seleccionar líneas de formación profesional de intereses formativa para los estudiantes.

Actividades que apoya la OE

Servicio social comunitario. Los estudiantes pueden cumplir con esta actividad al llevar a cabo acciones que no estén relacionadas con su formación profesional durante 300 horas.

Movilidad e intercambio. Los estudiantes pueden cursar materias en otras universidades de México o del extranjero.

Estancias de aprendizaje. Los pueden cumplir con esta actividad en la etapa disciplinaria con ayuda, supervisión y evaluación del personal académico

Emprendedurismo. Los estudiantes pueden proponer y desarrollar proyectos con la supervisión y evaluación de un docente de la UABC o un profesionista.

Servicio social profesional. Los estudiantes cumplen con esta actividad al realizar acciones relacionadas con su formación profesional durante 480 horas.

Investigación y desarrollo tecnológico. Los estudiantes pueden cumplir con esta actividad durante la etapa disciplinaria o terminal.

Proyectos de vinculación. Los estudiantes cumplen con esta actividad de forma optativa durante la etapa terminal mediante la vinculación que realiza la unidad académica con el sector social y productivo.

Prácticas profesionales. Esta actividad permite a los estudiantes ejercitar el aprendizaje de su profesión en contextos y ambientes del ámbito laboral.

La Orientación Educativa (OE) para apoyar el desarrollo profesional

La OE tiene, entre otras, tres áreas de intervención: la vocacional, la personal y la académica. Esta última tiene como medio de acción a la tutoría (García-Ramírez, 1970; Torres del Moral, 2005). Las actividades para ayudar a los estudiantes, según (Pérez-Júste, 2010), se realizan conforme a tres modelos:

- (1) Pedagógico. Se atienden problemas escolares sin descuidar las actitudes.
- (2) Competencia. Se ayuda a adquirir habilidades de los programas de estudio.
- (3) Académicista. Se enfatiza el aprendizaje de los contenidos del currículo tradicional (Repetto, Ballesteros y Malik, 2000).

Algunos de los objetivos del área académica para apoyar a los estudiantes son:

- (1) adaptar al contexto escolar (García-Ramírez, 1970; Torres del Moral, 2005),
- (2) propiciar el desarrollo intelectual (Pérez-Juste, 2010),
- (3) identificar problemas que afecten el desarrollo académico (Tomé, 2010),
- (4) comprender el aprendizaje previo al inicio de clases (Martínez, Krichesky y García, 2010),
- (5) adaptar los contenidos del currículo conforme a la capacidad de aprendizaje,

- (6) asegurar la adecuación del método de enseñanza,
- (7) ordenar los temas según las necesidades de aprendizaje,
- (8) identificar consecuencias provenientes del aprendizaje de contenidos y,
- (9) comprobar si los resultados fueron los esperados (Alonso-Tapia, 1997).

Metodología

El tipo de muestreo fue no probabilístico para seleccionar a los participantes acorde a las características del estudio. Se seleccionaron a los participantes que cumplieron con las condiciones relevantes para el estudio (Behar-Rivero, 2008; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997; Tójar, 2006), las cuales fueron: estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, matriculados en el semestre enero-junio 2018, que cursen sus estudios en la modalidad escolarizada (acuden a clases presenciales de lunes a jueves) y/o semi-escolarizada (acuden a clases presenciales los días viernes y sábados) de tercero a séptimo semestre.

Participantes. 83 estudiantes, 59 (71.1%) mujeres y 24 hombres (28.9%). Matriculados en el periodo escolar enero-junio 2018. La distribución por semestre fue: 7 (8.4%) de tercero, 54 (65.1%) de cuarto, 1 (1.2%) de quinto, 19 (22.9%) de sexto y 2 (2.4%) de séptimo semestre. La distribución por modalidad fue de 55 (66.3%) en escolarizada y 28 (33.7%) en semi-escolarizada. Las edades fluctuaron de los 19 hasta los 48 años.

Instrumento. Se diseñó una escala para identificar el conocimiento de los estudiantes sobre cinco actividades que apoya la OE. La escala llamada “Actividades profesionales con apoyo de la OE” cuenta con cuatro opciones de respuesta: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo y contiene 5 ítems elaborados con base en el Modelo Educativo de la UABC 2013 y en la literatura especializada en orientación académica. El proceso de elaboración de la escala consistió en identificar las actividades que apoya la OE como eje transversal, según el Modelo Educativo UABC y delimitar dichas actividades conforme a las características del área orientación académica. En la Tabla 1 se concentran las cinco actividades seleccionadas conforme al Modelo Educativo UABC y el área de orientación académica.

Tabla 1.

Actividades profesionales que apoya la OE como eje transversal desde la perspectiva del Modelo Educativo UABC y del área de orientación académica.

Actividades que apoya la OE	Perspectiva del Modelo Educativo UABC	Perspectiva del área de orientación académica
Ayuda a realizar el servicio social comunitario	L i	- Modelo de competencia
Ayuda a realizar trámites de movilidad estudiantil	c e	T u
Ayuda a realizar el servicio social profesional	n c	t o
Ayuda a llevar a cabo proyectos de vinculación	i a	r í
Ayuda a realizar prácticas profesionales	t u r a	a - Comprobar si los resultados fueron los esperados

Elaboración propia. Febrero 2018.

Procedimiento de aplicación. La escala se aplicó del 31 de enero al 02 de febrero de 2018 en los salones de clase de la Facultad de Ciencias Humanas. El día 31 se aplicó la escala a dos grupos uno a las 18:00 horas y otro a las 20:00. El 01 de febrero se aplicó a un grupo a las 07:00 horas, y el 02 de febrero a otro grupo a las 18:00 horas. El tiempo de aplicación registró un rango de 2 a 17 minutos. En general no se presentaron distracciones.

Análisis de datos. Los datos fueron analizados con ayuda del paquete estadístico Statistical Package for the Social Science 20. Se obtuvieron las frecuencias y porcentajes de las cuatro opciones de respuesta de los cinco ítems que conforman la escala aplicada.

Resultados

Los resultados sobre las actividades que apoya la OE como eje transversal se concentran en la Tabla 2.

Tabla 2.
Actividades que apoya la orientación educativa como eje transversal.

Actividades que apoya la Orientación educativa	N	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Ayuda a realizar el servicio social comunitario	83	13.3	57.8	19.3	9.6
Ayuda a realizar trámites de movilidad estudiantil	81	12.0	47.0	30.1	8.4
Ayuda a realizar el servicio social profesional	83	13.3	49.4	30.1	7.2
Ayuda a llevar a cabo proyectos de vinculación	78	14.5	48.2	24.1	7.2
Ayuda a realizar prácticas profesionales	82	12.0	57.8	21.7	7.2

Elaboración propia. Febrero 2018.

Los resultados permiten inferir que los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en su mayoría, conocen que la orientación educativa como eje transversal apoya (al sumar los porcentajes registrados en las opciones totalmente de acuerdo y de acuerdo) a llevar cabo el servicio social comunitario (71.1%), la movilidad estudiantil (59.0%), el servicio social profesional (62.7%), los proyectos de vinculación (62.7%) y las prácticas profesionales (69.8%).

Por otra parte, los resultados conducen a suponer que algunos estudiantes no conocen las actividades que apoya la OE como eje transversal al sumar los porcentajes de las opciones en desacuerdo y totalmente en desacuerdo: servicio social comunitario (28.9%), movilidad estudiantil (38.5%), servicio social profesional (37.3%), proyectos de vinculación (31.3%) y prácticas profesionales (28.9%).

Conclusión

La OE como eje transversal apoya, entre otras, a cinco actividades del nivel educativo de licenciatura en tres etapas: básica (servicio social comunitario), disciplinaria (movilidad estudiantil y servicio social profesional) y terminal (proyectos de vinculación y prácticas profesionales). Los resultados registrados en este documento sugieren que no todos los estudiantes conocen las cinco actividades que la OE apoya como eje transversal, así, se pueden plantear diversos escenarios que dificulten el adecuado proceder de cada actividad, por ejemplo la falta de una elección informada de instituciones donde llevar a cabo sus actividades, la falta

de planeación para organizar el tiempo disponible para dichas actividades y, además, la falta de reflexión sobre la relación entre las actividades que realiza con los aprendizajes obtenidos durante su formación profesional, para enfatizar el logro de conocimientos, habilidades y actitudes y no solo la culminación de las actividades.

Con el objetivo de reforzar el conocimiento de las actividades que apoya la OE como eje transversal a los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación se sugiere promover una estrategia basada en el área de la orientación académica mediante el trabajo conjunto con la tutoría, la cual es considerada por el Modelo Educativo de la UABC como eje transversal (UABC, 2013). La estrategia será coordinada por el Departamento de Orientación Educativa y la Coordinación de Tutorías de la Facultad de Ciencias Humanas, Campus Mexicali. Se recomienda utilizar el Modelo de Competencias del área de orientación académica para apoyar a las cinco actividades mediante el logro de tres objetivos:

(1) Asegurar un método adecuado de enseñanza. Se trata de seleccionar un método para cada una de las actividades que apoya la OE como eje transversal de tal forma que se garantice que cada estudiante elige con la suficiente información y detalle su actividad, así como con una planeación previa para la distribución de tiempo.

(2) Propiciar el desarrollo intelectual de los estudiantes mediante las acciones realizadas. La intención es concientizar a los estudiantes sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que habrá de adquirir al realizar sus actividades mediante la realización de las metas y/o propósitos a realizar en cada actividad con lo que han aprendido durante su formación profesional.

(3) Comprobar si los resultados fueron los esperados. Se espera diseñar una evaluación de los objetivos esperados en cada una de las actividades que los estudiantes realizan de forma sumativa y final, la sumativa mediante el seguimiento de su proceso como tareas, resúmenes, exposiciones, entre otras por segmento y su debida relación con conocimientos adquiridos en programas educativos y/o área de conocimiento y, por último, comparar el logro de los objetivos de cada actividad con el perfil de egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (1997). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención* (1ra. ed.). España: Síntesis.
- Behar-Rivero, D. S. (2008). *Metodología de la investigación. Introducción a la metodología de la investigación*. ISBN: 978-959-212-783-7
- García-Ramírez, I. (1970). *Desarrollo de la orientación en México. Congreso Latinoamericano de orientación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez, C.A., Krichesky, G., y García A. (2010). El orientador como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana en Educación* (54).
- Latorre, A., Del Rincón y Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Hurtado.
- Pérez-Júste, R. (2010). Sentido profundo de la orientación. En Sanz y Torres. Homenaje a la Dra. D. Elvira Repetto Talavera. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21, (2) cuatrimestre. (pp. 207-219). España: Federación Española de Orientación y Psicopedagogía (FEOP).

- Repetto, E., Ballesteros, B., y Malik, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Tomé, M. (2010). *Estudio comparativo de la orientación educativa en España: LOGSE, LOCE y LOE*.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. España: La Muralla.
- Torres del Moral, C. (2005). Tesis doctoral *Análisis y estudio de los departamentos de orientación los IES de Granada y la periferia*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/607/1/15466917.pdf>
- UABC. (2012). *Proyecto de modificación del Programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Que presentan las unidades académicas: Facultad de Ciencias Humanas, Campus Mexicali y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Campus Ensenada*. Universidad Autónoma de Baja California.
- UABC. (2013). *Modelo educativo de la UABC*. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de: <http://www.uabc.mx/planeacion/cuadernos/ModeloEducativodelaUABC2014.pdf>

CAPÍTULO

8

**HERRAMIENTAS
METODOLÓGICAS PARA
LA INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINARIA EN
LAS CIENCIAS SOCIALES**

José R. Arellano Sánchez

Graciela Paz Alvarado

Alejandro Avendaño Santoyo

Herramientas metodológicas para la investigación transdisciplinaria en las ciencias sociales

José R. Arellano Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México

Graciela Paz Alvarado

Universidad Autónoma de Baja California

Alejandro Avendaño Santoyo

Introducción

El presente se deriva de la conjunción de 3 diferentes frentes de trabajo académico. Por una parte, se encuentra el desarrollo de una serie de herramientas de investigación para las ciencias sociales, enfocadas en el desarrollo de habilidades comunicativas, así como de recolección, organización y gestión de información cuantitativa y cualitativa; por otro lado, tenemos la experiencia del trabajo de implementación pedagógica práctica de estas herramientas metodológicas, enmarcado en una serie de cursos de orientación teórico-metodológica de nivel posgrado. Finalmente, se encuentra la articulación específica con la transdisciplinaria, una cualidad práctica que explora la complejidad de los problemas a los cuales se enfrentan hoy en día las diferentes disciplinas científicas.

Además de los espacios académicos reservados para la reflexión sobre temas de educación y del desarrollo científico, es importante destacar la participación del Programa de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), Área Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), para la aplicación práctica de las herramientas metodológicas desarrolladas a lo largo de las siguientes líneas.

El Programa MADEMS, cabe mencionar, ha sido desarrollado por la UNAM con la intención de fortalecer la investigación educativa y la actividad docente. El principal punto de interés del programa se centra en el desarrollo de las competencias específicas requeridas en estos ámbitos, para así mejorar la educación media superior. Por las especificidades de los perfiles de ingreso y egreso, es que se eligió en su momento buscar el apoyo de este programa, ya que permite incorporar la transdisciplinaria como uno de los ejes principales en la producción de conocimiento científico, así como de la tarea específica como ente formador de formadores.

Dentro del programa, se ha creado una materia optativa, de valor curricular, en el que se inscribe la herramienta abordada (la Guía de Investigación). La materia, que toma por principal insumo las tesis de grado de los maestrantes, se nombra “Fundamentos Teórico-Metodológicos de las Ciencias Sociales”, se orienta hacia el desarrollo y fortalecimiento de las nociones metodológicas de la construcción del conocimiento en las ciencias sociales, para el desarrollo de los proyectos de investigación práctica educativa que los maestrantes presentan previo a su ingreso al programa y que, de acuerdo con los objetivos formativos de MADEMS, representan la culminación de un proceso formativo que integra la generación de conocimiento científico y su aplicación en la práctica social.

Para lograr dicho cometido, se recurre a la (re)construcción teórica y metodológica de las investigaciones de los maestrantes a través de mapas conceptuales, herramientas gráficas que, además, después del desarrollo del planteamiento metodológico, funcionarán como gestores de información cualitativa y cuantitativa. Estas primeras construcciones servirán de base para obtener una Estructura Metodológica del Conocimiento y

una Guía de Investigación, dos herramientas metodológicas con las que los maestrantes podrán continuar con la realización de sus respectivas investigaciones, particularmente con las aproximaciones teóricas a la realidad social, así como la búsqueda de los datos. El producto final, la Infoguía, se conformará de toda la información pertinente a la investigación en una lógica transdisciplinaria que, además, les facilitará la gestión de la redacción de avances, presentaciones y cualquier otro documento puntual derivado de sus investigaciones.

Finalmente, es importante señalar que el presente expone la propuesta a través de su división en elementos teóricos y prácticos. En la primera parte se realiza una conceptualización de la transdisciplinariedad, en tanto que ésta puede aplicarse en la investigación y práctica educativa. Por su parte, en el apartado dedicado a la metodología, se explica la operación de cada una de las herramientas que conforman esta propuesta: los mapas conceptuales, las Estructuras Metodológicas del Conocimiento, la Guía de Investigación y la Infoguía. Por último, se detallan algunos resultados observados de la implementación de estas herramientas en los procesos investigativos cuyos desarrollos se han podido seguir de cerca, concluyendo con una serie de reflexiones que conjuntan la experiencia científica transdisciplinaria, la investigación educativa y la docencia en el nivel superior.

Sustento teórico

El desarrollo de las ciencias, en tanto que reconocemos su naturaleza humana y social, tiene una necesaria vinculación con las problemáticas prácticas y multidimensionales de las sociedades en las cuales se encuentran insertas. Desde sus inicios, la actividad científica se ha vinculado con estas necesidades, otorgando respuestas hasta donde le es posible. Sin embargo, las transformaciones en nuestro entendimiento y estructuración del conocimiento científico han podido acercarnos a nuevas maneras en las cuales las discusiones científicas culminan en la resolución de problemas prácticos. Las múltiples experiencias, también influidas por las transformaciones materiales de las sociedades, han resaltado la red de interdependencias que han constituido a las sociedades modernas en un fenómeno que se ha conceptualizado la mayor de las veces como complejidad y que requiere de un salto cualitativo en las formas comprensivas de la ciencia moderna.

En la actualidad, nuestro conocimiento científico se encuentra estructurado por el modelo positivista, que utiliza un tipo de racionalidad científica lineal y unidireccional que trata de explorar la realidad a través de formulaciones lógico-formales o lógico-matemáticas, reorganizándolo en un modelo articulado por múltiples eslabones de naturaleza fragmentaria. (Martínez, 2007). Si bien es importante destacar que este modelo epistémico ha guiado a la actividad científica hacia niveles altos de comprensión de una gran diversidad de fenómenos, las formas en las que se ha construido el conocimiento científico en el mundo occidental, fragmentado, y principalmente sus criterios de verdad, han empezado a limitar su capacidad explicativa y comprensiva (Martínez, 2009). Así, también es necesario señalar que, en los últimos años, las nuevas realidades, caracterizadas “por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen” (Martínez, 2007:4), y que plantean nuevos retos y problemáticas a resolver por la sociedad y la ciencia del siglo XXI hacen evidente las limitaciones epistémicas de la fragmentación del conocimiento científico, así como la necesidad de reconstruir el paradigma que guía su (re)producción.

Una de las propuestas más atractivas dentro de esta discusión es la transdisciplinariedad. Ésta, en contraste con otras propuestas como la multidisciplinariedad, que propone el enriquecimiento de las disciplinas mediante un diálogo crítico, o la interdisciplinariedad, que integra discusiones metodológicas en una de las disciplinas involucradas en las problemáticas de interés, propone la construcción de un conocimiento “a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina” (González, 2009:66), constituido por puentes que conectan los diferentes saberes en una dimensión humanística interactuante y totalizadora.

La interdisciplina, el anterior paradigma epistémico que trataba de dar solución a las problemáticas generadas por las nuevas concepciones teóricas de la realidad, y su imposibilidad por superar la agrupación fragmentada de saberes, así como de resolver una serie de cuestiones discutidas en los últimos años acerca de la capacidad de la ciencia moderna para abordar diferentes problemas teóricos y prácticos, y las dinámicas de cooperación interdisciplinaria que más bien empezaron a ser inclinarse hacia una lógica más utilitarista, y que ha agotado rápidamente las soluciones que requieren las sociedades modernas, ha generado una serie de condiciones que nos permiten afirmar que hoy en día la transdisciplinariedad se asoma como una alternativa que parece avanzar hacia una verdadera integración del saber humano.

La visión transdisciplinaria trata de superar la fragmentación del conocimiento a través de una reconstrucción dialéctica (Peñuela, 2005), una discusión que, a través de la transgresión de los paradigmas dominantes de las ciencias naturales y sociales trata de (re)construir el conocimiento mediante su confluencia. Sin embargo, la transdisciplinariedad no niega la existencia ni el desarrollo de las disciplinas científicas, ni de saberes no científicos, sino que busca su potencialización a través del diálogo crítico y “un movimiento ‘entre’, ‘a través de’ y ‘más allá’ de las disciplinas” (González, 2009:72).

Desde aquí, la “actitud transdisciplinaria”, realiza una revisión crítica de las disciplinas, sus métodos y sus conceptos, a razón de cuestionarlos y examinar a profundidad sus estructuras, comprobar su operatividad, solidez y utilidad en aras de la resolución de los problemas y conflictos que atañen a la comunidad científica a manera de compromiso moral con la sociedad que la reproduce. La transformación del conocimiento tiene lugar en el momento en que la síntesis teórica y práctica de esta revisión crítica de los métodos científicos se integra con todas las demás que se encuentran disponibles en ese momento, generando una integración total, más allá de las discusiones de orden más bien multi o inter disciplinarias (López, 2011).

Asimismo, la que podríamos llamar, “transmetodología”, trata de conocer desde la totalidad y su diversidad, a través de la constante creación de objetos de investigación (o de conocimiento), rechazando la creación pasiva de la investigación científica tradicional y burocrática en búsqueda de procesos de aprehensión de la realidad igualmente rigurosos, pero más dinámicos y que van más allá de la materialización y que, “en otras palabras, el objeto como unidad sólo es posible por síntesis a posteriori y relativas a condiciones espacio temporales muy variadas” (López, 2011:146), pero específicas. Se basa, al mismo tiempo, en un diálogo vertical y horizontal entre saberes que construye un nuevo marco epistémico, y que cuya transformación los lleva hacia nuevos planos de entendimiento de la realidad en una “actitud de conocimiento” que potencializa la creatividad del proceso científico y su aplicación práctica.

La transdisciplina, por sus posiciones epistemológica y metodológica, potencializa la dimensión humana de la actividad científica o de conocimiento, al considerar el proceso formativo como base fundamental del proceso de investigación, pues ambos son piezas constitutivas de la reproducción de la ciencia. En otras palabras, genera “un cambio de la ciencia objetiva a la ciencia epistémica” (Martínez, 2007:13). De la misma manera, la transdisciplinariedad integra la subjetividad al proceso creativo. En este punto, ya no se trata de la discusión sobre la distancia que debe guardarse entre objeto y sujeto, en aras de conseguir una neutralidad positiva, sino su inevitable conjunción en un proceso de conocimiento inacabable que parte del reconocimiento de la existencia de una realidad conformada por diferentes niveles, susceptibles de ser aprehendidos de diferentes maneras (Pérez & Setién, 2008).

La transdisciplinariedad reconoce la existencia de otros saberes, productos de diferentes experiencias sistematizadas de cualquier manera a lo largo de la historia, que de manera aislada han establecido criterios que los acercan hacia la esencia de la realidad, pero, precisamente por la incapacidad para establecer un diálogo crítico con otros sistemas de conocimiento, sus posibilidades de alcanzar “la plenitud de la significación de lo real” (Martínez, 2007:22) estos ideales cognoscitivos se ven limitados. Señala, además, en

tanto que se construye la posibilidad de diálogo y (re)construcción crítica, la existencia de una capacidad innata de interconexión que guardan estos sistemas de saberes que pueden aprovecharse en aras de la construcción de un “trans-saber”, más abarcador, reconociendo a sus autores como sujetos co-creadores del conocimiento y a través de un metalenguaje que logre la conexión conceptual entre las disciplinas.

Esta actitud cooperativa de la transdisciplinariedad permea en la educación, entendida como el sistema de reproducción del conocimiento, ya no sólo científico, sino verdaderamente transdisciplinario, de manera en que interioriza en los educandos, valores de cooperación, complementariedad, convivencia y comunicación. Como propone Martínez (2007:15) “cada disciplina deberá hacer una revisión, una reformulación o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan (...) [por lo que] debemos pasar de los planes de estudio monodisciplinarios a planes de estudio multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios”, así como la construcción colectiva de nuevas herramientas de investigación que nos ayuden en la búsqueda de la transdisciplinariedad.

Metodología

El desarrollo de estas herramientas para la investigación transdisciplinaria puede dividirse en 3 fases, cada una y desarrollada más bien según las necesidades de la propia herramienta. El diseño se nutre principalmente de las múltiples experiencias derivadas de la investigación científica, por lo que sus primeras implementaciones estuvieron marcadas contextualmente por la necesidad de contar con el apoyo de herramientas eficientes para el manejo de grandes volúmenes de información. Después de ello, se puede señalar una segunda fase consistente en la implementación práctica como estrategia pedagógica de metodología para las ciencias sociales, con el apoyo institucional de MADEMS Ciencias Sociales. La tercera etapa, que quizá ya pueda considerarse como final, corresponde a la serie de reflexiones que se han podido hacer en diferentes espacios académicos de discusión y que han permitido presentar a esta herramienta y sus resultados.

Durante la mencionada etapa de implementación se contó con el apoyo de MADEMS Ciencias Sociales, articulado como parte de la oferta educativa de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Nacional Autónoma de México, como fue expresado al principio del texto. Los objetivos de formación de este programa de posgrado se centran en el fortalecimiento de la enseñanza pre universitaria y universitaria, la investigación científica en educación y el desarrollo de la teoría y la práctica educativa mediante la formación de profesionales de la educación. El curso en el cual se inscribió este ejercicio de ejecución se dividió en dos semestres lectivos, formando parte del núcleo básico de formación teórica y metodológica de MADEMS, y titulado “Fundamentos Teórico-Metodológicos de las Ciencias Sociales”, partes I y II.

Estos cursos contaron con el apoyo de un profesor titular y uno auxiliar, encargados de guiar a los estudiantes en el manejo de las herramientas que se presentaron. Al mismo tiempo, se procuró de brindar a cada estudiante una serie de asesorías personalizadas, ajustadas de acuerdo a las dinámicas administrativas de los cursos, que también, cabe decir, se enfocaron en contribuir al fortalecimiento de las habilidades para el trabajo en equipo, así como emprender procesos de aprendizaje colectivo.

Adicionado a la lógica transdisciplinaria, que se encuentra inserta como el eje articulador de los elementos que estructuran a la propuesta teórico-metodológica, las herramientas utilizadas y los productos de investigación que los estudiantes lograron (re)construir mediante su implementación, se adicionaron otros 2 elementos metodológicos. Estos elementos, que lograron fortalecer la dinámica de las actividades y contenidos docentes son la autoevaluación y la práctica. Así, la aplicación de las herramientas metodológicas permite su enfoque hacia la contribución positiva en el proceso de titulación de los alumnos, donde, cabe señalar, el programa históricamente ha detectado una de sus problemáticas más urgentes por resolver. De

esta manera, la implementación práctica de las herramientas metodológicas presentadas se enfoca en facilitar la recolección y organización de información cuantitativa y cualitativa, agilizando el acceso a la información, así como la redacción de textos de producción científica.

La integración transdisciplinaria de los saberes humanos implica, por lo menos en la operación práctica y el desarrollo de investigaciones científicas realizadas con esta perspectiva epistémica, la resolución de algunos problemas prácticos relacionados con los datos que componen un proceso investigativo, entre ellos, la comunicación a públicos especializados y no especializados, es decir, difusión y divulgación de la ciencia, así como la búsqueda de información especializada, la generación de información específica (datos) y la gestión de la misma para la práctica científica en extenso. Por ello, el primer paso para el diseño de herramientas que permitan la operación y gestión de una investigación científica transdisciplinaria tiene que ser capaz no sólo de insertarse en los principios epistemológicos, teóricos y prácticos de la práctica transdisciplina, sino también permitir el manejo adecuado del gran flujo de información que construye este tipo de investigaciones.

Atendiendo, precisamente, los puntos señalados, se articula como primera herramienta de esta propuesta, los mapas conceptuales. En esta implementación, esta solución gráfica se estructura, primeramente, como un meta-lenguaje, evidentemente de carácter transdisciplinario, capaz de articular ideas en una gran escalinata de complejidad capaz de aprehender las redes neurológicas con las que nosotros abordamos la realidad, apoyado en diferentes herramientas tecnológicas (principalmente software de uso libre) con las que es posible articular grandes redes de mapas en los que los usuarios o investigadores pueden desarrollar ideas completas.

Una vez familiarizados con el proceso de creación de mapas conceptuales, que demanda una gran capacidad de síntesis, concreción y, sobre todo, gran manejo del idioma y de capacidades espaciales, el siguiente paso es la expresión de ideas cada vez más complejas, y eventualmente procesos científicos, a través de los mismos.

Este segundo elemento se basa en la disección del método científico en fases acumulativas, seriadas sólo en un nivel lógico y bien diferenciadas entre sí, su propósito es establecer las bases operacionales, en términos teóricos y metodológicos, de la investigación, por lo que se identifica como una “Estructura Metodológica del Conocimiento”. El propósito pedagógico de dicha estructuración es permitir la comprensión de la investigación científica como un proceso constituido por etapas interconectadas lógicamente.

Utilizando el planteamiento base de la problemática de investigación, se construye una ecuación básica: “ $A+B=C$ ”, que facilita su comprensión y comunicación. Cada uno de los elementos que la conforman es fruto de un proceso de conceptualización de la realidad en el que se llega a conceptos operacionales, que guiarán a la investigación durante todo su desarrollo. Estos conceptos evitan las interconexiones lineales unidireccionales, pues se piensan como fenómenos interdependientes e interconectados por una serie de factores entrelazados que, mediante la comprensión científica, son cognoscibles. En otras palabras, son variables “que interactúan mutuamente y entre las cuales se da toda clase y tipo de relaciones: de acusa, condición, contexto, soporte, aval, secuencia, asociación, propiedad, contradicción, función, justificación, medio, etc.” (Martínez, 2007:16). La deconstrucción posterior de estos conceptos en sus elementos constitutivos, así como el desarrollo explícito de las interconexiones a través de las operaciones que constituyen a la ecuación inicial, permite, además, clarificar los alcances e intereses de la investigación. Hasta este punto se ha completado el proceso de estructuración de cada investigación, individualizándola y estimulando la creatividad y practicidad escondida en ella.

A la (re)construcción de la problemática mediante la ecuación $A+B=C$ le sigue la definición del Estado del Arte. Su organización parte de la ecuación del problema de investigación, específicamente de cada uno de los conceptos constitutivos, los cuales sirven como palabras clave que guían la búsqueda información. La información resultante podrá ser utilizada en dos sentidos: como referencia documental, teórica y metodológica para la investigación, así como un eje analítico para la exploración conceptual de la problemática y los distintos procesos de observación que vayan a ser empleados en la misma. Toda esta información será procesada e integrada en mapas conceptuales, estructurada como una red representativa del conocimiento y sus estructuras explicativas y de significado sobre la realidad que hasta el momento se encuentran disponibles respecto a cada concepto específico de la realidad estudiada, susceptible de fáciles actualizaciones futuras.

Posteriormente se aborda el proceso de conceptualización de los elementos que constituyen la ecuación del problema de investigación. En este paso, cada uno de estos conceptos, como parte de un proceso de abstracción apoyado en las relaciones lógicas previamente establecidas, así como en los antecedentes teóricos y metodológicos hallados en la construcción del Estado del Arte, los conceptos “A”, “B” y “C”, se desagregan y estructuran como un grupo jerarquizado de características primarias y secundarias que los definen y delimitan, en tanto su estructuración como conceptualizaciones abstractas. Cada uno de estos elementos irá delimitando el campo de observación de lo real, así como la metodología específica con la cual es posible su abordaje empírico, lo que implica, en última instancia, un avance en la selección de las técnicas y herramientas que se emplearán para la recolección de datos en la investigación. En otras palabras, las construcciones conceptuales con las cuales se estructura la ecuación del problema de investigación se tendrán que ir desglosando, a través de una descripción de sus características esenciales, a lo largo de varios niveles de exactitud, bajando desde lo más abstracto, hacia lo concreto y luego a lo real. Esta operación, además de tejer una red conceptual de naturaleza comprensiva, permite a los últimos elementos, convertirse en contenedores de información que ayudarán a la exploración empírica de la realidad, construyendo verdaderos puentes bidireccionales entre teoría y práctica.

El siguiente paso en el desarrollo de una investigación transdisciplinaria, de acuerdo con las herramientas de esta propuesta, es la aplicación de su esquema metodológico, a través de la conversión de la Estructura Metodológica del Conocimiento en una Guía de Investigación y la (posterior) gestión de los resultados a través del producto final, la Infoguía. La aplicación de ambos instrumentos no es más que la separación de la construcción de conceptos desde lo abstracto y su constatación con la dimensión de lo real, a través de la recopilación de datos específicos, ordenados de acuerdo con la lógica científica transdisciplinaria. Por otra parte, la aplicación de la Infoguía también lleva hacia el aprovechamiento del potencial metodológico que se haya en cada una de las Estructuras Metodológicas que podemos crear y que se puede adelantar, incluso, desde la elaboración del Estado del Arte.

De manera concreta, el desarrollo de la Guía de Investigación versa alrededor de su estructura, posibilitada por las características esenciales desglosadas de cada uno de los conceptos que operan la investigación. Estas características, cada vez más cercanas a la realidad por su posicionamiento en el esquema abstracto-concreto-real que los ordena epistemológicamente, se convierten, a su vez, en recolectores de información específica, datos que pueden ser de naturaleza o cuantitativa, integrando saberes científicos, artísticos y filosóficos, no disciplinarios y subjetividades que alimentan la lógica transdisciplinaria.

El último proceso, de naturaleza más bien informática, le da forma, al igual que los procesos de gestión de la información recolectada para fines de la práctica científica, al producto final: la Infoguía. En ella, cada elemento de lo real, es decir, cada repositorio, funciona, al mismo tiempo como una etiqueta de valor que puede ser ordenado como un gran listado de observables que permiten su codificación y administración. La capacidad de integrar cada etiqueta y su respectiva información dentro de otras más grandes, así como su

distribución a lo largo de los diferentes niveles de abstracción en los cuales se desglosan los conceptos, permiten hacer un tejido de aquellos elementos de la realidad que interesan a cada investigación. Esta última herramienta se enfoca más en la generación de productos científicos, ya sean ponencias, artículos, avances, reportes de investigación, libros o tesis, por lo que está directamente conectado con parte de la dimensión práctica de la actividad científica, elevando la calidad de los materiales y posibilitando la articulación de los resultados de investigación con trabajos futuros, ya sea de actualización o innovación.

Resultados

Los mapas conceptuales se articulan como una forma de expresión gráfica de las redes neuronales que estructuran el pensamiento humano. En esta estructura, cada uno de los conceptos se comporta como una célula neuronal: la mínima unidad del sistema, encargada de la creación de infinitas conexiones con todas sus similares. Dentro de la organización conceptual, podemos considerar a cada concepto como la referencia mental de una parte específica de la realidad, (re)construida mediante un proceso de abstracción y reducción teórica, determinado por las condiciones externas y cuyos productos serán, al final del día, capaces de articularse en ideas más complejas.

La expresión de ideas mediante mapas conceptuales significa, básicamente, adquirir un nuevo idioma, estructurado en una dimensión espacial de características más moldeables que la que engloba a la expresión escrita convencional y que, mediante otros procesos de reflexión, puede hacer explícitas las condiciones materiales e intelectuales de su creación. La capacidad para traducir las ideas a este sistema implica la mejora en la plasticidad del sistema neuronal, llevando a su vez hacia un salto cualitativo respecto a las habilidades de creación y expresión.

La construcción de las Estructuras Metodológicas del Conocimiento provee a cada investigador de un mayor nivel de comprensión y conciencia acerca de su propuesta de investigación, así como el lugar que ésta ocupa dentro de la red de conocimiento científico y en su propio desarrollo personal. Estos elementos, en otras palabras, permiten identificar con mayor claridad los aportes, límites y posibilidades de la investigación propuesta, así como la potencia de cada uno de los conceptos que guían el trabajo investigativo y sus posibilidades y necesidades de interconexión respecto a un esquema de conocimiento transdisciplinario.

De esta manera, el investigador “puede integrar y estructura un proceso de investigación, no sólo por el carácter evidente de relación de [los fenómenos que lo integran] (...) sino por la incidencia en la instrumentación de todo el proceso” (Arellano, 2007). La integración gráfica de las fases del método científico permite entender la lógica de la investigación, en general, y particularmente la de cada Estructura del Conocimiento.

A partir de esta estructura también se puede guiar el proceso documental y empírico de la investigación, permitiendo durante el mismo, el diálogo transdisciplinario hacia la comprensión de los fenómenos involucrados y ampliando también las posibilidades de su abordaje metodológico a través de nuevas aproximaciones basadas en los resultados de dicha búsqueda, de forma análoga a lo que Mills (1961) en su momento identifica como parte de la imaginación sociológica.

La amplitud lograda por el diálogo transdisciplinario posibilita, a su vez, la integración de trans-saberes y de las subjetividades de los involucrados, materializada, por su parte, en una base de datos cuantitativos y cualitativos estructurada (es decir, la Guía de Investigación), que expresa la lógica de generación de conocimiento científico, comprobable. Esta transformación de los materiales metodológicos brinda a la Infoguía de Investigación la cualidad adicional de servir como auxiliar en la redacción de textos científicos, sistematizados, así como la expansión de los trabajos de investigación hacia nuevas líneas de investigación

nutridas no sólo de sus resultados, sino también de las conexiones entre los conceptos desarrollados y que ahora, como construcciones típico-ideales, pueden ser empleadas en otras realidades.

Un elemento que se hizo presente durante la experiencia pedagógica abordada, y que es importante incluir en la discusión, a modo de considerarlo un factor de importancia en la formación profesional, fue la expresa necesidad de construir puentes de comunicación que sirvieran como catalizadores de las experiencias individuales hacia el éxito profesional. Si se reconoce la relativa influencia que las condiciones sociales ejercen sobre la constitución y reproducción de la actividad científica, es importante también reconocer las dimensiones individuales, de carácter subjetivo que también subyacen en los procesos de investigación científica y que nos obligan a añadir una dimensión humanística en su comprensión, tanto más en la formación de los futuros científicos que se encargarán de las nuevas realidades y problemáticas. Por ello, es importante establecer un paso acompañado por cada una de las etapas en las que se van dividiendo los procesos de conocimiento en los estudiantes, pues cada avance se refleja, además de la comprensión científica del mundo y de cada proyecto en particular, las claves y objetivos de los mismos van adquiriendo una significación especial dentro de las decisiones que estructuran su carrera profesional.

El acompañamiento, además, provee a los maestrantes de numerosos puntos positivos que les impulsan en sus recorridos particulares, tomando conciencia y poder sobre los mismos, alimentándolos a través de la práctica constante. Precisamente, este tipo de aprendizajes activos “en el nivel medio superior es determinante, ya que los conocimientos, habilidades y actitudes que consolidan nuestros alumnos, definirán al joven que en poco tiempo se convertirá en adulto el cual formará parte de un entorno global en el que una preparación sólida le facilitará su integración, desarrollo y aportación a este contexto cada vez más competitivo” (Trilla Bernet, 2002), por lo que, en este punto, también la responsabilidad del cuerpo docente en encaminar hacia la puntualización de metas mediante la estimulación de sus habilidades y el autodescubrimiento de sus competencias contribuirá al cumplimiento de los objetivos y expectativas de la formación científica dentro de las universidades.

Conclusión

Hoy en día, el compromiso social de la actividad científica, cuanto más aquella enfocada en lo social, debe manifestarse más claramente que nunca, sobre todo si se tiene en cuenta el ritmo vertiginoso que han adoptado los fenómenos que presencia la humanidad en los últimos años. Por ello, el desarrollo de habilidades y competencias se ha convertido en un tema central para la comunidad y su práctica profesional, al grado de empezar a rediseñar el modelo de las universidades, siguiendo las nuevas discusiones sobre la estructuración del conocimiento científico, así como de su articulación con las sociedades y, de entre las cuales, el paradigma transdisciplinario parece ser, por el momento, la mejor herramienta de la que disponemos en la actualidad.

Como menciona Jaume Trilla Bernet (2002), “toda institución educativa no debe circunscribir sus planes y programas de estudio al ámbito escolar del aula únicamente, sino que debe salir y proyectarse al entorno de la comunidad y contribuir así al desarrollo industrial, económico y social del país”. Dicha responsabilidad social orienta las nuevas formaciones educativas, necesariamente, hacia la creación de nuevas herramientas que puedan cumplir con estos objetivos. El uso activo de nuevas metodologías y herramientas que acompañan a esta nueva visión permite romper con los paradigmas pedagógicos y epistemológicos, logrando una verdadera conexión entre la comunidad y sus propios procesos de conocimiento, así como su integración paralela (y verdaderamente comunitaria) a una transmetodología, expandiendo este entendimiento totalizador hacia un flujo armonioso con otras subjetividades y saberes, en otras palabras, un proceso de humanización del conocimiento en todos sus niveles de desarrollo.

Este nuevo tipo de conocimiento requiere nuevas habilidades transmetodológicas, que pueden ser cultivadas en las nuevas generaciones desde las estructuras de la educación formal a través de herramientas que les permitan acostumbrarse al manejo e integración de grandes volúmenes de información bajo una lógica epistémica integral. Como se ha mencionado, la transdisciplina implica una serie de transformaciones profundas en todas las etapas de construcción y reproducción de la actividad científica, por lo que no debería ser extraño que estas herramientas tiendan a travesar todo el proceso de producción de conocimiento.

El desarrollo de los mapas conceptuales, así como sus productos secundarios, la Estructura Metodológica del Conocimiento, la Guía de Investigación y la Infoguía se inserta en esta lógica del ejercicio transdisciplinario.

Su implementación se centra primero en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades científicas básicas, para posteriormente aportar a la recolección y análisis de datos una mejor organización, recayendo también en una mayor calidad.

Estas herramientas metodológicas facilitan los procesos de investigación mediante el enlace entre lo abstracto y lo real (y viceversa) para la conceptualización de los fenómenos que son de interés; y (re)construyendo un camino de regreso entre lo real y lo abstracto, al recolectar, organizar y analizar los datos extraídos de la realidad. Los investigadores, así, tienen a su disposición un poderoso complejo de herramientas organizativas, facilitadoras de la producción de conocimiento a través del acceso simplificado a los datos recopilados para la redacción de múltiples productos de investigación. La aplicación a través del Programa MADEMS y las actividades programadas en el curso “Fundamentos...” pudo confirmar la capacidad de estas herramientas para el fortalecimiento de las habilidades y competencias propias del quehacer científico, así como excelentes oportunidades para el desarrollo de la experiencia docente y la investigación.

Referencias

- (2007). *Representación del conocimiento metodológico para la investigación social*. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.
- (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y la transdisciplinariedad. En, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 14, No. 46, pp. 11-31.
- (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid: Narcea.
- (2010). Representación y Creatividad. Generación de nuevos conocimientos en los procesos de investigación. En, *IV Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: “Docencia en la Universidad del Siglo XXI”*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Arellano, J. (2005). *Los esquemas metodológicos de la investigación social*, México: SyG Editores.
- Arellano, J., Avendaño, A., Paz, G. y Santoyo, M. (2016). Transdisciplinariedad y construcción mediante la Guía de Investigación, *Revista COPEI*, 3 (4), México.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. España: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas.

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: Mc Graw Hill.
- Freire, P. (1981). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI Editores.
- González Velasco, J. M. (2009). Didáctica Crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación, *Integra Educativa*, No. 4, Vol. II, No. 1. Internacional sobre el Aprendizaje Significativo, Burgos, España.
- López, C. (2011). Transdisciplinariedad: Método y política. Un viaje en primera persona desde la Filosofía, *Tabula Rasa*, No. 15, pp. 137-148.
- Martínez Miguélez, M. (2007). Conceptualización de la Transdisciplinariedad. En, *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 6, No. 16, pp. 1-17
- Mills, C. W. (1961). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreira, M. (1997). El aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. En, *Actas del Encuentro*
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. En, *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 1, No. 3.
- Novak, J. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. España: Alianza.
- Novak, J., Godwin, D. (1998). *Aprendiendo a aprender*. España: Martínez Roca.
- Peñuela, A. (2005). La transdisciplinariedad más allá de los conceptos, la dialéctica, *Andamios*, Año 1, No. 2, pp. 43-77.
- Pérez N. & Setién J. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias. Una mirada a la teoría bibliológico-informativa, *Acimed*, 18, 4.
- Trilla Bernet, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. España: Laertes.

CAPÍTULO

9

**DESDE LA
TRANSDISCIPLINARIEDAD A
LA TRANSCOMPLEJIDAD, UN
VIAJE NECESARIO PARA EL
DESARROLLO DEL
CONOCIMIENTO EN LAS
HUMANIDADES Y LAS
CIENCIAS SOCIALES**

Gustavo Muñoz Cuenca

Joaquín Vázquez García

Desde la transdisciplinariedad a la transcomplejidad, un viaje necesario para el desarrollo del conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales

Gustavo Adolfo Muñoz Cuenca

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Joaquín Vázquez García

Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

Debo comenzar por agradecer a los organizadores del Simposium “Transdisciplinariedad y Desarrollo del Conocimiento en las Humanidades y Ciencias Sociales” a ser desarrollado en la ciudad de Mexicali, Baja California los días 16 y 17 de noviembre de 2017, por la invitación que me formularan para participar en este importante evento. El tema escogido, además de tener una gran vigencia, plantea la oportunidad de compartir una temática que requiere de un profundo análisis, y del aporte de todos quienes estamos interesados en el área en particular, y en el logro de una verdadera educación de calidad, en todos sus niveles y modalidades.

Por ello, y como parte del trabajo de investigación que desarrollo en el Centro de Investigación en Educación de Calidad CEINEDUCA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en la República Bolivariana de Venezuela, nos hemos permitido elaborar este documento, el cual sirve de sustento a nuestra conferencia denominada: “Desde la Transdisciplinariedad a la Transcomplejidad, un viaje necesario para el desarrollo del conocimiento en las Humanidades y las ciencias sociales”, atendiendo a las intenciones y objetivos propuestos para el evento en el que se ha de presentar.

Basado en la experiencia vivida al construir nuestra propuesta de la Quinta Generación de Evaluación, donde aprendimos la importancia de recorrer el camino cognitivo de las cuatro generaciones anteriores, decidimos abordar nuestra propuesta como un camino para llegar desde “Las Disciplinas” a la “transcomplejidad” este último es un constructo que aprendimos y compartimos con dos excelentes condiscípulas en mi grata experiencia del posdoctorado, las doctoras Nancy Shavino de Vitoria y Crisálida Villegas quienes son fundadoras de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT) Red de la cual formo parte.

El viaje enunciado lo proponemos en tres etapas:

1. De las disciplinas a la Transdisciplina
2. De las Transdisciplinas a la Complejidad
3. De la complejidad a la Transcomplejidad

Estos serán los enunciados de los apartes que siguen a continuación, lo que completaremos con un “A manera de conclusión” todo ello con la intención de compartir con los asistentes al evento, no sólo unos conceptos y enunciados, más que eso, se quiere expresar una experiencia personal y profesional, con la intención de ser útil, tanto a los lectores de estas líneas, como a los que vean la videoconferencia que hemos de desarrollar al respecto.

Como acostumbramos a decir en todos nuestros trabajos, escritos y conferencias, no presentamos una idea totalmente acabada, está en constante enriquecimiento. Tampoco es una verdad por sí misma, y todo lo

expuesto tendrá valor, en la medida en que pueda ser compartido y sea de utilidad para quien tenga a bien leer este escrito o asista al evento para el cual generamos esto.

De las disciplinas a la Transdisciplinas

Hace algún tiempo me encontré un trabajo elaborado por Javier Echeverría, y al leerlo me sentí muy identificado con sus planteamientos, sobre todo por la coincidencia de su formación en matemática y en filosofía y letras, dos disciplinas supuestamente antagónicas para la época, pero que hoy en día entendemos como complementarias. Según él, era Preferible el pluralismo epistemológico al monismo, por lo que apoyaba firmemente interdisciplinaria frente a la especialización disciplinaria.

Echeverría (2012), sostiene que el término ‘disciplina’ debería ir desapareciendo como categoría de organización de los saberes, y por varias razones ya que dicho concepto tiene connotaciones escolásticas y medievales poco deseables, conlleva el supuesto de una organización jerárquica del conocimiento. Por otro lado, la división en disciplinas suele estar basada en la metáfora del árbol de la ciencia, que considera errónea porque no sólo jerarquiza el conocimiento, sino que da por supuesto que las nuevas disciplinas surgen por subdivisión de disciplinas previamente existentes, lo cual no es cierto.

Coincido totalmente con su señalamiento en cuanto a que la tecno ciencia actual no la realizan individuos, sino equipos y grupos de investigación que integran personas de diferentes formaciones y que colaboran estrechamente en actividades conjuntas, para las cuales se requiere el concurso y la combinación de conocimientos, destrezas y recursos diferentes. La categoría de “disciplina” resulta obsoleta para los estudios contemporáneos de ciencia y tecnología, razón por la cual debería desaparecer. Sin embargo, el imperativo de la especialización profesional ha impregnado fuertemente los estudios académicos durante la época industrial y, como resultado, la división disciplinaria está fuertemente implantada en todos los países. Por tanto, propugnar una desaparición de la organización basada en disciplinas es una propuesta utópica, que tardará décadas en llevarse a cabo. Al día de hoy, es preferible hablar del ocaso de las disciplinas, del carácter obsoleto y cada vez más disfuncional de la división de la tecno ciencia en disciplinas.

Siempre he sostenido que la vida no está organizada en disciplinas. La vida no encaja dentro de un curriculum, sobre todo si éste es rígido y está muy dividido en compartimientos. La solución no es disciplinar lo que sucede más allá de la Escuela para incorporarlo al aula. Si es necesario tener un curriculum, hay que lograr que éste sea más flexible y multidisciplinar, reconozca la multiplicidad de los saberes.

Estoy totalmente de acuerdo con los planteamientos de Ortiz (2016), cuando señala que tenemos que avanzar hacia una educación que trascienda las disciplinas, poniendo en diálogo los múltiples saberes a la luz del conocimiento desarrollado por la humanidad, fortaleciendo el rol de la escuela y poniendo el foco en los aprendizajes fundamentales que ésta debe desarrollar en todos sus estudiantes. para que puedan desenvolverse como ciudadanos locales y globales, con posturas éticas y responsables frente a sí mismos y frente a la sociedad.

Según Ortiz, Si revisamos los diversos análisis, investigaciones y diagnósticos sobre educación a nivel internacional, se encontrará que durante varias décadas, y en algunos casos siglos, hay muchos documentos que plantean la necesidad de replantear la escuela y redefinir los fines de la educación, para un mundo que está en permanente transformación, y afronta nuevas problemáticas sociales ambientales y económicas vinculadas con los retos de una sociedad de la información, que dinamiza y profundiza los conflictos urbanos y evidencia aún más las enormes brechas con la ruralidad en nuestros países. Para esta autora, es hora de replantear las finalidades básicas de la educación, en particular en relación con la escuela.

Lo que debería verdaderamente importar es que la escuela forme ciudadanos capaces de asumir posturas sólidas y sea capaz de argumentarlas, que razonen de manera ordenada, que estén preparados para la crítica y la abstracción, capaces de resolver problemas cotidianos, de acercarse a la realidad de manera lógica y coherente, de expresarse de forma asertiva y clara, de dialogar valorando posturas diferentes, de pensar con las dimensiones de tiempo y espacio.

Para que esto suceda la escuela debe posibilitar el desarrollo del pensamiento científico, matemático, las competencias comunicativas y las ciudadanas. El pensamiento científico, por ejemplo, se construye explícitamente desde las ciencias, pero se aplica en todos los ámbitos de la vida. Las disciplinas fragmentadas en la escuela y divididas por temas que no dialogan entre sí, limitan la capacidad de aprendizajes individual y socialmente relevantes.

La educación debe brindar las comprensiones fundamentales para la vida de los estudiantes y para los retos que plantean hoy la sociedad de la información, la crisis ambiental y las enormes inequidades de un modelo de desarrollo que debe ser replanteado, si queremos avanzar hacia la construcción de sociedades más justas, equitativas y viables para las generaciones presentes y futuras.

Por su parte, Delgado (2017) nos invita a abrir las puertas y activar las posibilidades del cambio, a devenir otra cosa y establecer otras relaciones. Para él, si el adentro constituye la regla, lo que somos, el afuera es lo excepcional, lo que podemos ser. Expandirnos hacia el afuera es negociar el conflicto entre lo que somos y lo que podemos ser. Frente al espacio concreto, previsible y acotado que encarna el interior, el exterior se extiende en todas direcciones y representa la incertidumbre, la ambivalencia y la extrañeza. Es el territorio de lo excluido, de lo que se ha dejado fuera, de lo que ha sido rechazado o no ha sido considerado como algo relevante. De todo aquello que ha sido expulsado de la seguridad del recinto cerrado.

Uno de los grandes retos de la educación continua siendo, la necesidad de incorporar el contexto, lo que queda fuera de las aulas, lo que sucede más allá del recinto escolar, lo que no está ordenado ni entra en el currículum, lo informal ya que a la escuela le debemos reclamar más relación con la vida siendo necesario que deje de ser demasiado abstracta y superficial en relación con la educación extraescolar, pidiéndole que sea mucho más vital, profunda y real, más más vinculada con los intereses de los alumnos.

Plantea Delgado que la disparidad entre los sistemas educativos y la sociedad, la separación entre la escuela y la vida alcanzó un punto crítico a finales de la década de los 60, cuando se acuñaron varios términos hoy muy populares, de Sociedad del aprendizaje, Sociedad de la información, Sociedad del conocimiento. Esto, haciendo referencia a un nuevo tipo de sociedad caracterizada por la información y el conocimiento, cuya adquisición ya no está confinada al interior de las instituciones educativas, debido a que el aprendizaje no está limitado a un espacio concreto, ni limitado en el tiempo. En la actualidad, vivimos en una sociedad en la que el aprendizaje debería ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento. Destaca el autor que ya en 1968, P. H. Coombs conceptualizó esta separación entre el aprendizaje que sucedía dentro de las aulas y el que tenía lugar fuera recurriendo a los términos de educación formal, no-formal e informal. Según él, para Coombs, la educación no-formal y la informal nos permiten dar cuenta del amplio y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de enseñanza.

Hemos creído que aprender era progresar dentro de un currículum determinado, durante un periodo de tiempo establecido y un solo lugar, equiparando así, casi sin cuestionamiento, aprendizaje con educación y educación con escolarización. Y hemos creído que la calidad de este sistema pasaba por aumentar el control sobre las escuelas y los maestros, homogeneizar los currículum y estandarizar los aprendizajes. El resultado ha sido una escuela hiperregulada, presionada, sobrecargada, sobrerresponsabilizada y altamente desmotivada.

Coincido totalmente con Delgado cuando señala que necesitamos una escuela sin tabiques, una educación que no fabrique fronteras estrictas entre el dentro y el afuera, entre lo formal y lo informal o entre los expertos acreditados y los expertos en experiencia. Para ello hay que asumir la ubicuidad del aprendizaje y la falta de demarcación entre los diferentes espacios físicos e institucionales en los que tiene lugar el aprendizaje. No nos sobra educación y no nos sobran escuelas. Necesitamos más educación y más escuela, pero desde la comprensión de que no es lo mismo educación que escolarización, como no es lo mismo aprendizaje que educación.

Es importante reconocer que hay mucho aprendizaje y educación fuera de la escuela, como también hay mucha vida dentro de la escuela. Necesitamos nuevos espacios donde abrir preguntas que realmente importen y compartir saberes que verdaderamente nos afecten

Como respuesta al agotamiento de las disciplinas, surge El “movimiento” intelectual y académico denominado “transdisciplinariedad”, tal como lo plantea Martínez (2012) se ha desarrollado mucho en los últimos 15 años; este movimiento desea ir “más allá” no sólo de la uni-disciplinariedad, sino también, de la multi-disciplinariedad (que enriquece una disciplina con los saberes de otra) y de la inter-disciplinariedad (que lleva, incluso, el orden epistémico y metodológico de una a otra). Aunque la idea central de este movimiento no es nueva (Piaget la proponía ya en los años 70 como una “etapa nueva” del conocimiento), su intención es superar la parcelación y fragmentación del conocimiento que reflejan las disciplinas particulares y su consiguiente hiperespecialización, y, debido a esto, su incapacidad para comprender las complejas realidades del mundo actual, las cuales se distinguen, precisamente, por la multiplicidad de los nexos, de las relaciones y de las interconexiones que las constituyen.

Siempre he entendido que el problema radical de lo planteado anteriormente, reside en el hecho de que el aparato conceptual clásico el cual se ha creído siempre riguroso, por su objetividad, determinismo, lógica formal y verificación, resulta corto, insuficiente e inadecuado para simbolizar o modelar las realidades que se nos han ido imponiendo, sobre todo a lo largo del siglo XX, ya sea en el mundo subatómico de la física, como en el de las ciencias de la vida y en las ciencias humanas. Para representarlas adecuadamente necesitamos conceptos muy distintos a los actuales y mucho más interrelacionados, inter- y Transdisciplinarios, capaces de darnos explicaciones globales y unificadas.

Esto se ha revelado en diferentes orientaciones del pensamiento actual, como la teoría crítica, la condición postmoderna, la postestructuralista y la desconstruccionista, o la tendencia a la desmetaforización del discurso, y a un uso mayor y más frecuente de la hermenéutica y de la dialéctica.

Por su parte Edgar Morín, (1992), señala que se cada vez más se nos está empujado a considerar, no los objetos cerrados y aislados, sino sistemas organizados en una relación coorganizadora con su entorno, por todas partes se sabe que el hombre es un ser físico y biológico, individual y social, pero en ninguna parte puede instituirse una ligazón entre los puntos de vista físico, biológico, antropológico, psicológico, sociológico. Se habla de inter disciplinariedad, pero por todas partes el principio de disyunción sigue cortando a ciegas.

Creemos que actualmente se está viviendo cambio de paradigma en la ciencia, que tiene la ventaja adicional de derivarse de la vanguardia de la física contemporánea. Está emergiendo un nuevo paradigma que afecta a todas las áreas del conocimiento. La nueva ciencia no rechaza las aportaciones de Galileo, Descartes o Newton, sino que las integra en un contexto mucho más amplio y con mayor sentido, en un paradigma sistémico.

Según el físico Fritjof Capra (2003), la teoría cuántica demuestra que todas las partículas se componen dinámicamente unas de otras de manera autoconsistente, y, en ese sentido, puede decirse que “contienen” la una a la otra, que se “definen” la una con la otra de esta forma, la nueva física es un modelo de ciencia para los nuevos conceptos y métodos de otras disciplinas. En el campo de la biología, el genoma, que comprende tanto genes reguladores como operantes, trabaja como una orquesta y no como un conjunto de solistas. En toda estructura dinámica o sistema, cada parte conoce dinámicamente a cada una de las otras y para la lingüística, el significado y valor de cada palabra está en las demás, ya que el sistema de palabras debe ser una totalidad organizada, hecha de elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos con relación a los otros en función de su lugar en esta totalidad.

Coincidimos totalmente con Martínez (2012) cuando señala que en el campo académico, la fragmentación del saber en múltiples disciplinas no es algo natural sino algo debido a las limitaciones de nuestra mente, lo que constituye la diversidad de las ciencias es el distinto punto de vista bajo el que se mira lo cognoscible, la toma de conciencia de esta situación implica algo, o mucho, más que una interdisciplinariedad, implica una auténtica transdisciplinariedad o metadisciplinariedad, donde las distintas disciplinas están relacionadas unas con otras y trascendidas, en cuanto la resultante es una cualidad emergente, superior a la suma de sus partes.

Según Este autor, cada disciplina deberá hacer una revisión, una reformulación o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales, que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que en la medida en que hayan cortado los lazos de interconexión con el sistema global de que forman parte, serán parcial o totalmente inconsistentes, ya que esto es lo que viene pidiendo la UNESCO, desde hace unos cuantos años, a nuestras universidades, para que no se conviertan en perpetuadoras de anacronismos.

Las diferentes disciplinas deberán buscar y seguir los principios de inteligibilidad que se derivan de una racionalidad respetuosa de los diversos aspectos del pensamiento una racionalidad múltiple que, a su vez, es engendrada por un paradigma de la complejidad. Este autor propone una definición de la transdisciplinariedad Para él, la transdisciplinariedad sería un conocimiento superior emergente, fruto de un movimiento dialéctico de retro y pro alimentación del pensamiento, que nos permite cruzar los linderos de diferentes áreas del conocimiento disciplinar y crear imágenes de la realidad más completas, más integradas y, por consiguiente, también más verdaderas.

De las Transdisciplinas a la Complejidad

En el año 2008, tuvimos la oportunidad de incorporarnos al equipo de investigadores del Centro de Estudios Transdisciplinarios de Bolivia (CET Bolivia) y en el III congreso internacional de propuestas educativas, expusimos nuestro trabajo titulado: “La investigación estratégica Una visión Transdisciplinaria para el logro de una Educación de calidad”, consolidando nuestra visión sobre la transdisciplinariedad y la vigencia de este paradigma para esa época. En esa oportunidad dijimos, que la interdisciplinariedad en el campo de la investigación educativa supone construir una visión acerca de la realidad donde se integra en un solo contexto, métodos, enfoques y conocimientos disciplinares desde distintos campos del saber para guiar el aprendizaje sobre una realidad indeterminada. Implica además la interacción en un plano de dimensiones humanas, tales como la experiencia, la comunicación, la dialógica y el intercambio del saber abordados desde distintos ángulos de la sabiduría humana.

La interdisciplinariedad connota complementariedad, de allí que los cambios principales de la física moderna que condujo al nacimiento de un nuevo paradigma científico, surgen de la integración metódica de la matemática al campo de la física, y en consecuencia se avanzó hacia una nueva epistemología de las ciencias, extendida luego a otros campos del saber.

La superación de la visión interdisciplinaria de la realidad conduce a una nueva forma de cómo abordar la problemática social, y en un contexto más específico como intentar pensar la investigación educativa y el aprendizaje desde la transdisciplinariedad. El investigador de las ciencias educativas está obligado a superar los límites de la realidad ingenua, salir de la asfixia reduccionista y entrar en la lógica de una coherencia integral, sistémica y ecológica, es decir, penetrar en una nueva ciencia más universal e integradora, verdaderamente transdisciplinaria.

La transdisciplinariedad opera como una nueva cosmovisión para facilitar las aprehensiones de un fenómeno en un contexto más amplio, conformado por el aporte de distintas disciplinas, como la biología y la química, la matemática y la física, la antropología y la sociología. En todo caso, la perspectiva transdisciplinaria le permite al investigador educativo pensar y reproducir cosmovisiones emergentes, que den cuenta de las relaciones entre individuo, educación y sociedad, desde, hacia y más allá de las disciplinas. La intención formal es plantear la cosmovisión necesaria en atención a una ontología sistémica, una lógica dialéctica y el principio de la complementariedad.

Es importante recordar que la visión sistémica es un enfoque que se caracteriza por concebir todo objeto como una totalidad compleja, o como un componente dentro de un contexto complejo, evitando las visiones unilaterales o sectoriales y las correspondientes soluciones simplistas, todo ello con la finalidad de estudiar la composición, el entorno y la estructura de los sistemas de interés.

La ontología sistémica como postulado ordenador del paradigma de la transdisciplinariedad invita a pensar realmente de un modo nuevo el temario de la investigación educativa y el aprendizaje, puesto que en este plano el docente investigador debe partir de la premisa según la cual el enfoque sistémico es contrario al reduccionismo de la realidad, por lo tanto la investigación y el aprendizaje como categorías educativas son fenómenos que manifiestan trascendencia sistémica y holística, por lo que estas categorías cognoscitivas deben ser concebidas como una unidad viviente y dinámica que va más allá de los fenómenos aislados. Por ello, el significado y valor de cada uno de los elementos que definen la ontología de la investigación educativa y el aprendizaje, son eventos que se ubican en la fenomenología sistémica.

Muchas cosas han pasado en el mundo, y nuestra experiencia en el CET Bolivia nos ha permitido valorar esos cambios por lo que consideramos interesante retomar lo planteado por Morín (1990) cuando señala que “yo navego entre ciencia y no en ciencia. ¿Cuáles son mis fundamentos?, la ausencia de fundamentos, es decir, la conciencia de la destrucción de los fundamentos de la certidumbre. Esta destrucción de los fundamentos, propia de nuestro siglo, ha llegado al conocimiento científico mismo. ¿En que creo?, Creo en la tentativa de desarrollar un pensamiento lo menos mutilante posible y lo más racional posible. Lo que me interesa es respetar los requisitos para la investigación y la verificación propios del conocimiento científico, y los requisitos para la reflexión, propuestos por el conocimiento filosófico”. (p.140)

Señala además que, está a la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación, trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones y plantea la antinomia entre la simplicidad absoluta y la complejidad perfecta. Para él, la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible.

Para Morín, la complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo. Según él, se ha hablado también de monstruos, y cree, efectivamente, que lo real es monstruoso. Es enorme, está fuera de toda norma, escapa, en última instancia, a nuestros conceptos reguladores, pero podemos tratar de gobernar al máximo a esa regulación.

El paradigma de la complejidad parte de un pensamiento sistémico, esto quiere decir reconocer la interdependencia de los hechos y el azar o lo impredecible como integrante distintivo de la época. Este modelo de ciencia intenta superar a la ciencia mecanicista que ha predominado hasta la actualidad.

Es importante ahora retomar que el paradigma de la complejidad de Edgar Morín postula la necesidad de: Organizar el conocimiento científico desde la transdisciplinariedad, superando los esfuerzos interdisciplinarios, los excesos de especialización, fragmentación y reducción del conocimiento; Observar, reenfocar y cambiar el mundo y sus problemas desde una nueva perspectiva científica; Adoptar nuevos modelos teóricos, metodológicos y nueva epistemología; Elaborar nuevas teorías ajustadas a la realidad del siglo XXI; Practicar modelos de mediación social, educativa, sanitaria, política, económica, ecológica y cultural para orientar y regular las acciones de los individuos y las colectividades; Superar el pensamiento lógico lineal y el paradigma convencional simplista.

Morín propone siete saberes necesarios e imprescindibles que deberá afrontar el sistema educativo para ser relevante, significativo, de calidad y trascendente en el siglo XXI: Una educación que reconozca y cure la ceguera del conocimiento; que garantice los principios del conocimiento pertinente y promueva una inteligencia general; que enseñe la condición humana; que enseñe la identidad terrenal; que promueva la capacidad para entender las incertidumbres; que promueva la comprensión; enseñe la ética del género humano.

De la complejidad a la Transcomplejidad

Iniciemos esta parte recordando que Morín define la complejidad como un tejido. Un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares de conforman el mundo de lo fenoménico, y sus rasgos son los de ordenar lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre, estrategias para lograr la inteligibilidad.

La necesidad de un pensamiento complejo, se impone en la medida en que aparezcan los límites, las insuficiencias y las carencias del pensamiento simplista, y la necesidad de estar a la altura de los desafíos actuales. Consideramos que es necesario, la creación de un método, una manera de pensar, un pensamiento que dialogue con lo real. Recordemos que según Morín la complejidad no es una reducción o deslinde de la simplicidad todo lo contrario, es el pensamiento complejo íntegra las formas simplificadoras de pensar. El pensamiento complejo se concibe como un pensamiento total, completo, multidimensional, pero se reconoce en un principio de incompletud y de incertidumbre. Se reconoce como pensamiento no parcelado, dividido, no reduccionista, pero reconoce lo inacabado e incompleto del pensamiento.

La crítica que Morín hace del pensamiento simplificante lo problematiza, porque considera que este pensamiento no concibe la conjunción de lo uno y lo múltiple, unifica en abstracto y anula la diversidad y por este camino se llega a la “inteligencia ciega”. Sin embargo, considera que la simplificación es necesaria, pero debe ser relativizada. En Morín la complejidad es un fenómeno cuantitativo, una cantidad de interacciones e interferencias entre un número de unidades y también determinaciones, incertidumbres, y fenómenos aleatorios. La complejidad es la incertidumbre en los sistemas organizados, esto es, que la complejidad está permeada por una mezcla de orden y desorden y en esa dirección está relacionado con el azar.

Nuestra experiencia de vida, unida a la actividad académica desarrollada en los últimos años, nos ha permitido repensar en la complejidad, sus razones y las propuestas que de ella deben emerger. En este caminar, nos encontramos con un grupo de pensadores actuales, que han planteado el constructo “Transcomplejidad” y lo están desarrollando a través de la “Red de Investigadores de la Transcomplejidad” (REDIT). Equipo humano al cual me adherí, al conocer y valorar el trabajo desarrollado por dos de sus

fundadoras, las doctoras Crisálida Villegas y Nancy Shavino de Vitoria con quienes compartí, como mencioné anteriormente, mi muy grata experiencia Posdoctoral.

En este sentido creo importante retomar lo expuesto por Shavino (2017) cuando señala que, la transcomplejidad es entendida como una visión de mundo o episteme, que emerge para dar múltiples posibilidades de re entender y re significar la realidad, desde ella se propugna la adopción de una posición abierta, flexible, inacabada, integral, sistémica y multivariada, donde lo cuantitativo, lo cualitativo y lo dialéctico se complementan en una relación sinérgica que configura una matriz epistémica multidimensional. Para ello, se parte de una explicación de lo transcomplejo, como episteme integradora que vincula la complementariedad, la relacionalidad, la dialógica, la integralidad, la reflexividad y la transdisciplinariedad.

Se plantea así, una visión de pensamiento que le abre paso a lo multidiverso y cambiante, lo cual conduce a un repensar de los principios y criterios que explican la ciencia, el método, la educación, la salud y la vida misma.

La transcomplejidad dibuja la posibilidad de revisión de los dogmas epistemológicos y metodológicos y da opción a una mirada de saberes interconectados en donde desde lo simple se trasciende y se devela lo no visible, superando el reduccionismo, dando así un principio de coexistencia entre paradigmas desde un debate colaborativo más que hegemónico en la construcción de saberes en el que se rescata la relación objetividad subjetividad

De la experiencia vivida al compartir con las dos discípulas antes mencionadas, hemos entendido que la transcomplejidad favorece el acercamiento entre la comunicación, el conocimiento científico y la reflexión filosófica, ya que esta visión de pensamiento reconoce la existencia de múltiples niveles de la realidad, así como la incertidumbre, se corresponde con la efectividad y la creatividad, la experiencia y la creación artística.

La transcomplejidad, implica nuevos lenguajes para develar la sociedad cambiante a partir de otras lógicas, lo transcomplejo invita a repensar estructuras semánticas y establece una ruptura con los viejos lenguajes investigativos, dando paso a un proceso de construcción y reconstrucción, que desde lo multidimensional e integración de saberes, conduce a un lenguaje transcomplejo. La transcomplejidad constituye una propuesta emancipadora y de transformación tanto del ser como de la realidad, que se construye en una relación dialógica que integra paradigmas, abre paso a la incertidumbre, a nuevos significados y al redescubrimiento ontoepistemológico a partir del cual se estructuran nuevos fundamentos de explicación de la realidad, que rompen con las verdades absolutas, también denominadas falsedades absolutas, para así relativizar las realidades desde la lógica de lo multivariado y difuso.

Una nueva ciencia consiste en generar una apertura hacia nuevos caminos, es un pensamiento que permite comprender, reflexionar una situación desde diferentes aristas. La transcomplejidad es un enfoque vanguardista, es un modo de pensar, es un método que se construye a partir de la particularidad de la investigación, del artefacto que se esté desarrollando o de la solución que está emergiendo a partir de una realidad.

Por último, retomemos casi textualmente lo expuesto por Shavino (2017) cuando da respuesta a la pregunta: ¿Y con qué se come la Transcomplejidad?, ella señala que: desde el punto de vista ontológico, hay que concebir la realidad que se intenta abordar como multiversa, dinámica, multicausal e indeterminada. Una realidad que integra en sí misma la confusión, la incertidumbre y el desorden, pero no conduce a la eliminación de la simplicidad, por el contrario, integra todo aquello que pone orden distinción y precisión. Si la realidad es asumida de esa manera, estaría siendo abordada desde el Enfoque Integrador Transcomplejo.

Desde la visión epistemológica, se debe concebir al conocimiento como un producto complejo y transdisciplinario en permanente transformación y readecuación. Asumir que el conocimiento es aproximativo y producto de una relación dialógica entre explicación, comprensión y transformación. Desde lo metodológico, se postula que no existen metodologías o métodos únicos para aproximarse a fenómenos complejos. Se promueve una integración metódica, multimétodos y/o transmétodos basados en el trabajo en equipo y la reflexión profunda.

Desde la dimensión teleológica, definir los propósitos, los fines, los objetivos de la investigación para su orientación y óptica paradigmática debe coincidir bajo el principio de la coherencia. Para ello, simplemente no hay recetas teleológicas. Un objetivo redactado transcomplejamente no tiene definición per se. Sin embargo, se debería tomar en cuenta la existencia de un objetivo orientado a comprender, uno dirigido a explicar y otro dirigido a transformar.

Coincidiendo totalmente con Shavino, le copiamos cuando dice: En conclusión, podemos decir que con la transcomplejidad no hay recetas, lo que sí existe es una rigurosidad en la ejecución del estudio que debe ser coherente con las dimensiones paradigmáticas, en un sistema que se construye a partir de las necesidades de la investigación, del investigador y de la realidad. Entonces la transcomplejidad se “come” con diversos niveles de integración, inclusión y complementariedad paradigmática, con la concepción de la realidad como compleja, transdisciplinaria y multicausal, con la visión del conocimiento como producto complejo y transdisciplinario, con la aplicación de multimétodos o transmétodos, con trabajo en equipo y con reflexión profunda en un continuum transparadigmático.

A manera de conclusión

La departamentalización en la que se afincan aún hoy la mayoría de las instituciones universitarias no contribuye a un conocimiento fértil del mundo y remiten, a visiones obsoletas que lamentablemente, aún dan réditos a algunos grupos de interés.

En el campo académico, la fragmentación del saber en múltiples disciplinas no es algo natural sino algo debido a las limitaciones de nuestra mente.

Ya Santo Tomás de Aquino tomó conciencia de esta realidad al expresar que: “lo que constituye la diversidad de las ciencias es el distinto punto de vista bajo el que se mira lo cognoscible”

Hablar de flexibilización curricular universitaria significa, entre otras posibles miradas, la transformación permanente de ritmos, de medios y de contextos de aprendizaje. Esto es, hablar de que estos ritmos, medios y contextos de aprendizaje sufrirían una suerte de ‘desordenamiento’ de la linealidad habitual, permitiendo la apertura para introducir cambios, y asumir tolerancia a la incertidumbre con repercusiones en el acontecer curricular.

Una reforma de la universidad precisa de reformulaciones epistemológicas, organizacionales y éticas. El currículo es, en este sentido, un núcleo fundamental de convergencia.

La transcomplejidad constituye una propuesta emancipadora y de transformación tanto del ser como de la realidad, que se construye en una relación dialógica que integra paradigmas, abre paso a la incertidumbre, a nuevos significados y al redescubrimiento.

A partir de la transcomplejidad se estructuran nuevos fundamentos de explicación de la realidad que rompen con las verdades absolutas, también denominadas falsedades absolutas, para así relativizar las realidades desde la lógica de lo multivariado y difuso.

Asumiendo y adaptando lo expuesto por Martínez, pudiéramos decir que la transcomplejidad debería ser un conocimiento superior emergente, fruto de un movimiento dialéctico de retro- y pro-alimentación del pensamiento, que nos permite cruzar los linderos de diferentes áreas del conocimiento disciplinar y crear imágenes de la realidad más completas, más integradas y, por consiguiente, también más verdaderas.

Referencias

- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de sistemas*. Madrid: FCE.
- Capra, F. (2003). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Carizo, L. (2013). *Pensamiento complejo y transdisciplinariedad* <https://es.slideshare.net/edelinbravo29>
- Delgado, M. (2017). *La vida no está organizada en disciplinas* <https://carlosmagro.wordpress.com/tag>
- Echeverría, J. (2012). *El ocaso de las disciplinas*. Recuperado de <http://proyectoscio.ucv.es/wpcontent/uploads/2012/03/19>
- Londoño, S. (2003). Educación superior y complejidad: apuntes sobre el principio de flexibilización curricular. En *Manual de Iniciación Pedagógica al Pensamiento Complejo*, UNESCO, Quito.
- Martínez, M. (2012). *Conceptualización de la transdisciplinariedad* <http://polis.revues.org/4623>
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa editorial
- Morín, E. (1992). *El Método III: el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Ortiz, M. (2016). *Los retos de la educación, más allá de las disciplinas* Recuperado de <http://www.elmundo.com/portal/opinion/columnistas/>
- Red de Investigadores de la Transcomplejidad (2017) *Construyendo una nueva ciencia, la transcomplejidad* <https://reditve.wordpress.com/2017/10/12/>
- Shavino, N. (2017). *Con qué se come la transcomplejidad*. <https://reditve.wordpress.com/2017/10/15/>
- Uribe, C. (2012). *La interdisciplinariedad en la universidad contemporánea: reflexiones y estudio de casos*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Ver conferencia en: <https://youtu.be/qtOO3lQehhg>

CAPÍTULO

10

LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA: UNA RUTA HACIA
UNA PRÁCTICA
CONSTRUCTIVISTA

Heidy Zúñiga Amaya

Hiram Félix Rosas

La enseñanza de la historia: Una ruta hacia una práctica constructivista

Heidy Anhely Zúñiga Amaya

Universidad Autónoma de Baja California

Hiram Félix Rosas

Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

“En México gusta la historia, pero no saben cómo enseñarla”, señaló J. Aguilar en 2006. Este discurso se vuelve común al interior de las aulas; los referentes a las asignaturas de historia son “es aburrida”, “no sirve”, “sólo memorizamos fechas” y “se enseña lo mismo, siempre”. El combate contra de este estereotipo debe realizarse desde las aulas y es el profesor de historia, el valiente que, a través de su práctica docente les hará frente. Este capítulo tiene como objetivo reflexionar acerca del ejercicio pedagógico aplicado a las materias de historia y acercarnos a un paradigma educativo específico que rompe de manera contundente la forma tradicional de concebir y enseñar la historia.

El paradigma o modelo constructivista ha modificado el papel y la labor del docente, los criterios de evaluación, las dinámicas de clase; pero sobre todo el rol que desempeña el alumno. La historia se pensaba ajena a un aprendizaje significativo y sus contenidos programáticos alejados de su realidad, tanto, que se creía incapaz de generar una experiencia positiva dentro de su formación.

Para este ejercicio, nos acercamos al modelo constructivista de educación, mismo que, dentro de sus postulados generales, hace, concibe y comprende al aprendizaje como un proceso complejo, pero que tiene como protagonista al estudiante y por lo tanto éste es el punto de partida. La enseñanza de la historia, vista a través de este paradigma, tiene como fin conducir al alumno como generador de su propio conocimiento; un individuo capaz de hacer del estudio del pasado un conocimiento útil, pero sobre todo significativo. Por esto, identificaremos las ventajas y beneficios de trabajar la enseñanza de la historia bajo el constructivismo e ir más allá de la memorización de datos y los contenidos programáticos de cualquier currícula para trasladar al estudiante a una actitud crítico-reflexiva deseada.

El modelo constructivista en educación

Como todos los paradigmas educativos, el constructivismo no se generó en una sola exhibición o de manera lineal. Como proceso, se basó en criterios epistémicos capaces de aplicarse en un campo disciplinario tan complejo como el educativo. Distintos son los autores quienes han contribuido a su configuración, bajo condiciones, contextos e ideologías diferentes. Sin embargo, reconocemos como sus pioneros y principales exponentes a Jean Piaget y Lev Vigostsky, quienes coinciden en definirlo como un paradigma que tiene como objetivo esencial la participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esa participación en particular, se refiere a la capacidad para resolver problemas, desarrollar un pensamiento crítico y en aportar un impulso que despliegue cada vez más su creatividad. (García, 2010).

A diferencia de otros modelos aplicados en educación, el constructivismo se centra en el sujeto, es decir, plantea la formación del conocimiento situado desde el estudiante, desde el alumno, lo que en líneas anteriores definíamos como el protagonista de su aprendizaje. Si la meta es el conocimiento, el sujeto lo logra experimentando con situaciones y objetos a partir de su realidad y transformándolas desde ella. Sin embargo, el proceso no es tan simple como se lee y vale la pena detenerse. Valeria Araya (2007), explica que el sujeto construye el conocimiento desde su realidad, pues ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que dispone y desarrolla a lo largo de su vida; es decir, se apropia

de ellos mientras los experimenta, los vive. Así, se concibe que el conocimiento es el resultado de la interacción entre el sujeto y la realidad en la que se desenvuelve.

Para Jean Piaget, cualquier actividad humana debe realizarse a través de la "construcción". El individuo realiza acciones a partir de la relación entre él (sujeto) y los objetos; pero sólo cuando se encuentra en contacto con éste (objeto), cuando lo vive, cuando lo siente, cuando puede considerarlo suyo, sólo cuando se apropia de él. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo ocurre de la misma forma: desarrollamos habilidades, ideas, capacidades y procesos por etapas construidas gradualmente, dependiendo de edades y contextos. Reconoce también la existencia de ciertas capacidades innatas que permiten actuar sobre el mundo, recibir y transmitir información para su sobrevivencia (Araya, 2007) y que son aplicadas a distintas esferas de su vida.

Vigostky señala que el contexto forma parte fundamental en la construcción del proceso de enseñanza aprendizaje y lo identifica bajo dos modalidades o procesos que divergen entre sí: socioculturales (tienen lugar en la sociedad) y mentales (los desarrolla cada individuo). Por lo tanto, nunca se dará de manera similar, pues depende de condiciones económicas, políticas, biológicas, materiales y más, en las que se encuentre tanto el docente como el alumno (García, 2010). Todos estos factores son determinantes para lograr un aprendizaje efectivo, sin embargo, Vigostky también señala que no deben quedar exentas cuestiones emocionales y afectivas, ya que cada individuo adquiere un significado personal, distinto y único de cada uno de los contenidos que se incluyen en un proceso de enseñanza aprendizaje.

Como podemos observar, tanto Piaget como Vigostky, identifican el aprendizaje más allá del aula, de los contenidos programáticos y de la relación que se da entre el alumno y el docente. Le otorgan al alumno el papel principal dentro del proceso de enseñanza aprendizaje e incluyen factores que el modelo tradicional ni siquiera concibe; entre estos, Calero (2008) destaca los siguientes:

- El alumno debe ser un participante activo en el proceso de aprendizaje, es decir, el conocimiento no se recibe pasivamente, éste es procesado y construido activamente.
- El docente no proporciona lo que el alumno "debe" conocer, sino que es él mismo, quien controla su proceso de aprendizaje, a partir de lo que conoce, de su contexto y sus experiencias previas.
- Es una pedagogía centrada en el alumno, considera sus necesidades y experiencias y a partir de ello, continúa con el proceso de construcción que ya se inició en su entorno familiar.
- La acción constructivista se apoya en que cada alumno parte de ideas y preconceptos que ya conoce sobre el tema, conocimientos previos.
- Identifica una pedagogía diferenciada, en donde reconoce que cada niño posee características diferentes, que van desde lo familiar hasta lo cultural.
- La escuela debe permitir la máxima autonomía del estudiante para actuar según sus necesidades y gustos.
- Un salón de clases ofrece muy pocas posibilidades de aprendizaje, la verdadera aula debe ser más allá de las cuatro paredes.

A pesar de que las aportaciones de Vigostky y Piaget fueron a principios del siglo XX, el modelo constructivista aún es considerado como parte de la llamada "nueva educación", debido a que los cambios que se gestan dentro de las prácticas docentes y las transformaciones a los llamados "paradigmas tradicionales" se dan de manera paulatina. Esos cambios que vemos reflejados de forma práctica se logran por medio de rupturas con los modelos antiguos, pero éstas no pueden darse de forma rápida, si se desea efectivo y permanente. Quienes identifican al constructivismo como un modelo capaz de generar beneficios dentro de la educación, coinciden que el conocimiento no está en los libros o en el dictado de una clase, éste va más allá de la retención de datos, de información; pues el conocimiento es aquel que genera la capacidad de solucionar algún problema.

Resumiendo, el constructivismo parte de que el ser humano aprende, pero no de manera pasiva, sino por sí mismo; es decir, construyendo su propio conocimiento. Sin embargo, también se entiende que ese conocimiento no puede darse en el vacío o partir de la nada, sino que influyen de manera predominante tanto el contexto, como las experiencias que previamente acompañan al alumno. Además, es importante señalar que identificamos al estudiante como un ente capaz de generar su propio aprendizaje, sin necesidad de que éste sea brindado por un docente.

Metodología

La enseñanza de la historia bajo el enfoque constructivista

Nuestra experiencia docente en el nivel superior por más de diez años en la Licenciatura en Historia ha permitido la exploración de distintos paradigmas educativos, así como diferentes estrategias de enseñanza aprendizaje. Aunque la enseñanza en el nivel superior sugiere estrategias didácticas más complejas como clases tipos seminarios o la redacción de ensayos, por citar algunos ejemplos, los estudiantes, pese a ser adultos, no sólo comparten de manera positiva la implementación de estrategias del modelo constructivista sino consideran este ejercicio como una alternativa eficiente en su formación como historiadores y que ellos replicarán cuando inicien su práctica docente de manera profesional.

Existen varias expresiones del constructivismo. No obstante, uno de sus planteamientos pedagógicos centrales es que permite la aplicación de sus principios en cualquier nivel educativo y también en diversas asignaturas y tópicos. Evidentemente, la historia y la universidad no puede ser la excepción. La historia debe incluir una metodología didáctica y un instrumento de evaluación distinta a otras disciplinas como las matemáticas, por ejemplo. Eso pareciera lógico; sin embargo, Frida Díaz (1998), señala que muchos autores no distinguen (en la práctica) un método propio para cada área de estudio y frecuentemente se da el mismo tratamiento a ciencias factuales que las sociales.

Si no se clarifica desde el inicio el carácter interpretativo de la historia y se distingue su propio método (distinto también al de otras ciencias sociales), se propiciará en gran medida que los alumnos confundan la explicación histórica, la labor del historiador y una interpretación personalista de los hechos históricos. Basta con recordar que un mismo hecho histórico puede interpretarse de manera distinta a través de enfoques antagónicos como el materialismo histórico y el historicismo, sólo por citar algún referente (Díaz, 1998).

De lo anterior se desprende la importancia de diferenciar el conocimiento histórico del resto de las ciencias sociales. La historia es el estudio de los hechos ocurridos en el pasado, por lo tanto, al historiador le interesa el cambio y la continuidad de los fenómenos en el tiempo, las estructuras temporales y las relaciones de unas con otras para generar elementos que permitan comprender nuestro presente. Por esta condición, algunas disciplinas como la sociología, la antropología y la economía recurren a ella para identificar referentes. En cambio, "el historiador no está en el mundo de lo posible, sino en mundo de lo que es, o mejor, de lo que fue" (Carretero en Díaz, 1998). Mario Carretero afirma que, si un profesor de historia sólo se dedica a describir las características sociales y políticas del imperio romano, no está enseñando historia, sino sociología. Para poder distinguirlo como historia, tendría que darse a la tarea de analizar cómo se llegó a ese tipo de sociedad y por qué cambió, qué relación hay entre el pasado y las sociedades posteriores, incluyendo el presente (Díaz, 1998).

Bajo esta perspectiva, ¿cómo se puede enseñar la historia bajo el modelo constructivista? Es necesario anotar que el objetivo del vínculo entre constructivismo e historia es generar un aprendizaje significativo entre los estudiantes, aunque evidentemente ese sería también el fin de otros modelos educativos. Sin embargo, la aplicación del pensamiento constructivista en historia, contribuiría enormemente a que el alumno:

- Se formará como un sujeto libre, autónomo y crítico.
- Creará en él habilidades para emitir juicios evaluativos.

- Fomentaría una participación social comprometida.
- Generaría una información interrelacionada con otras disciplinas y no ajena o distante de la historia.
- Fomentaría valores como la tolerancia, la solidaridad y la cooperación.
- Identificaría a la historia como forma y método de conocimiento y no sólo como la acumulación de datos sobre un hecho histórico determinado.

¿Podrá un modelo pedagógico por sí solo alcanzar las metas que mencionamos? Es evidente, que la aplicación o ejecución de un paradigma en educación, no nos dará los cambios que queremos y tampoco cumplirá por sí solo los objetivos que nos planteamos. Se requiere una transformación en todo un sistema educativo que va desde la revisión de planes y programas, hasta la capacitación o formación docente, según sea el caso; empero, consideramos que la labor iniciaría con éxito desde el aula.

Una referencia generalizada sobre la enseñanza de la historia es que utiliza medios poco adecuados para su comprensión. Aguilar (2006) afirma, "en México, gusta la historia, pero no saben enseñarla", refiriéndose a que las estrategias didácticas utilizadas no son las idóneas para fomentar un aprendizaje significativo, sino que buscan la mera repetición de hechos, la memorización de un discurso añejo, la identificación de personajes considerados como héroes o villanos y un acontecimiento histórico completamente alejado de su realidad.

Según Mario Carretero (2008) "la enseñanza de la historia tiene como finalidad fundamental que los estudiantes adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad". En este contexto, una forma tradicional de concebir la enseñanza de la historia, como se anotó, seguirá dando los mismos resultados, pues no genera un pensamiento crítico y mucho menos procura la construcción de su propio conocimiento. El estudiante no verá utilidad en el conocimiento histórico y no podrá relacionar el estudio del pasado con ninguna experiencia de tipo personal, familiar o dentro de su contexto social.

El mismo Carretero (2008), señala que generalmente un profesor de historia reduce sus clases a la explicación verbal; sin embargo, especifica que una explicación por parte del profesor no necesariamente es mala. Si ésta gira en torno a describir un listado de hechos, protagonistas (los buenos y los malos) y fechas de acontecimientos, generará un alumno pasivo, pero cuando un profesor realiza una explicación que describe o narra causalmente conceptos y fenómenos históricos complejos, promueve el pensamiento histórico, obviamente si se demanda la participación activa del estudiante. El constructivismo tiene distintas y variadas formas de trabajar con los contenidos programáticos de las asignaturas de historia.

A continuación de enlistan algunas recomendaciones para procurar un estudiante activo y capaz de construir su propio conocimiento:

- Analizar un texto mediante ejercicios, que permitan el análisis de inconsistencias en la información. Que critiquen la argumentación que sostiene determinado autor, que se expongan varias fuentes, busquen contra-argumentos y los debatan en clase.
- Como se mencionó anteriormente, se hace uso de la explicación verbal del profesor, pero ésta debe ser acompañada de una evaluación basada en preguntas de comprensión u opinión. Esto permite estimular el razonamiento y brindar el espacio necesario para que los estudiantes emitan un juicio.
- Trabajar con fuentes primarias en donde a través de su análisis, cada uno expone sus perspectivas historiográficas, esto con el fin de demostrar que los resultados en un trabajo de investigación histórica, pueden emanar distintas perspectivas dependiendo de la forma en cómo lo aborde el autor, a pesar de que se analice la misma fuente.

- Utilización de recursos visuales, como salidas tradicionales a museos o a escenarios históricos.
- Apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) son actualmente una de las herramientas más utilizadas y con distintos beneficios: el uso de mapas geográficos, ilustraciones, pinturas, grabados, siendo las más usadas y las más sencillas de interpretar; utilización de escalas espacio-culturales, conocidas como líneas del tiempo, para apoyar las relaciones temporales entre acontecimientos históricos complejos; recursos en software con configuraciones dinámicas para la realización de mapas conceptuales, mentales o diagramas; revisión de videos que recrean o relatan algún hecho histórico determinado, ya sea como película, como corto o como documental; simulaciones virtuales, consideradas como lo más novedoso en recursos didácticos, pues el estudiante ensaya diversas perspectivas sobre un mismo hecho, haciendo las veces de protagonista de la historia. (Carretero, 2008).

A manera de síntesis, podemos referir que el modelo constructivista, aplicado a la enseñanza de la historia, brinda la oportunidad de que el estudiante genere su propio conocimiento, sea capaz de visualizar a la historia como una asignatura útil y le permita entender el contexto de la sociedad en la que vive. Es indudable, que las prácticas de enseñanza del llamado paradigma tradicional están completamente rebasadas. No necesitamos alumnos pasivos sino críticos, que cuestionen y que dejen de considerar al docente como dador de conocimiento; al contrario, que se identifiquen así mismos, como sus constructores.

El constructivismo en acción

Las estrategias de enseñanza aprendizaje que ofrece el constructivismo son amplias y variadas, de tal forma que pueden aplicarse a las distintas asignaturas que integran el plan de estudios de la Licenciatura en Historia. A continuación, presentamos algunas implementadas en clase y de las que hemos obtenido resultados favorables.

La materia Historiografía Mexicana del siglo XX se imparte de manera obligatoria en el cuarto semestre del programa educativo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. El objetivo es que el estudiante identifique, comprenda y aplique en su ejercicio como historiador, las diferentes corrientes historiográficas que se generaron a partir de 1900: una de ellas es el positivismo. En términos generales esta escuela buscó elevar a la historia al rango de ciencia, pues para ese periodo se concebía el trabajo del historiador más cercano a una narrativa, a la literatura, a un simple recuento de acontecimientos sin un respaldo metodológico, por lo tanto, no se incluía como disciplina científica. La tarea de los positivistas fue crear un método riguroso en el que el estudio del pasado humano se comparara a los resultados de investigaciones consideradas cien por ciento científicas como las disciplinas de las ciencias exactas, así la historia podría considerarse ciencia.

Resumiendo, el positivismo otorgó al documento la responsabilidad de comprobar la investigación histórica. Nada que no se incluyera en una fuente primaria, como datos, hechos, periodos, protagonistas de cualquier acontecimiento del pasado, podrían contenerse en los resultados de la investigación. Desde esta perspectiva, si la historia debía comprobarse, recurriríamos al documento para corroborar lo que el historiador aportaba. Contaría con las fuentes de información escritas para objetar en caso de cualquier duda. Si se podía comprobar una ecuación matemática, la historia a través del positivismo evidenciaría la certeza de sus aportaciones.

Es en este contexto que se implementa la práctica positivista en clase. De manera previa, se pide a los estudiantes llevar al aula un expediente en sobre manila con alrededor de 30 documentos personales. Estos pueden ser actas de nacimiento, pasaporte, fotografías, diplomas, reconocimientos, certificados, constancias, boletos, facturas y una larga lista de opciones de evidencias que pueden incluir en su archivo personal. También se hace la recomendación de integrar al menos un documento de otra persona o alguno que se

considera falso o sin razón lógica de formar parte de su historia personal. Una vez que el expediente se encuentra completo, se reparten al azar entre los estudiantes. Ahí inicia la tarea de investigar y redactar la historia de vida de alguno de sus compañeros.

El ejercicio simula la tarea que el historiador realiza de forma frecuente en los archivos. Recupera los expedientes, los organiza, los evalúa y a partir de ello, inicia su investigación. Al interior del salón de clase se señala a los estudiantes que no pueden preguntar a sus compañeros cuestiones personales o dudas que surjan mientras realizan su trabajo, pues se supone que el sujeto a estudiar ya no se encuentra entre ellos y su único referente es la fuente primaria, es decir los documentos. Aunque tenga información de su personaje estudiado (porque lo conocen) ésta no puede ser incluida, pues el Positivismo señala que sólo se incluirán los datos que a través del documento puedan comprobarse. También se señala la importancia de evitar juicios de valor u opiniones que se distancien del documento. Los estudiantes, en su rol de historiador, se convierten en la voz de la fuente primaria, su hallazgo y su evidencia a luz, será su aportación.

Cabe señalar que por cuestiones de tiempo y el alcance de las fuentes de información, esto es sólo una práctica que acerca al estudiante a la realización de una investigación histórica con el enfoque positivista, comprendiendo sus aportaciones y también sus límites de una corriente que tuvo mayor auge a mediados del siglo XX. La evidencia de aprendizaje consiste en presentar de forma oral el resultado de la investigación, así, el sujeto presente en el salón de clases conocerá cómo uno de sus compañeros recuperó su historia de vida a través de los documentos que él mismo proporcionó. También se evalúan las posibles erratas que el investigador cometió durante el ejercicio, por lo que se vuelve igualmente en una dinámica de retroalimentación.

La práctica basada en el positivismo ha sido aceptada siempre de manera entusiasta por los estudiantes. Aprenden a organizar un pequeño expediente contenido de forma hipotética en un archivo histórico, valoran la autenticidad y permanencia de un documento histórico, pues no todos tienen la cualidad de historiarse y de modo cronológico redactan una pequeña historia de vida de personas con las que conviven de manera cotidiana en la universidad. El aprendizaje se vuelve significativo pues se acercan a actividades que desarrollarán frecuentemente en su ejercicio profesional como historiadores. Es común que refieran a esta dinámica como algo complejo, cuando en un primer momento les pareció simple, pero nada tiene de sencillo concebir la historia como un conocimiento sujeto a la comprobación documental. Esta experiencia de aprendizaje en el salón de clases hace que el estudiante construya su propio conocimiento, se lo apropia a través de sus medio o alcance y se aleja de una enseñanza tradicional en donde quizá sólo se leería el origen y los exponentes del positivismo en México.

Referencias

- Araya, V. (2007). *El constructivismo: orígenes y perspectivas*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Aguilar, J. (2006). *La crónica de hoy*. Domingo 12 de noviembre de 2006. Recuperado de http://www.cronica.com.mx/nota.php_id_nota=270842
- Calero, M. (2008). *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- Carretero, M. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales*. Recuperado de www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/enseñanza_aprendizaje_historia
- Carta descriptiva de la materia Historia del Arte, Licenciatura en Diseño Integral, Universidad Xochicalco, 2010.

Díaz, F. (1998). *Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza - aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato*. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf

García, E. (2010). *Pedagogía constructivista y competencias*. México: Trillas.

Solana, G. (1997). *El impresionismo: la visión original: antología de la crítica de arte*. Siruela.

CAPÍTULO

1

1

UNA PERSPECTIVA DE LA
SATISFACCIÓN LABORAL
DESDE LA PRÁCTICA
DOCENTE

Luis García Hernández
Sandra Fúlquez Castro

Una perspectiva de la satisfacción laboral desde la práctica docente

Luis Fernando García Hernández

Universidad Autónoma de Baja California

Sandra Carina Fúlquez Castro

Universidad Autónoma de Baja California

Montserrat Alguacil de Nicolás

Universidad Ramón Llull, España

Introducción

Desde siempre los sistemas educativos en el mundo han buscado la calidad educativa y ha sido una tarea sin terminar para todos ellos. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2004) señala que la calidad educativa es aquella que logra el desarrollo cognitivo y que promueve actitudes cívicas y facilita las condiciones para que se logre el desarrollo afectivo y la creatividad de los discentes y los docentes. Recientemente, la UNESCO (2015) en el Informe titulado: *Rethinking Education: Towards a global common good?* parte de la premisa de que nunca como ahora fue tan necesario volver a plantearse el objetivo de la educación y la organización del aprendizaje. Partiendo de la defensa de una educación emancipadora y de calidad para todos y uno de los elementos claves es pensar la educación en términos de calidad y en su consecuencia la labor del profesor o profesora como eje fundamental.

Considerando como pilares estos conceptos, el informe de Eurydice (2015) *The Teaching Profession in Europe* menciona entre otros aspectos a la figura del docente y presenta datos referidos a los siguientes temas:

- Condiciones sociodemográficas y laborales del profesorado
- Formación inicial y acceso a la profesión
- Carrera profesional
- Movilidad transnacional
- Atracción de la profesión docente

Es por ello y partiendo de estas ideas y de lo que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (O.C.D.E, 2002) donde hace mención a que se debe entender el desequilibrio emocional y la falta de satisfacción laboral han sido situaciones que se pueden observar de manera indirecta en los docentes. Frente a las situaciones estresantes es necesario disponer de recursos psicológicos personales que ayuden a identificar las emociones que surgen en una situación, y de habilidades de procesamiento de la información. También es necesario reconocer que es difícil asumir y ponerse límites sobre lo que está afectando y dañando al sujeto, conduciéndolo así a desequilibrios emocionales y posteriormente a enfermedades.

El trabajo docente siempre ha sido una profesión difícil, sin embargo, es fundamental en el camino de las sociedades y pilar determinante en su desarrollo social y de la vida. Desde que se nace y hasta que se muere se encuentra de una manera directa impactando en el sujeto y en su formación. Todo esto procedente de distintos actores sociales como son la familia, en un primer momento, y posteriormente con la educación formal, bajo la figura del docente.

Considerando la importancia del profesor en la calidad educativa, unos de los objetivos de la educación a nivel mundial, de acuerdo con diversos estudios, por ejemplo Extremera, Rey & Pena (2013) y Álvarez, Daubateere & Ramírez (2010) mencionaron los factores que inciden en el estrés laboral de los maestros,

partiendo de estas ideas, este estudio pretende abordar esta situación desde una perspectiva de Mexicano que vive en la frontera con Estados Unidos, proporcionar elementos para paliarlos y aumentar el bienestar docente.

Por todo lo anterior se hace necesario entender los problemas de carácter global, pero bajo una intervención que ha de ser de carácter local, por eso es fundamental centrarnos en la situación de México, de las zonas fronterizas ya que es una ciudad con unas características muy particulares tanto económicas, como políticas y sociales, y las cuales la llevan a ser una ciudad de acogida de personas de otros estados del país y recientemente de otros países. No existen datos exactos sobre la profesión docente si está seriamente desprestigiada pero la OCDE (2015) ha marcado a México como el país donde el nivel salarial de los profesores es el más bajo en comparación con los países miembros de este organismo. Así mismo, mencionan que desde el 2005 el salario ha subido solo un aproximado de 100 dólares y que la media del salario por docente está en \$1100 dólares en comparación con otros países que el salario es de 3200 dólares aproximadamente.

Por último, hemos de hacer mención que el presente estudio busca dar respuesta a entender el porqué del escaso reconocimiento social, la estructura profesional con pocas posibilidades de promoción y las características del contexto escolar, los cuales han llevado a favorecer niveles altos de malestar docente, más elevada en el caso de los maestros de los diferentes niveles educativos en ciudades fronterizas.

Marco teórico

En los últimos años los salones de clase se han vuelto espacios muy difíciles por todas las situaciones que se dan en el mismo. Dentro de estas situaciones se encuentra la insatisfacción docente y la cual se denomina comúnmente como malestar docente (Esteve, 1994)

Diferencia entre malestar profesional y estrés.

Partiendo de lo mencionado por Esteve en el párrafo anterior se hace pertinente entender la diferencia entre malestar docente y estrés. Malash en 1979 definió el burnout o malestar docente como un estrés crónico por el contacto con los clientes, que lleva a la extenuación y distanciamiento emocional hacia éstos. Por su parte Pines & Aronson (1988) lo plantean de distinta manera, el mencionar que el malestar docente es un síndrome tridimensional definido como un estado de agotamiento físico, mental y emocional, que es causado a raíz de un largo periodo involucrado en situaciones emocionales de demanda, que puede aparecer en cualquier ámbito, no solo laboral. Para otros conocedores del tema, el burnout era una forma de operacionalizar el estrés laboral crónico en las profesiones de servicios, así se originó el término de estrés laboral asistencial o estrés profesional (Moreno, Carvajal & Escobar, 2001), idea que se ha abandonado paulatinamente, pues no siempre el estrés laboral, incluso de evolución crónica, implica un malestar docente o burnout.

Así mismo, otros autores han definido el estrés, como una respuesta del organismo ante una demanda, expresada en el clásico comportamiento de lucha o huida, con componentes conductuales, endocrinometabólicos y cardiovasculares (Cannon, 1932; Seyle 1956). Así, para Holmes & Rahe (1967) hablan de la identificación de un conjunto de eventos que suelen ocurrir en la vida de las personas, provocando cambios importantes. Partiendo de esta idea se ha observado, que el estímulo estresante no se limita a estos eventos, se incluye también situaciones mantenidas en el tiempo, que provocan cambios adaptativos constantes, como los conflictos interpersonales, sobrecarga de roles o enfermedad crónica; identificadas como tensiones crónicas (Pearlin, 1989).

Por su parte Riart (2002) define al estrés como un comportamiento generado por la tensión entre las demandas del entorno y la capacidad de respuesta de la persona afectada, la tensión es ni buena ni mala, es

energía. Se trata de la elasticidad, fluctuación, de la adaptación en breve. Cuando la energía, el estrés o la tensión es mínima, no hay ninguna tensión, al contrario, hay pasividad, esterilidad, depresión, apatía, energía mental por defecto. No hay actividad o desafíos.

Analizando lo descrito anteriormente es importante entender los conceptos, varios autores que abordan el concepto de burnout, como una forma de estrés ocupacional, con entidad propia, estudiado en la población laboral de servicios directos a otras personas (Ribera, Cartagena, Reig, Romá, Sans & Caruana, 1993; Pines, Aronson & Kafry, 1981, etc.). Con la definición de Lazarus (1986) como una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.

Por lo tanto, el burnout o malestar docente y el estrés se encuentran ligados entre sí, desde el punto de vista clínico entendemos que estos dos se encuentran vinculados, en la forma de que el burnout es la respuesta a un continuado de respuestas estresores de carácter crónico que sobrepasa al profesional, y como resultado de todo esto disminuye su capacidad de reacción y adaptación a la nueva situación. En otras palabras, es un proceso de desgaste psicológico que da como resultado un agotamiento emocional y negatividad hacia las demás actividades de su propio rol docente.

Elementos provocadores del estrés docente

Durante la última década esta problemática ha sido abordada en diferentes sistemas educativos y niveles por autores como Zubietta & Susinos (1992), Grasso (1992), Esteve (1994), Gil-Monte & Peiró (1997), Guerrero (1998), C.C.O.O (2000), Pansa (2002), Baltazar (2003) y más recientemente Salanova, & Llorens (2011), Orasma (2013), Güell (2015) y esto ha llevado a poder observar que además de ser muy abordado es un punto de debate en diferentes foros educativos donde ha quedado constatada la situación de los docentes: individuos escasamente retribuidos y socialmente poco valorados, que deben educar a las próximas generaciones, sin embargo, en su desempeño se hallan con el obstáculo de la conducta de sus estudiantes en la clase, como uno de los factores que afectan a los docentes.

Ante todo, ello hemos observado que el ambiente físico, la organización y las etapas educativas son determinantes, y podemos entenderlo por todos los estudios como el de Rodríguez (2007), realizado con maestros del estado de Guanajuato, ubicó como causa principal del estrés al ambiente físico y cómo se encuentran las aulas donde laboral. O bien estudios que se han desarrollado desde la perspectiva organizacional y se centraron en demostrar el carácter exógeno del malestar docente y su vinculación con el entorno laboral, conveniente para orientar las acciones de intervención y prevención hacia el cambio organizacional y de las condiciones exteriores de trabajo. No obstante, posteriormente se introducen desde esta perspectiva, incluso algunas variables que tienen relación con las condiciones interiores de trabajo, como la capacidad para tomar decisiones y desarrollar habilidades en el trabajo (Santavirta, Solovieva & Theorell, 2007; Taris, Stoffelsen, Bakker, Schaufeli & Dierendock, 2005). Así mismo, estudios como el desarrollado por Aldrete, Preciado, Franco, Pérez y Aranda (2008) donde estudiaron los factores psicosociales laborales y síndrome de burnout y sus diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, donde se observó la existencia de una relación entre estos y como el sexo masculino tiene mayor riesgo de agotarse emocionalmente debido al contenido y características del trabajo docente. Por otro lado, Orasma (2013) realizó una investigación sobre el mismo tema, pero partiendo del estrés laboral en docentes cubanos de educación primaria, donde confirmo la conjetura de que la docencia está asociada a un amplio rango de fuentes de presión generadoras de estrés en los profesores de educación básica, situación semejante a los hallazgos reportados para poblaciones docentes de distintos países.

Revisando los estudios anteriores y como se puede observar en muchos sistemas esta situación se ha desbordado para los docentes y lo mismo ha llevado a una desvalorización del mismo, y con una serie de

recursos limitados. Sin embargo, siempre se habla de «la educación de calidad» pero el cuestionamiento es ¿Cómo? si se puede observar que esta labor social de la docencia no se aprecia debidamente, ni se retribuye como lo mencionamos anteriormente, y es de ahí que nace un gran debate, que con el tiempo lleva al docente a un proceso de estrés, pasando a la depresión y si se llega al extremo se puede llegar al aislamiento.

Mecanismos de ayuda al profesorado en México. Marco legislativo. Comparación con otros países.

Desde 1992 en México se han implementado planes de mejora para la función docente y que ha quedado plasmado en el plan de modernización de la educación básica en ese mismo año y donde se planteaban los siguientes puntos en el apartado VI sobre la revaloración de la función magisterial:

1. Formación del maestro.
2. Actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio.
3. Salario profesional.
4. Vivienda.
5. La carrera magisterial.
6. El nuevo aprecio social al maestro.

Partiendo de lo anterior entendemos que existe una normativa que es la que regula la función docente y la cual se basa en las siguientes leyes

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Ley General de Educación.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación .
- Ley estatal de Educación.

Por otro lado, en el año 2013 se desarrolla una reforma educativa que se centra en los siguientes factores:

1. Servicio profesional docente.
2. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa
3. Autonomía de gestión.

Partiendo de estas tres áreas la nueva reforma busca mejorar la educación e incrementar la calidad de los docentes, sin embargo, hay elementos que no se han considerado y que tienen que ver más con el entorno laboral y la función docente, que determinan más el grado de satisfacción.

Las diversas investigaciones Zubieta & Susinos (1992), Grasso (1992), Esteve (1994), Salanova & Llorens (2011), entre otras y que ya hemos mencionado y que han sido realizadas en los diferentes sistemas educativos del mundo, son testimonios de un aumento alarmante de las enfermedades profesionales de los docentes. La lentitud histórica en reconocer la relación de salud con el trabajo en el campo docente ha contribuido a este crecimiento. Las políticas de las administraciones educativas siempre han concebido la salud laboral como el control del absentismo y no se ha relacionado con la productividad del trabajo y las condiciones de la profesión, sino con presencia física frente a los estudiantes. La prueba y constatación del fuerte crecimiento de casos son los trabajos investigativos que se hacen al respecto.

Evolución del estrés docente

Desde la década de los 80s en el siglo pasado ya Esteve (1994) hablaba de que los datos que en algunos sistemas proporcionaban pasaban de ser datos meramente informativos para pasar a ser datos preocupantes ya que el malestar docente en los profesionales de la educación cada vez se da en docentes más jóvenes lo cual nos indica que se está volviendo un problema.

Diferentes estudios sobre satisfacción/insatisfacción laboral en los docentes son abordados desde diferentes perspectivas, pero todas llevan a tratar de entender los problemas de carácter social y psicológico que afectan su desempeño y salud mental. Estos temas son objeto de investigaciones desde principios de la década de los sesenta del siglo XX y acentuándose su interés en la actualidad (este incremento de atención deriva de la década de finales de los años 80 del siglo XX). En términos del propio Esteve (citado por Fúlquez 2012):

“... el tópico malestar docente viene utilizándose desde hace años, si bien hasta principios de la década de los 80 no llega a convertirse en un enfoque reiteradamente estudiado por las principales revistas internacionales de Ciencias de la Educación. Sin embargo, en los últimos seis o siete años hemos visto crecer la preocupación por este tema...” (Esteve 1994, p. 294).

En 1982 Blase hizo referencia a la existencia de un ciclo degenerativo de la eficacia docente que aparece bajo la conjunción de diversos factores de carácter psicosocial presentes en el contexto educativo. En este ciclo se establecen condiciones en donde los esfuerzos de los individuos no son suficientes para alcanzar los objetivos deseados. Como resultado, el no haber logrado los propósitos esperados produce un estado tensional, generando insatisfacción y progresivamente conduce hacia una desmotivación en la actividad laboral.

A partir de este tipo de estudios se pudo observar un incremento en la literatura en relación al objeto de estudio cada vez más amplia, sin embargo, no termina de ser muy descriptiva y se ha requerido profundizar más ya que todavía en el día a día se ha observado que están surgiendo más interrogantes que cubrir y explicar.

Por su parte Martínez (1984) desarrolló un estudio donde abordaba el perfeccionamiento de la función didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente, y la cual tenía la finalidad de buscar los factores que desarrollaban el malestar docente. Lo que es de resaltar que los resultados obtenidos fueron similares a los de otras investigaciones desarrollados en la década de los setentas por Berger y Abraham y donde se llegaba a entender que el malestar docente se daba primero por los factores sociales, como lo son la familia, amigos, compañeros de trabajo, los alumnos, etc., y en segundo lugar, las cuestiones personales como la preparación profesional, seguridad, autoestima, etc.

Zubieta y Suspiros en 1992 realizaron un estudio sobre el malestar docente desde diferentes perspectivas entre las que destacan el trabajo didáctico, la relación docente-alumno y la relación con los compañeros de trabajo. Se obtuvieron resultados muy interesantes donde se podría observar la falta de comunicación y relación entre los docentes, y cuando se trataba de discusiones grupales los docentes coincidieron en los siguientes aspectos:

- Cada uno de los docentes va a lo suyo no hay un verdadero trabajo en equipo
- El trabajo de cada uno es solitario y ese es un elemento más para tener insatisfacción.
- Los docentes se encuentran solos y no se sienten respaldados por nadie y cuando surge un problema ellos mismos deben de buscar la solución al mismo.

Ya en América Latina se han desarrollado diferentes estudios desde Argentina, pasando por Chile y llegando a México, sin embargo, todos tienen una característica común: son estudios aislados de un nivel educativo en concreto pero ninguno busca analizar el desarrollado de este problema cada vez más latente entre los diferentes niveles educativos y sobre todo con las características de frontera, pasando por educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y llegando hasta niveles de educación medio superior o quizás hasta superior.

Por su parte países como España, concretamente en Cataluña, desde el 2013 se desarrolló el Programa de Mejora e Innovación de la Formación de Maestros (MIF), que se implementó con la finalidad de contribuir de una forma positiva en la formación inicial de los maestros. En dicho programa se integran diferentes instituciones formadoras de profesorado de educación inicial conjuntamente con la Secretaria de Universidades e Investigación dependiente del Departamento de Economía y conocimiento de la Generalidad de Cataluña.

Los objetivos del programa son:

- Contribuir en la mejora de la formación inicial de los maestros.
- Conseguir un mejor equilibrio cuantitativo y cualitativo entre la oferta y la demanda de profesionales de la educación infantil y primaria.
- Acompañar el proceso de puesta en marcha de la oferta piloto de la doble titulación de educación infantil y primaria, a las universidades que quieren ofrecerla.
- Hacer el seguimiento y la evaluación de la doble titulación, así como otras iniciativas orientadas a mejorar la formación de los maestros.
- Facilitar la movilidad internacional de estudiantes y de profesores, con el fin de promover experiencias innovadoras que contribuyan a la mejora de la calidad en la formación de los maestros.
- Construir un espacio de consulta y documentación, con perspectiva internacional, sobre experiencias y modelos de formación de maestros.
- Facilitar el análisis y el debate sobre la formación de maestros, a partir de la valoración del modelo actual y de las tendencias internacionales.

Por otro lado, se encuentra el sistema educativo finlandés que desde hace años se ha considerado como uno de los mejores del mundo, todo esto debido a una serie de elementos clave en el desarrollo educativo y que a continuación mencionamos:

1. Los docentes son muy valorados, debido a que es una profesión muy exigente y de una intensa preparación.
2. La educación es pública y gratuita entre los 7 y 16 años.
3. El reparto del dinero público se hace de manera equitativa.
4. El currículum es común pero los centros lo adaptan.
5. La educación se personaliza. Los alumnos tienen tiempo para todo.
6. Preparar la clase es parte de la jornada laboral.
7. Se evita la competencia y las cifras.
8. Se premia la curiosidad y la participación.
9. Los padres se implican.

En el mismo nivel se encuentra el Sistema Educativo de Corea del Sur que pasó de ser a mediados de la década pasada uno de los más pobres y con una alta tasa de analfabetismo a convertirse en una potencia mundial en economía y educación y todo esto debido a sus 10 pilares como ellos lo dicen y que hacemos mención:

1. La educación como motor de desarrollo.
2. La enseñanza es gratuita y obligatoria de los 7 a los 15 años.
3. El estado y los ciudadanos realizan una gran inversión en educación.
4. Las políticas educativas son a largo plazo, pero los currículos se actualizan.
5. Los profesores son muy respetados.
6. Los alumnos reciben más de 10 horas de clase al día.
7. La competitividad y los resultados gobiernan el sistema.
8. Los niños no tienen tiempo para jugar y relacionarse, y en las aulas hay mucha disciplina.
9. El sistema fomenta la memorización, y deja de lado la creatividad.
10. Se apuesta por la tecnología en las aulas.

Si se comparan estos dos sistemas totalmente opuestos, pero con resultados efectivos es posible entender que no nos encontramos en ninguno de los dos, pero algo que si resalta es que para ambos el docente es lo primordial y cuenta con un gran reconocimiento profesional por parte de la sociedad y de los gobiernos.

Ante la necesidad de conocer y entender lo que acontece alrededor del malestar docente, se ve necesario hacer una investigación de tipo descriptivo no experimental, donde se nos permita la oportunidad de dar respuesta a los distintos interrogantes que en relación al tema se tiene.

Método

La muestra que se ha seleccionado fue de 200 docentes de educación básica y media superior (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) de la Ciudad de Mexicali Baja California México. Así mismo, los docentes se encontraban cursando Maestría y Doctorado en diferentes instituciones de Educación Superior de la Ciudad de Mexicali.

Por otro lado, ante la necesidad de conocer y entender lo que acontece alrededor del malestar docente, se hizo necesario realizar una investigación de tipo descriptivo no experimental, donde se nos permita la oportunidad de dar respuesta a los distintos interrogantes que en relación al tema se tiene.

Por consiguiente, se puede decir que el método que se está utilizando tiene como característica que para obtener la información de la muestra de estudio se realiza una serie de preguntas obtenidas a través de dos instrumentos tipo test, en primer lugar el test de MBI (Inventario Burn out de Maslach, síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial), y el cual se encuentra agrupado en tres dimensiones: realización personal (8 reactivos), cansancio emocional (9 reactivos) y despersonalización (5 reactivos). Por otro lado, el segundo test utilizado fue el Cuestionario de Burn Out del Profesorado Revisado CBP-R de Moreno. Este instrumento además de evaluar en una categoría las tres dimensiones del MBI, trabaja sobre otros dos factores como lo son la desorganización y la problemática administrativa, de este test solo se utilizó dos dimensiones la que mide el estrés del rol y la falta de reconocimiento profesional.

Por último, el proceso se llevó a cabo en dos fases, por un lado, el diseño del estudio integrado por:

- Encuadre del proyecto.
- Estado del arte o de la cuestión.
- Planteamiento del problema.
- Hipótesis.
- Método.

Y en una segunda fase de ejecución que se centró en el trabajo de campo.

- Recogida de información.
- Análisis y discusión de resultados
- Conclusiones

Conclusiones

Como se ha podido observar el malestar docente está creciendo como un cáncer y penetrando en las entrañas del sistema educativo y sobre todo dentro del trabajo docente en las aulas. Al inicio nos planteábamos conocer si el malestar docente aparece en los profesores de educación básica (preescolar y primaria) si existe en ellos una insatisfacción laboral y estrés conviviendo con un contexto escolar con características determinadas.

Con los resultados obtenidos y el análisis realizado se puede afirmar que, por encima de las situaciones de carácter emocional y despersonalización, las cuestiones que tienen que ver más con el reconocimiento profesional y la realización personal determinan, así como el estrés, conllevan en la mayoría de los docentes encuestados si presentan el síndrome de Burnout o malestar docente. Es interesante ver como los docentes consideran más determinante un salario, que les valoren su trabajo, que sean apreciados por las actividades que realizan y al no suceder esto los docentes se sienten frustrados y por consiguiente presentan malestar docente.

Así mismo, se observó que los docentes de primaria son más propensos a esta situación que los docentes de preescolar lo cual también no indica que conforme se va avanzando en los niveles educativos los docentes pueden padecer malestar docente por la situación que se van presentando tanto en lo personal, como el entorno profesional.

Por último y lo más importante es que aproximadamente el 30% de los encuestados se encuentran quemados sin embargo hay otro 30% de docentes propensos a padecer malestar docente, y por consiguiente padecen estrés y una insatisfacción laboral latente, así mismo, es importante resaltar que no importan los años de servicio estas situaciones se están dando en cualquier momento de su vida laboral y no respeta ni edad, ni sexo.

Después de haber realizado la investigación y analizado la información acerca del síndrome de Burnout o malestar docente, nos podemos dar cuenta que no encontramos ante una situación relevante por lo que está implicando para los docentes tanto de manera individual como social, presente en todos los países sin excepción y en cualquier nivel educativo desde preescolar hasta universidad (investigaciones). Es como el cáncer va invadiendo poco a poco y no respeta ni sexo, ni edad, y cada día crece el número de profesionales afectados por este síndrome.

Es un fenómeno difícil de entender ya que en cada país se puede presentar de diferente manera mientras que algunos docentes la parte emocional es fundamental, para otros lo es el reconocimiento profesional y realización personal, pasando por la despersonalización, el estrés del rol etc.,

Como para que se siga investigando sobre la génesis, dinámica y abordaje del problema, ya que no se debe olvidar que los docentes son los primeros perjudicados, pero no los únicos, pues a través de ellos se ven afectados un gran número de alumnos, el clima laboral del centro de enseñanza y, con bastante asiduidad, la esfera familiar del docente. En definitiva, lo que está en juego es algo más que la calidad de la enseñanza.

Por todo ello, siempre es importante educar a los docentes sobre este tipo de situaciones y que sean conscientes de que este tipo de situaciones siempre estarán presentes en su entorno laboral y pueden verse de alguna forma afectados por esta, esto en el mejor de los casos ya que puede que ya los docentes presenten síntomas, o ya estén aquejados por esta situación.

Es una realidad que el número de docentes aquejados por esta situación está en aumento, sin embargo, lo alarmante es que hay docentes que no están conscientes de la situación en que se encuentran y siguen laborando y no buscan ayuda interna o externa para poder encontrar una solución.

Este tipo de estudios nos ayuda a poder entender el fenómeno, pero sobre el poder brindar una orientación para que los profesionales puedan ser atendidos, y sobre todo encuentren el camino adecuado para un buen desempeño profesional.

En base a lo mencionado anteriormente se debe de comenzar con valorar el reconocimiento de la labor

docente y como ya se ha visto es uno de los factores determinantes en la aparición del Malestar Docente, sin embargo, se debe de considerar de manera importante nuevas formas de compensar al docente y motivarlo para que se le reconozca su labor.

Con los resultados obtenidos se puede concluir:

- El malestar docente si aparece por las situaciones de desarrollo personal, como lo es la falta de reconocimiento profesional.
- Un trabajo no muy bien remunerado.
- Sobrecarga de trabajo.
- Situaciones personales que vienen a desestabilizar al docente.
- Una desvalorización del trabajo docente por parte de la sociedad.

Por lo tanto y después de todos los resultados obtenidos podemos ver que estamos ante una situación que afecta tanto individualmente como colectivamente al profesorado. También se puede observar que es un fenómeno social y que se está presentando en muchos países y en todos los niveles educativos, sin tomar en cuenta estatus, simplemente por el estrés y satisfacción laboral está atacando como un cáncer que lentamente va acabando con la estabilidad de los docentes y por consiguiente su salud.

El número de docentes que se están viendo afectados cada día crece más y más y sobre todo en los países en vías de desarrollo ya que no cuentan con un sistema que apoye al docente en este tipo de situaciones y lo enseñe a cómo afrontarlas. Lo difícil de lo que representa todo lo que envuelve al malestar docente no es solo lo que le puede pasar al docente, sino que a través de ellos se ve perjudicado todo el entorno educativo y sobre todo los alumnos.

Un buen ambiente de trabajo dentro del centro escolar, una estabilidad laboral y familiar, así como, social, son herramientas determinantes en que el malestar docente, el estrés y la insatisfacción laboral no se desarrollen y por lo tanto los docentes encuentren un equilibrio en su entorno laboral.

Referencias

- Aldrete Rodríguez, M., Preciado Serrano. M., Franco Chávez, J., Pérez, J. & Aranda Beltrán, C. (2008). *Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara, México*. Segundo foro de las américas en investigaciones sobre factores psicosociales. Consultado Julio 2017. Recuperado de: http://factorespsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/ALDRETE-PRECIADO-FRANCO-ETAL.pdf
- Álvarez, J., DAubateere, M. & Ramírez T. (2010). Dimensiones asociadas al estrés laboral de los maestros venezolanos. *Investigación y Postgrado* v.25 n.1 Caracas. Consultado octubre 2017. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000100003
- Arias Gallegos, W. & Jiménez Barrios, N. (2013). *Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa*. *Revista Educacion* Vol. XXII, N° 42, marzo 2013, pp. 53-76.
- Baka, L. (2015). Does job burnout mediate negative effects of job demands on mental and physical health in a group of teachers? Testing the energetic process of Job Demands-Resources model. *International Journal of Occupational Medicine & Environmental Health*, 28(2), 335-346. doi:10.13075/ijomeh.1896.00246

- Blasse, J. J. (1982). A social psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*.
- Dongil Collado, E & Cano Vindel, A (2014). *Desarrollo personal y bienestar*. Sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés.
- El Sahali González, S. & Kornhauser López, S. (2010). *Burnout en el colectivo docente*. Universidad de EPCA. México.
- Esteras, J., Chorot, P. & Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. doi: 10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059
- Extremera Pacheco, N., Rey. L. & Pena, M. (2013). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés laboral. *Boletín de Psicología*, No. 100. Consultado octubre 2017. Disponible en: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-3.pdf>
- Fulquez Castro, S. (2012). *La inteligencia emocional y las conductas antisociales en adolescentes*. Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali. México.
- García, M. & Llorens, S. (2003). ¿Influyen los obstáculos laborales en el malestar docente? *Fórum de Recerca*, 8. Consultado Junio 2017. Recuperado de: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi8/psi/17.pdf>
- Gil-Monte, P. (2008). *Prevalencia del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT (Burnout) en Maestros Mexicanos*. Revista Información Psicológica, N° 91-92, p.53- 63.
- Güell, L. (2015) *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros*. Tesis en xarxa. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/293783/Tesi_Luisa_G%C3%BCell_Malet.pdf?sequence=1
- Jaik, A., Villanueva, R., García, M. & Tena, J. (2011) Valoración del desempeño docente y presencia de burnout en maestros de educación superior. *Revista electrónica diálogos educativos* No.21. Consultado octubre 2017. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3931314.pdf>
- Informe de Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe*, european comisión. Consultado octubre 2017. Recuperado de: <http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>
- Kadi, A., Beytekin. O. & Arslan, H. (2015). *A Research on the Burnout and the Teaching Profession Attitudes of Teacher Candidates*. *Journal Of Education And Training Studies*, 3(2), 107-113.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2015). *Informe Panorama de la Educación 2015*. Consultado octubre 2017. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- Oramas Viera. A (2013). *Estrés laboral y síndrome de Burnout en docentes cubanos de educación primaria*. Consultado octubre 2017. Recuperado de: http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_-_Arlene_Oramas_Viera.pdf

- Organización Mundial de la Salud (2013) *Informe sobre la salud en el mundo*. Consultado Octubre del 2017. Recuperado de: <http://apps.who.int/medicinedocs/documents/s22233es/s22233es.pdf>
- Park, Y. M., & Lee, M. (2013). A Longitudinal Analysis of Burnout in Middle and High School Korean Teachers. *Stress & Health: Journal Of The International Society For The Investigation Of Stress*, 29(5), 427-431.
- Ramírez, T., D' Aubeterre, M. & Álvarez, J. (2008). *Un estudio sobre el estrés laboral en una muestra de maestros de educación básica del área metropolitana de Caracas*. *Revista Extramuros*, 29.
- Rodríguez Guzmán, L. (2012). *Condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio latinoamericano*. *Revista electrónica diálogos educativos*. Consultado octubre 2017. Recuperado de: <http://www.dialogoseducativos.cl/articulos/2012/dialogos-e-24-rodriguez.pdf>
- UNESCO (2010). *Word Data on Education*. 7a Edition. Consultado octubre 2015. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf
- Velázquez, Amador, A., García Rodríguez, C., Díaz Serrano, J., Olvera Rodríguez, J., & Martínez Ávila, S. (2014). *Estrés y burnout en docentes de educación media superior*. (Spanish). *Revista Electrónica Medicina, Salud Y Sociedad*, 4(2), 119-141. Consultado octubre 2017. Recuperado de: http://cienciasdelasaluduv.com/site/images/stories/4_2/01.pdf

CAPÍTULO

12

PROPUESTA DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO PARA LA
INCORPORACIÓN DE LAS TIC
AL PROCESO DE ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE

Mario Vázquez García

José Ochoa Alcántar

Laura Cota Valenzuela

Propuesta de formación del profesorado para la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje

Mario Alberto Vázquez García
Instituto Tecnológico de Sonora

José Manuel Ochoa Alcántar
Instituto Tecnológico de Sonora

Laura Violeta Cota Valenzuela
Instituto Tecnológico de Sonora

Introducción

Las instituciones educativas deben permanecer atentas al cambio debido al aumento en el uso de las TIC, ya que su influencia en todos los niveles es evidente (Varcárcel, 2009). Su manejo exige capacidad y profesionalismo en los docentes, no bastará emplearlas, sino que deberán aplicarlas de forma dinámica, lo que hará necesario capacitarlos y perfeccionarlos (Filmus, González, Días, Alvaríño, Zúñiga, Jara, y García, 2005).

Así, en la incorporación de las tecnologías a las prácticas educativas, uno de los factores muy importante es el cuerpo profesoral, ya que este va a ser el mayor impulsor de esta nueva modalidad o el principal freno para su efectiva adopción (UNESCO, 2005).

Planteamiento del problema

Pantoja y Huertas (2010) investigaron la integración de las TIC en los profesores, en su estudio determinaron las siguientes premisas: (1) Las TIC constituyen una herramienta educativa sin precedentes, (2) las TIC han incrementado su presencia en el ámbito educativo, (3) nunca antes los estudiantes habían contado con semejante volumen de información, (4) hay un problema sobre las TIC, ya que son un recurso infrautilizado en la enseñanza y su integración real podría abrir la puerta a una nueva era del sistema educativo, y (5) las TIC llegan a las aulas y ya señalan el camino de una profunda transformación del modelo educativo que implicará cambios tanto a alumnos como a profesores.

Sin embargo, existe resistencia ante la incorporación de las TIC como un elemento formal dentro del aula y puede deberse a muchas causas. Berge (2001, citado por López, 2006) indicó que existen docenas de barreras identificadas para la implantación de la educación a distancia. Dichos obstáculos pueden ser situacionales, epistemológicos, filosóficos, psicológicos, pedagógicos, técnicos, sociales o culturales. Dentro de tan amplio espectro de posibles barreras, una de las más fuertes es la resistencia de los propios docentes. Si los profesores no están de acuerdo en su incorporación en la institución o no tienen el perfil adecuado para participar en ella, los resultados a obtener pueden ser negativos o pueden conducir a una experiencia no exitosa.

En este sentido, las barreras más recurrentes para lograr esta inserción de las TIC en el aula son identificadas por Schoepp (2005) quien reporta como barreras lo siguientes factores: insuficientes computadoras, falta de software, poco tiempo para aprender y hacer uso de ellas, problemas técnicos, bajo soporte administrativo, presupuesto escaso, falta de habilidades computacionales, escasa integración en el currículum, falta de incentivos, pocas oportunidades de entrenamiento, falta de visión para integrarlas, resistencias al cambio, desconfianza del docente y actitudes de los profesores hacia las computadoras.

Ottenbreit-Leftwich, Glazewski, Nweby y Ertmer (2010) reconocieron como factores extrínsecos que influyen en la resistencia y que están relacionados con aspectos a cubrir por las instituciones, como acceso, tiempo, soporte, recursos, entrenamiento, entre otros. Además, se encuentran los factores intrínsecos, referidos a las actitudes, las creencias, las habilidades y la resistencia de las personas. Para estos investigadores el factor determinante para la integración de la tecnología es el intrínseco, ya que cuando los profesores creen que es valioso usarla, están más propensos a incorporarla en sus prácticas cotidianas. Levis (2011) sostuvo que, si bien existe consenso básico acerca de la relevancia que tienen los medios informáticos en la sociedad contemporánea y de la necesidad de incorporarlos a la educación, los intentos para mejorar la enseñanza gracias a las TIC sufren de la ausencia de paradigmas educativos capaces de generar una renovación real, no se prioriza la necesidad de capacitar adecuadamente a los docentes.

Esta investigación se enfocará en la actitud del docente hacia la tecnología como uno de los factores que de acuerdo a la literatura revisada podría influir en una incorporación efectiva de las TIC en el proceso educativo que llevan a cabo dentro del aula; asimismo se considerarán los factores relacionados con el desarrollo de habilidades y conocimientos, así como del acceso que tienen a la tecnología. Se van a considerar como elementos principales todos ellos referidos a las TIC: las actitudes de los docentes, las habilidades sobre su uso y el acceso. Todo ello con la finalidad de desarrollar una propuesta de modelo de intervención que favorezca la integración de las TIC en profesores en una institución.

Sustento Teórico Adopción de las TIC en las escuelas

Otro de los enfoques para la integración de las TIC en las escuelas está relacionado con el enfoque de la investigación, la acción y el desarrollo de estrategias que favorezcan este proceso. Porras, López y Huerta (2010) destacaron que las instituciones deberían considerar los enfoques participativos entre los docentes y los investigadores para la creación de innovaciones; el soporte teórico, pero sobre todo práctico; también es necesario que en la capacitación se incorporen oportunidades que añadan la dualidad docente-investigador.

Asimismo, Boza, Tirado y Guzmán-Franco (2010) estudiaron la relación entre las creencias de los profesores, el uso y la integración de la tecnología. Entre los hallazgos se puede mencionar que los profesores que tienen alguna creencia formada sobre la integración de la tecnología en la educación están más cualificados tecnológicamente que los incrédulos, se sienten más satisfechos con la formación en la que se implicaron, con los recursos, materiales e infraestructura tecnológica, de igual forma es más normal en ellos que hagan un uso frecuente de las tecnologías y de aquellas aplicaciones más novedosas. Se puede concluir que las creencias tienen un impacto favorable sobre la frecuencia de uso, sobre la integración organizativa y curricular, así como su formación y capacitación en TIC.

En décadas pasadas las investigaciones sobre las necesidades formativas de los profesores estuvieron focalizadas en el dominio de los recursos tecnológicos. Almerich, Suárez-Rodríguez, Belloch y Bo (2011) hicieron algunas críticas sobre los estudios: a) la falta de formación pedagógica debido al énfasis en la tecnología, b) deficiente ajuste de los programas de formación con relación a conocimientos y habilidades de los docentes, y c) la falta de tiempo para implementar las innovaciones con TIC y el insuficiente seguimiento del desarrollo de su implementación. De esta forma establecieron que en la integración de las TIC entre los profesores hay dos elementos principales como son las competencias que posee y el uso que realiza de la tecnología. Los componentes tienen estrecha relación, ya que la competencia tecnológica-pedagógica supone un incremento en su uso.

En este mismo orden de ideas relativas a estudios para la integración de la tecnología, Almerich, Suárez, Jornet y Orellana (2011) investigaron las competencias de los docentes y el uso de las TIC. Consideraron los planes formativos, las actitudes sobre las TIC, las creencias, la integración de la formación para que impacte en las actividades de enseñanza y aprendizaje. En este último aspecto consideraron que es básico el

apoyo institucional, al proponerse un coordinador TIC que detecte necesidades formativas, así como la inserción de los docentes en la planeación sobre TIC en las escuelas.

Entre las recomendaciones para la integración de la tecnología en las clases, Keengwe y Onchwary (2009) establecieron que: (1) Los líderes escolares deben considerar como requisito a la tecnología, (2) como los maestros están preocupados por el tiempo que tarda en preparar una lección, las actividades de desarrollo profesional con tecnología deben estar directamente alineadas con sus lecciones, (3) los líderes escolares deben instalar las nuevas herramientas tecnológicas que soporten el software educativo, (4) los especialistas en la integración de la tecnología, deben dar seguimiento a los maestros que asisten a las capacitaciones, y (5) el personal técnico debe ayudar a los maestros con sus problemas.

Barreras en la implementación de las TIC y los efectos en las actitudes

Se han reconocido como factores negativos los modelos de integración inapropiados, la infraestructura, y la cultura. Se hace necesario ofrecer múltiples formas de apoyo y de incentivos de acuerdo con resultados, procurar la participación de los profesores en la toma de decisiones, hacer uso de modelos de integración, dar soporte técnico y de complemento entre los compañeros, también prestar fuerte sostén administrativo (Brzycki, y Dudt, 2005).

A pesar de los reconocidos potenciales de las TIC para transformar los entornos educativos, diversos factores influyen en su bajo nivel de adopción, siendo el ámbito educativo donde ha sido menor o más lento que en otros sectores de desarrollo de la sociedad. Estos factores son conocidos como barreras para la integración de las TIC. Las barreras señaladas por las escuelas para integrar las TIC se pueden agrupar en tres categorías: el profesor, la infraestructura y el ámbito social (Silva, 2006). Por su lado Ping Lim, y Swe Khine (2006) recomendaron que los estudiantes sean entrenados para ser expertos tecnólogos para ayudar a los docentes, exponer la aplicabilidad del software a través de demostraciones, aplicar incentivos, usar la motivación y la habilitación para desarrollar actitudes positivas.

Necesitan creer que pueden tener éxito implementando la computadora en sus prácticas, si no, no tomarán el riesgo de aplicarla (Wozney, Venkatesh y Abramy, 2006). De igual forma los profesores con menos experiencia en el empleo de las computadoras han mostrado mayor ansiedad, lo que dificulta su uso (Hong y Koh, 2002). También las opiniones negativas hacia su utilización por parte de los educadores más veteranos desalientan a los más jóvenes en su práctica (Abbott y Faris, 2000 y Hazzan, 2003).

Efectos de la capacitación en las actitudes de los profesores

De forma similar, en un estudio realizado por López (2006) se analizaron las actitudes hacia la educación a distancia basada en TIC con los profesores de una universidad pública. Se determinó que los deseos por involucrarse en experiencias con las TIC tienen una influencia positiva en su incorporación en programas de educación a distancia. Asimismo, cuando hay actitudes negativas, las personas suelen encontrar mayor número de barreras para adoptar la tecnología. Recomendó que se deban proveer de experiencias positivas de entrenamiento con TIC cuando se va a iniciar con esta modalidad. El análisis de los resultados de las diferentes investigaciones arrojó que la preparación en el empleo de las TIC causa un efecto positivo sobre los sentimientos que experimentan los educadores hacia este recurso. Recomendaron que las instituciones apoyen y alienten el uso de la tecnología, poniendo énfasis en el entrenamiento de los profesores, y en valorar las experiencias previas en el uso de las computadoras ya que estas tienen un efecto sobre las actitudes (Wang y Crosby, 2003; Mbaye, 2003; Yildirim, 2000). También encontraron que la capacitación a través de talleres sobre el desarrollo de presentaciones electrónicas, influye en el uso de la tecnología (Davison-Schiver, Salazar, y Hamilton, 2005).

Instrumentos

Se hará uso del Manual Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones que sirve de guía a los autores en la preparación de las revisiones sistemáticas bajo la metodología Cochrane sobre intervenciones. Se considerarán en específico las secciones de un protocolo en una revisión Cochrane, en donde se describe el título, la información del protocolo, el protocolo, información complementaria y sobre el artículo. Asimismo, se tomarán las secciones de una revisión sistemática en donde se incluyen el título, la información de la revisión, el resumen, el resumen en términos sencillos, la revisión, la información complementaria y sobre el artículo. En esta sección se explica que hay apartados que son obligatorios que deben llenarse para ser aprobada una revisión sistemática. Además, se hará uso de una Lista de Verificación para la extracción de los datos.

Procedimiento

Se realizarán las siguientes actividades en el orden que se especifica a continuación.

1. Formulación del problema. En donde se identifica la necesidad de la revisión a través de una propuesta y la definición de la pregunta de investigación. Además, se definen los constructos y conceptos implicados. En este caso la pregunta es ¿qué programas o proyectos están diseñados para la integración de las TIC entre los profesores?
2. Localización y selección de los estudios. Identificación de los estudios mediante la búsqueda bibliográfica. Serán consideradas las siguientes características: (a) investigaciones que propongan planes, programas o intervenciones para la integración de las TIC, (b) que incluyan la participación de los profesores, (c) los estudios realizados en los idiomas inglés y español, (d) los que se hayan realizado 10 años atrás. Una vez determinados los criterios de inclusión y exclusión, se procede a la búsqueda bibliográfica lo más amplia posible en las fuentes formales e informales.
3. Evaluación de la calidad de los estudios. Selección de los estudios a través de la evaluación de la calidad de los mismos. Se elegirán aquellos estudios que cuenten con los siguientes puntos: (a) deben contar con la población de profesores, (b) incluir actividades o programas que permitan la integración de TIC en las escuelas, (c) entre las variables se deben considerar las actitudes, las habilidades sobre TIC, los conocimientos y el equipamiento con que cuenta la institución, (d) deben contar con reportes estadísticos de las aplicaciones, (e) estar escritos en español e inglés, y (f) contar con referencias.
4. Extracción de datos. Se obtiene la información de los estudios y se sintetizan los resultados. Para este fin se utilizará una lista de verificación en la que se considerarán de los estudios los antecedentes, las estrategias de búsqueda, los métodos, los resultados, las discusiones y las conclusiones.
5. Análisis y presentación de los resultados. Se presentarán los resultados a modo de discusión y sinopsis.
6. Elaboración de propuesta. Una vez revisados los diferentes artículos sobre integración de TIC se presentará una propuesta de acuerdo con las características de la población.

En este apartado deberá precisarse cuál o cuáles son los abordajes metodológicos que permiten desarrollar el documento.

Con base en la valoración crítica que se llevó en la revisión sistemática se proponen una serie de directrices que permitan la integración de las TIC en la institución educativa. Las preguntas que serán respondidas en esta propuesta son:

1. ¿Qué actitudes tienen los profesores hacia el uso de TIC?
2. ¿Qué conocimientos y habilidades tienen los profesores hacia el uso de las TIC?
3. ¿Cuáles son los niveles de acceso a las TIC con los que cuentan los profesores?

Fundamentación de la propuesta

De acuerdo con lo encontrado en la literatura se propone adaptar las pautas que se han seguido en el modelo Will, Skill, Tool (WST), el cual postula que la mejora de las actitudes de un educador, las competencias tecnológicas y el acceso a la herramienta de la tecnología conduce a etapas superiores de integración de TIC en el aula, que a su vez conduce a un mayor rendimiento de los estudiantes (Knezek, Christensen y Fluke, 2003).

Asimismo, Agyei y Voogt (2011) en las investigaciones han demostrado que en el modelo WST son considerados factores para que los docentes puedan integrar efectivamente las TIC en las prácticas pedagógicas de la escuela. El modelo predice el nivel de integración de la tecnología en función de la actitud, la competencia y el acceso a la tecnología. Los autores han establecido que se puede predecir hasta en un 90% el éxito para la integración de TIC. En este sentido el modelo WST es un marco teórico bien establecido que aclara las condiciones en que los profesores tienen más probabilidades de emplear las TIC en el aula. Estudios anteriores han demostrado que estos tres factores presentes en el modelo explican un alto grado de variación en la frecuencia de uso de las TIC (Petko, 2012).

El modelo se explica considerando tres factores centrales y que se han estudiado en diferentes momentos como las actitudes, las competencias o habilidades tecnológicas y el acceso a las herramientas tecnológicas (Ver Figura 1):

1. Las actitudes. Respecto al factor actitudes se ha encontrado que tienen influencia en la aceptación sobre la utilidad de las computadoras, además que son determinantes para integrar exitosamente la tecnología en el salón de clases. También que no importa lo sofisticado o la disponibilidad del equipo, sino más bien que los usuarios tengan una actitud positiva hacia las TIC para su adecuada integración (Huang y Liaw, 2005).
2. Las habilidades. La competencia se define generalmente como el poseer la capacidad de realizar una tarea específica. En las investigaciones sobre las competencias informáticas, también se han nombrado con los términos de desempeño computacional, habilidad computacional, o rendimiento en computación y en esto algo que se resalta es la gran atención otorgada a los estudios relativos a las actitudes hacia las TIC (Meelissen, 2008).

En diferentes estudios se ha demostrado que las competencias en TIC se correlacionan positivamente con la voluntad de un individuo para elegir y participar en actividades computacionales, las expectativas de éxito en tales actividades, y la persistencia de conductas de afrontamiento eficaces (Looney, Valacich y Akbulut, 2004; Sang, Valcke, Van Braak, y Tondeur, 2010; Smarkola, 2008). Los profesores con mayores niveles de desempeño tecnológico en las computadoras experimentan menos ansiedad.

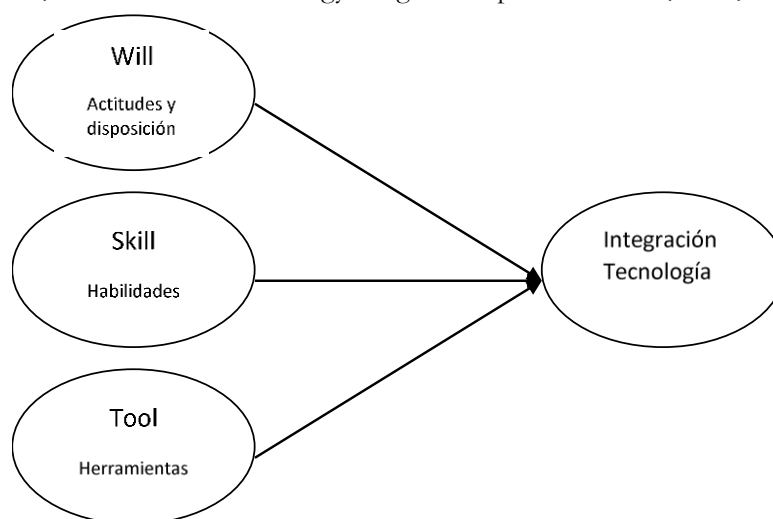
Así, las actitudes hacia la tecnología de la información están vinculados a las competencias informáticas, ya que se consideran factores importantes en la interpretación de la frecuencia y el éxito con que las personas

usan las computadoras (Khorrami-Arani, 2001). Las competencias y las actitudes son claramente relacionadas entre sí y parece que hay un acuerdo universal de que la competencia en el uso de la tecnología es un factor de predicción de éxito a la tecnología que emplea en la enseñanza y el aprendizaje.

Para determinar los niveles de acceso tecnológicos con los que cuentan los profesores de la institución en donde se efectuará la investigación se propone seguir la metodología sugerida en el estudio de Integración de TIC en la Escuela, planteado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y que fuera coordinado por Padilha y Aguirre (2011). Para los efectos de esta investigación solo se usaría la primera parte referida a la Disponibilidad de la tecnología, ya que los otros elementos que plantean, serán abordados desde otras perspectivas en este estudio (Ver Figura 2). Los investigadores presentaron unos indicadores y una metodología de investigación con la premisa de integración de las TIC en las escuelas, de contribuir en las nuevas generaciones en la inclusión digital y en la conformación de modelos pedagógicos y currículos con significado educativo al usar las TIC.

Figura 1.

El modelo WST para la integración de la tecnología. Adaptado de “Cross-Cultural validation of the Will, Skill, Toll Model of technology integration” por C. Morales, 2006, 196 p

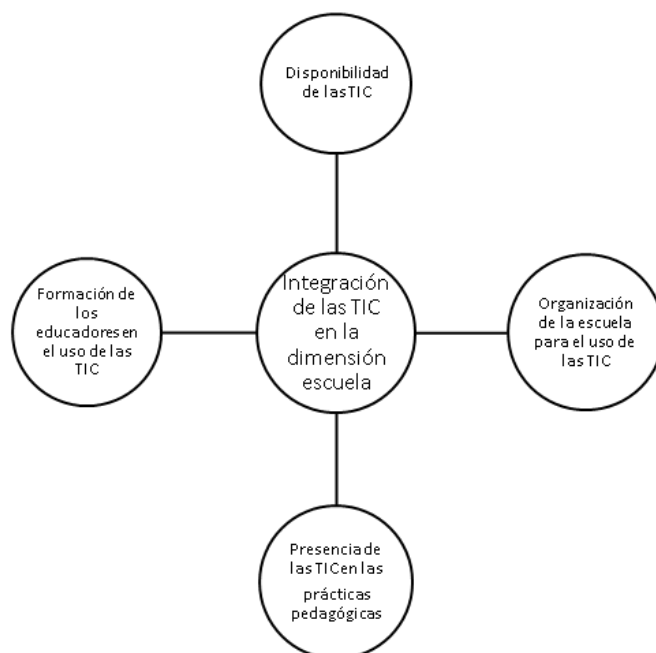


Los indicadores y los descriptores de su propuesta son detallados enseguida.

1. Disponibilidad de las TIC. Trata de las condiciones de infraestructura física y del equipamiento tecnológico presente en la escuela para su uso pedagógico y administrativo. En este indicador se proporciona información sobre las computadoras existentes y el tipo de conexión a Internet, la relación alumno por computadora, el mantenimiento, actualización y diversidad de equipamientos y software.
2. Organización de la escuela para el uso de las TIC. Este indicador informa sobre la presencia y la naturaleza de aspectos concernientes a la organización de la escuela en todo lo relativo al uso pedagógico de las TIC. El grado de inserción de las TIC, la planeación escolar en materia de las TIC y los apoyos para los docentes al usarla.
3. Formación de los educadores en el uso de las TIC. A través de este indicador se explican aspectos relativos a la formación de los docentes y los administrativos en el uso pedagógico de las TIC. Se determinan los cursos, los contenidos y la pertinencia de las capacitaciones considerando las necesidades de la escuela y de los alumnos, así como los avances del educador en la educación virtual.

Figura 2.

Factores considerados por la OIE para la integración de TIC en las escuelas. Adaptado de “La integración de las TIC en la escuela. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE)” por M. Padilha & S. Aguirre, 2011, 128 p.



4. Presencia de las TIC en las prácticas pedagógicas. Se describe la forma cómo los docentes utilizan las computadoras para investigar y planear sus clases, también la utilización en aspectos de evaluación y el uso de las TIC con fines pedagógicos. En general se puede indagar sobre la adopción de las TIC en las prácticas docentes, los fines de su uso y la evaluación que se hace al implementarla en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Procedimiento de aplicación de la propuesta

Para lograr el propósito propuesto para la investigación, se realizarán las siguientes actividades en el orden que se especifica a continuación:

1. Adaptación del instrumento Faculty Attitudes Toward Information Technology (FAIT) para medir actitudes hacia las TIC. El instrumento original está escrito en inglés y fue desarrollado por Knezek, Christensen, Miyashita, y Ropp (2000), la traducción al español estuvo a cargo de Morales (2000).
2. Adaptación del segundo instrumento Competencias Tecnológicas del Profesorado. El instrumento fue desarrollado por Cabero, Llorente, y Marín en el 2010.
3. Adaptación del cuarto y quinto instrumento que tienen que ver con el indicador Disponibilidad de la Tecnología desarrollado por la OEI. Los instrumentos fueron presentados en la guía Integración de TIC a la escuela por Padilha y Aguirre (2011).
4. Validación por expertos en la elaboración y aplicación de cuestionarios. Se consultará con investigadores expertos en TIC para verificar que el contenido de los cuestionarios sea exhaustivo, así como la conveniencia del diseño visual.
5. Solicitud de autorización a la institución para realizar la investigación.

6. Reunión con los profesores y administradores para explicarles los detalles de la investigación y sensibilizarlos para lograr su participación voluntaria.
7. Convocatoria a los sujetos voluntarios para la aplicación de los cuestionarios.
8. Análisis e interpretación de la información. Una vez obtenida la información, esta se ordenará, clasificará, y los resultados se agruparán en función del propósito de la investigación. Primero, se determinará la confiabilidad de los diferentes factores del cuestionario con la prueba Alfa de Cronbach. Segundo, se hará un análisis descriptivo de los datos que se obtengan de cada uno de los factores del cuestionario.

Conclusión

Desde el eje de las actitudes, si bien los docentes reconocen la importancia de las TIC, entonces incorporarlas en el aula no sólo depende del docente y de las instituciones escolares sino también de la planificación de políticas educativas dirigidas a equilibrar las desigualdades para su utilización pedagógica. En este sentido Levis (2008) mencionó que no resulta demasiado arriesgado afirmar que en gran medida los docentes no se muestran entusiasmados con incorporar las TIC a su trabajo porque no saben cómo utilizarlas de un modo innovador, entre otras cosas porque nadie se los enseñó. Como resultado de seguir la pauta de integración de las TIC, se impactaría favorablemente en las tendencias educativas. Esto beneficiaría no solo a los alumnos, sino también a los docentes, permitiéndoles hacer innovaciones en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las funciones del docente cambian cuando debe desarrollar sus actividades en un entorno virtual o semipresencial por lo que debe redefinirse su tarea profesional, así como las funciones que deberá asumir en el desarrollo de ésta. Sin embargo, sobre las actitudes de los docentes hacia los diferentes elementos que intervienen en la interacción comunicativa en el aula a través de las TIC, queda mucho camino por recorrer. Los docentes no le han asignado aún un papel a estas herramientas, la causa de esta aparente apatía puede provenir por diferentes factores tales como la falta de formación o la escasez de medios.

Estos aspectos que podrían reflejar una actitud de rechazo para utilizar las TIC en sus aulas, requieren de estudios para poder establecer fórmulas que hagan posible cambiar los esquemas y conductas sobre las mismas. La actitud del docente ha sido materia de innumerables análisis y discusiones, considerando los factores explícitos e implícitos y con diferentes propósitos como son la determinación de los factores que lo originan hasta los resultados esperados de la formación, pasando por los elementos que deben conformar el currículo y su presencia y peso en la formación pedagógica y de la especialidad.

En la literatura revisada, son numerosos y diversos los estudios que se relacionan con la actitud del docente ante la integración de las TIC en su quehacer educativo. Lo novedoso del presente estudio se relaciona con el contexto de análisis, enfocado a investigar el efecto de la formación del docente en su actitud, así como el acceso, todo ello para integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Abbott, J., & Faris, S. (2000). Integrating technology into pre-service literacy instruction: A survey of elementary education students' attitudes toward computers. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(2), 149-182.
- Agyei, D., & Voogt, J. M. (2011). Exploring the potential of the will, skill, tool model in Ghana: Predicting prospective and practicing teachers' use of technology. *Computers and Education*, 56(1), 91-100. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.08.017

- Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J., & Orellana, M. (2011). Las competencias y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-almerichsuarez.html>
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Belloch, C., & Bo, R. M. (2011). Las necesidades formativas del profesorado en TIC: Perfiles formativos y elementos de complejidad. *Relieve*, 17(2). Recuperado de http://www.uv.es/Relieve/v17n2/Relieev17n2_1.htm
- Boza, A., Tirado, R., & Guzmán-Franco, M. D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *Relieve*, 16(1), 124. Recuperado de http://www.uv.es/Relieve/v16n1/Relieev16n1_5.htm
- Brzycki, D., & Dudt, K. (2005). Overcoming barriers to technology use in teacher programs. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(4), 619-641.
- Cabero, J., Llorente, M. y Marín, D. (2010). Hacia el diseño de un instrumento diagnóstico de «competencias tecnológicas del profesorado» universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-12.
- Davidson-Shivers, V. G., Salazar, J., & Hamilton, M. K. (2005). Design of faculty development workshops: Attempting to practice what we preach. *College Student Journal*, 39(3), 528-539.
- Filmus, D., González, O., Dias, M., Alvariño, C., Zúñiga, M., Jara, I., & García, E. (2005). *Educación y nuevas tecnologías: Experiencias en América Latina*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/html/pdf/EducyNuevasTecn.pdf>
- Gilmore, E. (1998). Impact of training on the information technology attitudes of university faculty. (Disertacion Doctoral). University of North Texas, Denton, Texas.
- Hazzan, O (2003). Prospective high school mathematics teachers' attitudes toward integrating computers in their future teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(2), 213-246.
- Hong, K., & Koh, Ch. (2002). Computer anxiety and attitudes toward computers among rural secondary school teachers: A Malaysian perspective. *Journal of Research on Technology in Education*, 35(1), 27-32.
- Huang, H. M., & Liaw, S. S. (2005). Exploring users' attitudes and intentions toward the web as a survey tool. *Computers in Human Behavior*, 21(5), 729-743.
- Keengwe, J., & Onchwary, G. (2009). Technology and Early Childhood Education: A Technology Integration Professional Development Model for Practicing Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 37(3), 209-218. DOI: 10.1007/s10643-009-0341-0
- Knezek, G., Christensen, R., & Fluke, R. (2003). *Testing a will, skill, tool model of technology integration*. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov.ezproxylocal.library.nova.edu/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accn=ED475762>
- Knezek, G., Christensen, R., & Miyashita, K. (1998). *Instruments for assessing attitudes toward information technology*. Recuperado de <http://www.tcet.unt.edu/pubs/studies/index.htm>

- Levis, D. (2011). Formación del docente en TIC. *Razón y Palabra. Revista Digital.* # 63 Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>
- Looney, C., Valacich, J., & Akbulut, A. (2004). *Online investment self-efficacy: Development and initial test of an instrument to assess perceived online investing.* Recuperado de <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2004/2056/07/205670184b.pdf>
- López, M. G. (2006). Actitudes de profesores de la Universidad Central de Venezuela hacia la educación a distancia basada en tecnologías. *Revista de Pedagogía.* 27(80). Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922006000300003&script=sci_arttext
- Mbaye, S. (2003). The effectiveness of long term vs. short term training in selected computing technologies on middle and high school mathematics teachers' attitudes and beliefs. *The Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching,* 22(3), 207-214.
- Meelissen, M. (2008). Computer attitudes and competencies among primary and secondary school students. In J. Voogt, & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary secondary education* (pp. 381–391). New York: Springer.
- Morales, C. (2006). *Cross-Cultural validation of the will, skill, tool model of technology integration.* (Disertación doctoral). Recuperado de http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5256/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2005). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación.* Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141010s.pdf>
- Ottenbreit-Leftwich, A., Glazewski, K. D., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2010). Teacher value beliefs associated with using technology: Addressing professional and student needs. *Computers and Education,* 55, 1321-1335. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.06.002
- Pantoja, A., & Huertas, A. (2010). Integración de las TIC en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación,* 37, 225-237.
- Petko, D. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. *Computers & Education,* 58(4), 1351-1359. DOI: 10.1016/j.compedu.2011.12.013
- Ping Lim, C., & Swe Khine, M. (2006). Managing teachers' barriers to ICT integration in Singapore schools. *Journal of Technology and Teacher Education,* 14(1), 97-125.
- Porrás, L., López, M., & Huerta, M. (2010, abril-junio). Integración de TIC al currículum de telesecundaria. Incidiendo en procesos del pensamiento desde el enfoque comunicativo funcional de la lengua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 15(45). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14012507008>
- Sang, G. Y., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: predictors of prospective teaching behavior educational technology. *Computers and Education,* 54(1), 103–112. DOI: 10.1016/j.compedu.2009.07.010

- Schoepp, K. (2005). Barriers to Technology Integration in a Technology-Rich Environment, *Learning. Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 2. Recuperado de http://www.zu.ac.ae/lthe/vol2no1/lthe02_05.pdf
- Silva, J. (2006). Barreras para integrar las TIC en la formación docente. Recuperado de <http://www.camposuss.wordpress.com/ficha-1/> -
- Smarkola, C. (2008). Efficacy of a planned model: belief that contribute to computer usage intentions of student teachers. *Computers in Human Behavior*, 24, 1196–1215. DOI: 10.1016/j.chb.2007.04.005
- Valcárcel, M. A. (2009). *Educación y tecnología*. Recuperado de <http://web.usal.es/~anagy/arti1.htm>
- Wang, M., MacArthur, D. A., & Crosby, B. (2003). A descriptive study of community college teachers' attitudes toward online learning [*J. Tech Trends*, 47(5), 28-31.
- Wozney, L, Venkatesh, V., & Abramy, P. C. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 173.
- Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on preservice and inservice teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-495.

CAPÍTULO

13

**EVALUACIÓN FORMATIVA
DEL DOCENTE POR PARES
ACADÉMICOS**

Andrea Garibaldi Cervantes

Martha Zavala Guirado

Isolina González Castro

Evaluación formativa del docente por pares académicos

Andrea Garibaldi Cervantes
Instituto Tecnológico de Sonora

Martha Alejandrina Zavala Guirado
Instituto Tecnológico de Sonora

Isolina González Castro
Instituto Tecnológico de Sonora

Introducción

La evaluación del desempeño docente representa en primera instancia una problemática, pues en gran medida ha sido considerada como una forma de control ejercido por las instituciones educativas en las que se pretende comparar los niveles alcanzados con aquellas normas que rigen el comportamiento de los docentes (Angulo, 2012).

El mismo autor menciona sobre el uso que se les da a los resultados de la evaluación en donde se puede observar que sirve, primero, para brindar información a las instancias administrativas, así como a las áreas y coordinaciones propias de las instituciones; segundo, para proporcionar dicha información a los docentes evaluados. En relación con esto último, poco saben las instituciones si los resultados tienen algún impacto en el desempeño de los docentes, puesto que no se realizan actividades de seguimiento y son tan sólo algunas de las Instituciones de Educación Superior (IES) que promueven programas de actualización y formación docente a partir de los resultados de las evaluaciones.

Se puede señalar que existen problemas afines, tales como la ausencia de una clara comprensión acerca de lo que es un buen docente o las funciones que debería desempeñar (Fernández-Lamarra y Coppola, 2008; Murillo, 2008) y, en contraste, la realización de valoraciones basadas más que nada en productos que poco tienen que ver con la cotidianidad de los docentes (Murillo 2008).

El enfoque por competencias está claramente inserto en los diferentes niveles del sistema nacional de educación y se manifiesta en la transformación de los planes curriculares y el perfil de egreso de los estudiantes (Beltrán, 2013). Así, una preocupación medular en los centros educativos, comienza a ser la formación de docentes basándose también en el desarrollo de competencias particulares que les permitan guiar a sus estudiantes en los nuevos programas curriculares. La consecuencia que se deriva de esta situación es la atención inmediata a la formación inicial y continua del profesorado, la actualización de su desempeño, así como el desarrollo de diferentes estrategias y recursos para realizar su evaluación.

Se han presentado esfuerzos por parte de las universidades de evaluar a los docentes conforme su modelo educativo, el caso de una Institución del estado de Sonora, donde se evalúa el desempeño docente al final de cada semestre y en una sola ocasión. Fue entonces que surgió la idea de realizar evaluaciones formativas a los docentes debido a la necesidad que se estaba presentando con algunos maestros que tenían algunas dificultades para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se consideró que si se evaluaba a los docentes formativamente se podría llegar a una mejora continua y que estos mismos maestros a partir de detectar sus dificultades logren obtener un progreso y de esta manera brindar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Dicha institución no cuenta con un sistema alternativo para evaluar la práctica docente mientras que otras universidades ya consideran la observación como una forma de evaluar y retroalimentar al docente, en la Institución de Sonora, sólo se basa en el alumno y no por otros pares docentes, si se realizan también evaluaciones por pares académicos el docente podrá tener una retroalimentación de su actividad más completa y podrá detectar cuáles son las áreas en las que debe mejorar.

La evaluación formativa que se realizará a los docentes será mayormente integral, ya que también se seguirá considerando la parte de la percepción que tiene el alumno al momento de evaluar a los profesores al final de cada curso e integrando la evaluación al docente de manera formativa por el par académico, será de mayor confiabilidad ya que el maestro evaluado tendrá más áreas de oportunidad en donde logrará identificar la perspectiva que tiene el alumno sobre él y su manera de brindar conocimiento para a partir de esos resultados lograr realizar mejoras en su desempeño y con los resultados de la evaluación que se llevará a cabo por su par académico, podrá tener otra perspectiva y de esta manera tener una evaluación más completa.

De esta forma el objetivo fue elaborar una metodología e instrumento de observación para la realización de la evaluación formativa para retroalimentar la práctica docente.

Sustento teórico

La función formativa de la evaluación se utiliza, preferentemente, como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha los procesos educativos de cara a seguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para mejorar los mismos, suele identificarse con la evaluación continua (Gándara, 2014).

La evaluación en el ámbito universitario, incide, según Escudero (2010), en tres funciones indispensables en toda enseñanza de calidad: orientación diagnóstica, evaluación con orientación formativa, hacia el estímulo y la mejora, y la evaluación con orientación sumativa, esto es, certificadora del aprendizaje y acreditadora del nivel del estudiante.

Por otra parte, y en relación con la evaluación del profesorado, se ha aplicado el concepto de buenas prácticas al contexto docente, entendiéndolas como tal las acciones relacionadas con el cuidado, la enseñanza y la orientación de otras personas, configurándose como saberes estratégicos, conocimientos de saberes y motivaciones (Gimeno, 1999, citado en Gaitán, Campos, García, Granados, Jaravillo y Manquera, 2005).

Valdez (2000) afirma que la evaluación del desempeño docente es "una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente" (p.7).

Se considera que la evaluación del docente se orienta a las actividades educativas y el desempeño que posee, debe concebirse como de manera formativa y sumativa, no sólo evaluando los conocimientos y saberes sino también las habilidades, destrezas y valores, con el objetivo de provocar cambios en ellos en caso de deficiencia en alguna área y que el profesor sea idóneo en el ámbito educativo (Valdez, 2000).

Según la información proporcionada en el surgimiento de la evaluación de la docencia, se distingue la retroalimentación como el motivo principal que genera la necesidad de evaluar, refiriéndose indirectamente a la mejora de la calidad de los docentes; asimismo la cuestión de la respuesta a las políticas aparece como un elemento que genera la necesidad de evaluar (Gilio, 2000).

Se asume que la observación es una técnica que permite evaluar y realimentar el desempeño de la práctica docente; no obstante, de acuerdo con Angulo (2012), el trabajo docente frecuentemente es realizado en solitario y el aula suele ser un espacio cerrado en el que no se incluyen actores distintos al docente y sus alumnos.

Bailey (2006) se refiere a la observación, como el proceso de ver sistemáticamente eventos de enseñanza (p. 93); por su parte, Magaña (2015), considera que es una forma común de obtener información que puede ayudar a los maestros para "dar sentido a situaciones educativas, medir la eficacia de las prácticas educativas y los intentos del plan de mejora"(p.3).

Se podría reflexionar que es necesario que los maestros sean evaluados por sus pares académicos, con el propósito de mejorar la formación y desarrollo del docente, y no sólo tendrá impacto en el observado que recibirá una retroalimentación desde una percepción crítica, comentando las fortalezas y áreas de oportunidad, sino en el observador donde tendrá la oportunidad para reflexionar sobre su enseñanza a través del proceso de ver a alguien más.

La práctica docente según Vergara (2005) son las actividades realizadas por el profesor que favorecen el proceso de aprendizaje. Sin embargo, está consciente de que la práctica no está determinada de antemano ni por el sistema, ni por los maestros, esto es, no se encuentra escrita la forma en que debe ser y actuar el profesor, sino que todo lo que realiza está basado en las interacciones con los otros. Goldrine y Rojas (2007), Zabala (2008) coinciden en señalar que ésta se constituye por tres elementos clave de interacción: alumnos-contenidos-docentes.

En México, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son el ejemplo de autorregulación de los procesos por parte de la comunidad académica. Estos comités fueron instituidos en 1991 por la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), en un marco de concertación entre la SEP y la ANUIES, con el objeto de apoyar los procesos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior. Tienen autonomía respecto del gobierno y son instancias colegiadas de nueve miembros, pares académicos distinguidos representativos de las diferentes regiones del país, y un experto en el área respectiva proveniente del sector social o productivo (Marquina, 2006).

Por otro lado, entre las instituciones que ya han desarrollado investigación sobre la evaluación formativa en docentes se encuentran algunas de las universidades públicas más importantes del país, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que por su antigüedad, tamaño y contribución a la producción de conocimientos y su papel relevante en la difusión y extensión de la cultura, ha logrado un amplio reconocimiento social; la UNAM, destacada por su contribución a la formación profesional y a la producción de conocimientos en todas las áreas disciplinarias, dicha universidad cuenta con este sistema de evaluación a los docentes por pares académicos y es totalmente favorable para la institución él realizar este tipo de evaluaciones; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), identificada con la formación profesional del magisterio y con su oferta de programas a nivel nacional vinculados con la actualización permanente de los actores clave en el sector de la educación formal. El acercamiento al conocimiento de las prácticas de evaluación del desempeño docente en este conjunto de universidades puede resultar importante, ya que sus condiciones de operación son relativamente mejores que las de las universidades de los estados, y cuentan con mayores oportunidades de acceso a información, a recursos materiales y a personal altamente calificado (Rueda, 2008).

Otra investigación que resulta relevante en éste proyecto es el estudio que se realizó en el Instituto de Sonora en dónde se mencionó que la práctica docente del profesor universitario es un aspecto nodal para la calidad educativa en las universidades, "Este actor tiene la responsabilidad de implementar durante su quehacer

diversas acciones para que el estudiante adquiera competencias profesionales (Espinoza, 2015). En el modelo de evaluación del desempeño docente por competencias se asume que los procedimientos de evaluación deben venir condicionados por los contextos institucionales en las que el profesor desempeña su tarea, incorporando como principios generales las orientaciones básicas formativa, participativa, humanista y técnicamente multidimensional (Tejedor, 2012).

La evaluación del desempeño docente debe realizarse de manera formativa ya que como se mencionó anteriormente el maestro debe tener el conocimiento de sus habilidades y área de mejora para así poder lograr ser un docente de calidad, de otra manera si solamente se sigue evaluando a los maestros de manera sumativa no tendrán la oportunidad de poder mejorar en el área que se tiene posibilidad de mejora y de esta manera realizar una retroalimentación a su práctica docente.

Dicha institución ha realizado investigaciones donde se ha demostrado la importancia de la evaluación docente. En un estudio realizado por Zavala y Madueño (2004) desarrollaron un instrumento congruente con el enfoque por competencias, éste resultó con un coeficiente de confiabilidad de .92 y validez predicativa con relación al conocimiento sobre el enfoque de $R = .33$.

Uno de los estudios más recientes en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) sobre la evaluación de la práctica docente realizado por Tapia, Madueño, González y Uriás (2014) con un enfoque cualitativo identificaron las características deseables del docente universitario desde su propia perspectiva, por medio de una guía de entrevista semiestructurada. El resultado permitió apreciar 11 categorías como las principales características deseables del docente universitario: dominio disciplinar; habilidades docentes; comunicación; actitudes; valores; vocación; formación-actualización; investigación; experiencia; estudios de posgrado y afines a la materia que se imparte; y gestión académica. De ahí surge la evaluación docente vigente de la institución (Tapia, et al., 2014).

De acuerdo con el ITSON (2014), la práctica docente del profesor universitario es un aspecto nodal para la calidad educativa en las universidades, porque éste actor tiene la responsabilidad de implementar durante su quehacer diversas acciones para que el estudiante adquiera competencias profesionales. Desde la perspectiva de ITSON (2014) se visualiza la necesidad de atender y analizar los factores y elementos que afectan la calidad educativa de las IES, donde se incluye a la práctica docente.

La institución cuenta con el Sistema Integral para la Evaluación Docente que ofrece un punto de referencia a los Departamentos Académicos con el propósito de contribuir a la mejora de la práctica docente institucional y para el logro de las competencias profesionales de los estudiantes. Aplica un instrumento que consta de dos herramientas de evaluación que miden la práctica docente a partir de 4 dimensiones: impartición de clases, evaluación del aprendizaje, dominio de la disciplina, así como práctica de valores y actitudes:

- Encuesta de Opinión de los Estudiantes (Licenciatura)
- Autoevaluación sobre la Práctica Docente

La evaluación del docente en el siglo XXI está determinada por una serie de parámetros relacionados por la mundialización de las comunicaciones llamadas TIC, que se caracterizan (entre otras) por la antigüedad y vigencia de las culturas en el mundo.

Para construir una metodología de la evaluación del docente es necesario realizar un ejercicio retrospectivo de este fenómeno que permita conocer su importancia a través de las diferentes posturas ideológicas, con la visión y misión de la educación, así como las teorías de filósofos, pedagogos, sociólogos, psicólogos e intelectuales importantes que aportaron conocimientos básicos para la educación (Gándara, 2014).

Es necesario tener el conocimiento de la evaluación docente más allá de lo que se plantea en la educación, sino también es importante realizar investigaciones en distintas ramas como ya fueron mencionadas anteriormente.

Estas teorías pueden brindar más información respecto a la evaluación del profesorado universitario y de esta manera ser más competente y al momento de realizar la evaluación tener el conocimiento de lo que se va a evaluar.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se elaboró una metodología e instrumento que ayude a evaluar de manera formativa al docente entre pares académicos, para esto se recabó información sobre la variable de “las habilidades en la práctica docente” (Madueño, 2014), dividida en cuatro dimensiones: pedagógica, afectiva, comunicativa y tecnológica. Al encontrar estas dimensiones se creó una tabla de especificaciones en dónde se redactaron los ítems que conformarían el instrumento.

Se diseñó una escala para evaluar las habilidades en la práctica docente, es decir, los datos se recabaron a través de la observación en la clase, el cual está compuesto por 35 ítems en total, dividido en cuatro dimensiones, la dimensión Pedagógica contiene 14 indicadores, la dimensión Comunicativa conteniendo 9 indicadores, la dimensión de Tecnología la cual contiene 6 indicadores, y por último la dimensión Afectiva con 6 indicadores. La escala se registró bajo los criterios y valores de: Lo realizó bien (3), Lo realizó, pero necesita mejorar (2) y No lo realizó (1). Se realizó una prueba piloto en una de sus unidades académicas a dos docentes de distintas carreras dos veces por semana, por lo que se determinó que sería totalmente viable evaluar a los maestros universitarios formativamente.

Al instrumento de evaluación se le realizó un cambio en cuanto a la dimensión pedagógica, ya que en el semestre Enero-mayo 2017 se siguió con la investigación previa y se detectó que en la dimensión pedagógica no se contaba con un ítem respecto a la evaluación que realizaba el docente a sus alumnos, por lo que se llevó a la tarea de agregar un nuevo ítem y cambiar de orden algunos indicadores.

La finalidad de evaluar al docente dos veces por semana en la prueba piloto del instrumento en dónde aún no fueron evaluados por su mismo par académico fue, que al momento de finalizar las clases los pares académicos que evaluaron el desempeño del docente le hicieran saber los resultados que se obtuvieron y darle algunas recomendaciones para que se realicen mejoras. En la segunda sesión se evaluó al docente con el mismo instrumento de observación, para así poder hacer una comparación entre los resultados de la primera sesión con la segunda, evaluando así que el docente haya logrado realizar mejoras en las áreas de oportunidad que se detectaron en la primera sesión evaluada. La mayoría de los facilitadores que se evaluaron en la prueba piloto llevaban a cabo diversas mejoras en los aspectos que el maestro evaluador recomendaba mientras se le presentaban los resultados que se obtuvieron en la segunda aplicación del instrumento.

El proceso seguido para la elaboración del instrumento primeramente fue la elaboración de una tabla de especificaciones de las habilidades de la práctica docente, la cual contiene cuatro dimensiones relacionadas con sus habilidades al momento de impartir la clase, ya terminada la tabla de especificaciones se llevó a la tarea de elaborar el instrumento de evaluación, el cual se dividió en las cuatro dimensiones anteriormente mencionadas con diferente número de ítems cada una, y por último se utilizó el programa SPSS para verificar la confiabilidad que tenía el instrumento y poder aplicarlo a los docentes.

En la Tabla 1 de especificación se muestra la variable “Habilidades en la práctica docente” (Briceño, Bermúdez y Montaña, 2011) en dónde se señala la definición conceptual y cuatro preguntas que se consideraron necesarias para la elaboración de las dimensiones. Ya especificadas las dimensiones se fueron elaborando los ítems que fueron necesarios para evaluar al docente.

Tabla 1.
Habilidades en la práctica docente

Pedagógico	Afectivo
<ul style="list-style-type: none"> • El profesor llegó puntualmente a clases • Relaciona los conocimientos vistos anteriormente con los conocimientos que se están brindando • Explora los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes • Utiliza casos prácticos y ejemplifica los contenidos con el campo laboral • Introduce el tema a tratar • Propicia que el alumno construya su propio conocimiento • Promueve en el alumno la auto-reflexión del aprendizaje • Planteó propósitos de clase • Realiza evaluaciones a sus alumnos constantemente • Utiliza diversas estrategias didácticas • Realizó el cierre de la clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Trata con respeto a sus alumnos • Tiene disposición • Responde preguntas al alumno amablemente • Pone suma atención a la opinión de sus alumnos • Introduce el tema a tratar • Planteó propósitos de la clase • Favorece el trabajo colaborativo • Es responsable al momento de impartir la clase y realizar sus actividades • El profesor permaneció en clase el tiempo señalado • Supervisa el trabajo de sus alumnos
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias • Utiliza la tecnología de la información y comunicación con una aplicación didáctica y estratégica • Integra las Tic en los procesos de enseñanza-aprendizaje • Realiza procesos de diseño y planificación de actividades apoyándose en las Tic • El profesor es capaz de manejar los programas básicos • El docente incita a los alumnos a realizar investigaciones mediante las Tic 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dirige al alumno con respeto y cordialidad • Escucha con atención la participación de los alumnos • Da confianza para plantear dudas sobre las lecciones • Manifestó gusto e interés por impartir la materia • Emplea situaciones reales o similares a la vida profesional • Ofrece ayuda individual o grupal acorde a las necesidades que presentan los alumnos • Motiva la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje

Fuente: Tomada de Briceño, Bermúdez y Montaña, (2011).

El siguiente instrumento conlleva el título de: “Reporte de observación de clase”, en el primer apartado se coloca el nombre del docente que será evaluado con la fecha del día que se realizará la evaluación, el nombre de la materia que se impartirá, el semestre cursante y el bloque en el que se encuentra. El instrumento consta con una escala tipo Likert que va de: Lo realizó bien, lo realizó bien, pero necesita mejorar y no lo realizó,

en el apartado siguiente se podrán registrar observaciones o recomendaciones que se puedan ser informadas al docente evaluado.

Las primeras 15 preguntas corresponden a la dimensión pedagógica, posteriormente se evaluó la dimensión comunicativa la cual constó de ocho ítems, siguiendo la dimensión tecnológica conformada por seis ítems y por último la dimensión cuatro la afectiva conteniendo un número total de ítems de seis.

Al finalizar la evaluación se llega al apartado de retroalimentación, en dónde se redacta una breve explicación de lo que el docente realizó durante la sesión impartida, la fecha en que se llevó a cabo la evaluación, los acuerdos y compromisos en los que concordaron los pares académicos y por último el nombre y firma del maestro evaluado y del observador. (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

Instrumento de evaluación docente

REPORTE DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Nombre del maestro: _____ Fecha: _____

Materia: _____ Semestre: _____ Bloque: _____

Pedagógico	Lo realizó bien	Lo realizó, pero necesita mejorar	No realizó	Observaciones
1. El profesor llegó puntualmente a clases				
2. Relaciona los conocimientos vistos anteriormente con los conocimientos que se están brindando				
3. Explora los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes				
4. Utiliza casos prácticos y ejemplifica los contenidos con el campo laboral				
5. Introduce el tema a tratar				
6. Propicia que el alumno construya su propio conocimiento				
7. Promueve en el alumno la auto-reflexión del aprendizaje				
8. Planteó propósitos de clase				
9. Realiza evaluaciones a sus alumnos constantemente				
10. Utiliza diversas estrategias didácticas				
11. Realizó el cierre de la clase				

REPORTE DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Nombre del maestro: _____ Fecha: _____

Materia: _____ Semestre: _____ Bloque: _____

Comunicativas	Lo realizó bien	Lo realizó, pero necesita mejorar	No realizó	Observaciones
12. Se dirige al alumno con respeto y cordialidad				
13. Escucha con atención la participación de los alumnos				
14. Da confianza para plantear dudas sobre las lecciones				
15. Manifestó gusto e interés por impartir la materia				
16. Emplea situaciones reales o similares a la vida profesional				
17. Ofrece ayuda individual o grupal acorde a las necesidades que presentan los alumnos				
18. Motiva la participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje				
Tecnológicas				
19. Utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias				
20. Utiliza la tecnología de la información y comunicación con una aplicación didáctica y estratégica				
21. Integra las Tic en los procesos de enseñanza-aprendizaje				
22. Realiza procesos de diseño y planificación de actividades apoyándose en las Tic				
23. El profesor es capaz de manejar los programas básicos				

REPORTE DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Nombre del maestro: _____ Fecha: _____

Materia: _____ Semestre: _____ Bloque: _____

Afectivas	Lo realizó bien	Lo realizó, pero necesita mejorar	No realizó	Observaciones
24. Trata con respeto a sus alumnos				
25. Tiene disposición				
26. Responde preguntas al alumno amablemente				
27. Pone suma atención a la opinión de sus alumnos				
28. Introduce el tema a tratar				
29. Planteó propósitos de la clase				
30. Favorece el trabajo colaborativo				
31. Es responsable al momento de impartir la clase y realizar sus actividades				
32. El profesor permaneció en clase el tiempo señalado				

Escala

Lo realizó bien

3

Lo realizó, pero necesita mejorar

2

No lo realizó

1

Retroalimentación

Acuerdos y compromisos:

Nombre y firma del maestro

Nombre y firma del observador

En relación a la confiabilidad del instrumento, de acuerdo a los datos recabados durante su aplicación y su análisis en el programa estadístico de SPSS, muestra un total de 34 elementos que se refiere al número de ítems evaluados y un alfa de Cronbach de .964, por lo que se concluye que el instrumento es confiable (ver Tabla 3).

Tabla 3.

Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.964	.966	34

El instrumento se recomienda ser aplicado al docente por su par académico, que se lleve a cabo la evaluación al mismo facilitador dos veces por semana al finalizar cada unidad, sin previo aviso. El par académico que será el observador que realice la evaluación al maestro, necesita llevar consigo el instrumento impreso para lograr recabar todos los datos posibles, posteriormente el observador le explicará al docente que será evaluado lo que se va a observar con respecto al instrumento. El maestro titular de grupo brindará la clase a sus alumnos de manera normal, por lo que el observador necesitará comenzar a llenar el formato con el nombre del docente a evaluar tanto como la fecha, grupo, materia y bloque. Leerá cada uno de los ítems a llenar de acuerdo con las instrucciones previas y lo responderá conforme vaya observando la clase del docente. Al final del instrumento se planteará las áreas en dónde se detectó oportunidad, recomendaciones y compromisos al facilitador evaluado, así como la firma del observador y el docente que fue observado.

Al culminar con la clase el observador le mostrará los resultados que se obtuvieron del instrumento, le brindará algunas recomendaciones con respecto a lo que se observó durante la clase con la finalidad de apoyarlo a que mejore en los aspectos que se crea necesario. También se le entregará al docente observado un reporte de lo que se logró identificar en la sesión.

En la misma semana se le realizará otra observación al mismo maestro con el mismo instrumento, y al finalizar la sesión se le hará saber al facilitador que fue observado si en realidad logró tener mejoras en los aspectos que se recomendaron; de acuerdo a los datos obtenidos, se puede hacer una comparación con la información obtenida entre la primera y la segunda observación realizada.

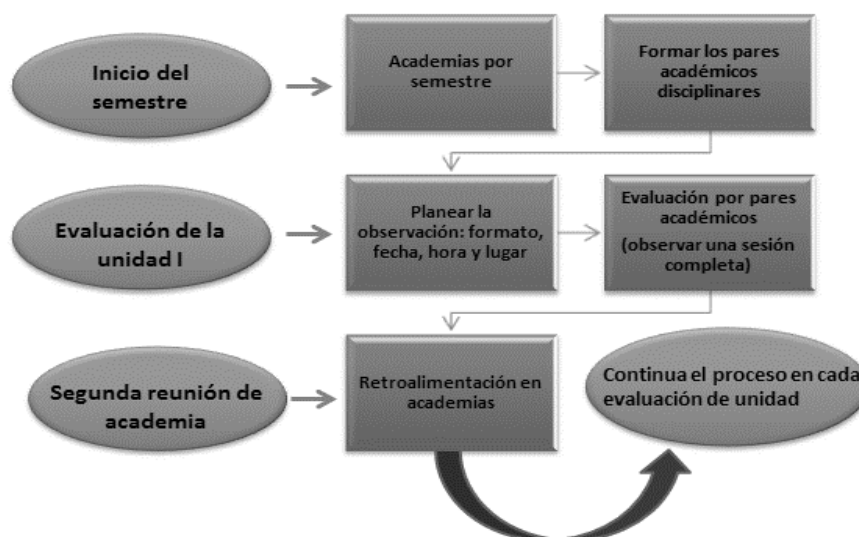


Figura 1.

Metodología para la evaluación formativa por pares académicos

Sobre la evaluación entre pares se recomienda que se organicen por academia con la coordinación del responsable del programa educativo, el cual designará a los pares que serán evaluados recíprocamente y que estos resultados y mejoras que pueden socializar en las reuniones de academia que se programen. Se deberá observar una sesión completa, es decir un tema de clase completo para que se logre cubrir todos los indicadores de la lista de cotejo, así mismo se sugiere que la visita del observador sea sin previo aviso para lograr captar la realidad del aula, según la planeación didáctica del maestro evaluado.

Se propone que se evalúe al docente al culminar cada unidad de competencia, ya que es necesario realizar comparaciones con los resultados anteriores y los que se obtendrán con cada evaluación. También sería importante entregar un reporte completo al docente evaluado de los avances que se lograron observar desde la perspectiva de su par académico.

Conclusiones

Se considera que la evaluación formativa del docente por pares académicos es altamente viable, ya que se considera que es importante realizar evaluaciones formativas al maestro universitario para enriquecer sus habilidades en su práctica docente. Llevar a cabo esta evaluación sería favorecedor tanto para el docente como para el alumno y la institución, ya que el docente evaluado identificaría sus áreas de oportunidad y buscaría la manera de realizar mejoras. Para el alumno al momento de estar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que si el alumnado cuenta con docentes capacitados y competentes se obtendrían mejores resultados en ellos mismos ya que obtendrían aprendizajes significativos. Y para la institución sería un método de evaluación innovador que se puede incorporar desde las academias y monitoreado por los responsables de los programas educativos, quienes pueden identificar áreas de capacitación y fortalecer la capacidad académica de los docentes.

Indudablemente que la evaluación por pares en este momento resulta difícil de aceptar para algunos profesores, por tal motivo es indispensable promover un cambio cultural en la manera de concebir a la evaluación, proyectando esta actividad como una estrategia en la mejora continua de los desempeños docentes.

Es importante no descartar la evaluación que se les realiza a los docentes al finalizar cada semestre desde la perspectiva de los alumnos, ya que obteniendo los resultados arrojados de las respuestas del alumnado y los resultados que se obtuvieron de la evaluación por pares académicos, el maestro tendrá más argumentos al momento de realizar las mejoras en su práctica docente.

Referencias

- Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 36(75), 11-31.
- Bailey, K. (2006). *Supervisión de maestros de idiomas*. New York: CUP
- Beltrán, R. (2013). *La evaluación docente en educación superior*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2016, de http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/mrueda/Rueda_DeDiego2013_LaEvaluacionDocenteEnLaEducacionSuperior.pdf
- Briceño, E., Bermúdez, M., Montaña M. (2011). La práctica docente y el desarrollo de habilidades intelectuales en la formación profesional por competencias. *Horizontes Educativos*. Vol. 16. Núm. 2. Pp. 43-56. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97923680005>

- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. (Tesis nivel maestría). Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- Espinoza, H. (2015). Práctica docente del profesor universitario: su contexto de aprendizaje. *Profesorado*, 4-6. Vol. 19, N°2
- Fernández-Lamarra, N. y N. Coppola, (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 96-123. Consultado el 31 de agosto de 2011 en: http://www.rinace.net/riece/numeros/vol1-num3_e/art7.pdf
- Gándara, M. (2014). *Metodología de la evaluación formativa*. Impresiones México. 35-38
- Gaitán, C., Campos, R., García, L., Granados, L., Jaravillo, J. y Manquera, J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en educación superior*. Colombia: Javegraf.
- Gilio, C. (2000). Educación Superior y Evaluación: El caso de la Universidad Autónoma de Querétaro, en M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goldrine, T. y Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumno. *Estudios Pedagógicos*, 33 (2), 177-197.
- Instituto Tecnológico de Sonora ([ITSON], 2014). *Instituto Tecnológico de Sonora. Historia*. Recuperado de <http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/historia.aspx>
- Madueño, M. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación. Puebla, México: UIA Puebla.
- Madueño, M., Márquez, L., Manig, A., y Tapia, C. (2015). El aprendizaje en la práctica del profesor universitario: proceso crucial en la formación de la identidad docente. En S. Echeverría, M. Fernández, E. Ochoa y D. Ramos (Ed.), *Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social* (pp. 129-140). México: Pearson Educación
- Magaña, F. (20015). La observación entre pares: aprendiendo de un reflejo. *RIED*, 3-5.
- Marquina, M. (2006). La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de la calidad de la educación superior. *Profesorado*13-14. Vol. 2
- Moisés, G. B. (2014). *Metodología de la evaluación formativa*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Mortis, S. y Tapia, C. (2011). Características deseables del docente universitario para crear un sistema de evaluación de la práctica docente. En S. Mortis, L., E. Del Hierro Parra, M. Urías Murrieta y C. Tapia Ruelas (Eds.) *Actores y recursos educativos*. México: Pearson Educación
- Murillo, J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3e), 29-45.

- Rueda, B. (2008). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de la educación superior*. vol. xxxii (3), no. 127, julio-septiembre de 2003. Recuperado el 20 de marzo de 2017 en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista127_S3A5ES.pdf
- Tapia, C., Madueño, M., González, M. y Urías, M. (2014). Características deseables del docente universitario para crear un sistema de evaluación de la práctica docente. En: S. Mortis, L., E. Del Hierro Parra, M. Urías Murrieta y C. Tapia Ruelas, eds., *Actores y recursos educativos*, (1ª Ed.) México:Pearson. Pág.16-26
- Tejedor, F. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Iberoamericana de la evaluación educativa*, 3-5.
- Valdez, V. (2000). *Encuentro iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en Cuba, 23-25 de mayo de 2000. P.14
- Vergara, F. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (1), Recuperado de: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Vergara.pdf
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó
- Zavala M. y Madueño M. (2004). Evaluación del desempeño docente para una institución de educación superior con un enfoque basado en competencias. *Revista de Investigación Educativa de Sonora*, Vol. 7, 203-216.

CAPÍTULO

14

EL TRABAJO COMUNITARIO Y
LA PSICOLOGÍA DE LA
EXCEPCIONALIDAD. NOTAS
DESDE Y SOBRE EL CAMPO

Pedro Be Ramírez
Claudia Salinas Boldo

El trabajo comunitario y la psicología de la excepcionalidad.

Notas desde y sobre el campo

Pedro Antonio Be Ramírez
Universidad Autónoma de Baja California

Claudia Salinas Boldo
Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

El objetivo de este trabajo es examinar la relación entre la perspectiva de la psicología socio-comunitaria y los alumnos con características de excepcionalidad, en este caso con la condición de ceguera, a fin de favorecer la construcción de un aprendizaje significativo y colaborativo mediante una estrategia inclusiva que permita desarrollar en los estudiantes con tales características su máximo potencial bajo un principio de reciprocidad y apoyo mutuo. Para ello, en el presente capítulo se aborda la experiencia de trabajo de campo con estudiantes de la asignatura “Proyectos de intervención psicológica” cuya práctica escolar se realiza con la comunidad indígena Pai pai, en el poblado de Santa Catarina, municipio de Ensenada, Baja California. La riqueza de este trabajo de campo reside en la participación de dos alumnos con necesidades educativas específicas, particularmente con una discapacidad visual. Se trata de Katya Alejandra Chávez Montoya y Ángel Guadalupe Sañudo Cruz.

Para fines heurísticos, se refiere a la discapacidad visual, que en términos de García Ramos (2012) engloba la ceguera y la deficiencia visual, como una condición de excepcionalidad en el desarrollo de la persona, todo ello bajo un enfoque psicosocial (Llancavil Llancavil y Lagos González, 2016; Taylor, Smiley y Richards, 2009; Yubero Jiménez y Grau Gumbau, 2013). En ese sentido, la perspectiva de la psicología social comunitaria se enlaza para discutir el trabajo que los estudiantes con una condición de excepcionalidad elaboran a partir de su involucramiento y la manera en cómo se apropian de los saberes construidos con los miembros de la comunidad Pai pai. Se trata de una discusión epistémica donde el trabajo socio-comunitario y la formación profesional convergen para poner en la mesa de análisis el quehacer como psicólogos a partir de las actitudes, aptitudes y el andamiaje adquirido a lo largo de su formación profesional.

Para iniciar este recorrido, sobre la psicología social comunitaria y la psicología de la excepcionalidad, el documento se divide en seis apartados. En un primer momento se aborda la argumentación epistemológica y metodológica de la psicología social comunitaria. El segundo apartado se enfoca en la llamada psicología de la excepcionalidad y la manera en cómo se construye el conocimiento a partir de sus ejes de análisis. A continuación, se describe la metodología que guía este estudio. Después se presenta la contextualización del escenario de estudio donde se desarrolla la práctica comunitaria, la comunidad indígena Pai pai, para dar paso a una sección sobre los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad visual, así como las tareas pendientes para las personas con alguna condición de excepcionalidad en el marco del trabajo comunitario. Se cierra este trabajo con una serie de comentarios finales a manera de reflexión para futuras aproximaciones en el trabajo con, de y para la comunidad.

De esa llamada Psicología Social Comunitaria

Disciplina orientada a la unión entre teoría y praxis, la psicología comunitaria nace en 1965 en la conferencia de Boston (Roca Perera, 2013), y desde entonces busca resolver problemáticas basadas en las interacciones de las personas con los sistemas sociales a partir de un paradigma cualitativo donde la investigación-acción participativa y los grupos focales, entre otras herramientas, se orienten en dar respuesta a las demandas sociales (Buelga y Musitu, 2009). De ahí que la psicología comunitaria trate de potencializar a las personas

para que la acción se realice desde, por y para la comunidad. Los autores principales del cambio social son las personas involucradas en dicha realidad a partir de las necesidades expresadas o sentidas, como se le conoce desde una mirada latinoamericana (Montero, 2006). Dado que se busca atender las necesidades sentidas de las personas, el enfoque que aquí se adopta es el de una psicología social comunitaria.

Este marco teórico, conocido como la perspectiva socio-comunitaria, tiene su origen en América Latina el cual se centra en los problemas sociales y el cambio social (Buelga y Musitu, 2009). La comunidad, por sí misma, es capaz de crear conciencia propia de su realidad, de sus malestares y necesidades a resolverse. Por tanto, las necesidades se orientan hacia lo que siente y requiere resolver la propia población de la comunidad. Los expertos para modificar esa realidad recaen en los miembros del grupo donde el psicólogo que trabaja en dicho contexto comunitario, sea un facilitador que permite llevar por buen camino el ejercicio de la acción participativa. La figura de *expertise* se centra en las personas involucradas en esa necesidad que requiere atenderse. Por ello el psicólogo comunitario se sitúa en una posición dialógica y horizontal con “los otros” (Musitu, Buelga y Jiménez, 2009).

Como agente estimulador de la transformación social, el psicólogo comunitario pone en marcha ciertos modelos que permiten potenciar la acción a partir de las herramientas que poseen las personas (Montero, 2006; Roca Perara, 2013). Para Musitu, Buelga y Jiménez (2009), dichos modelos con características mucho más colectivistas son el ecológico, el de cambio social y el *empowerment*. Cada uno busca que las personas tomen la acción para modificar sus circunstancias y puedan alcanzar su desarrollo y metas. Como se ha mencionado, el psicólogo comunitario es una especie de agente facilitador que supervisa y apoya el proceso de cambio social en las personas a través del trabajo comunitario y participativo. Por supuesto, esta orientación socio-comunitaria no se basa en un trabajo donde las personas son gentes pasivas y sin agencia.

Más bien se apunta hacia la autogestión de los participantes y dotarlos de herramientas que ellos mismos posean mediante la toma de conciencia para transformar sus experiencias de vida. Esta perspectiva de la psicología comunitaria rompe con aquellos paradigmas donde el sujeto es objeto de investigación y, más bien, se vuelve sujeto activo para desarrollarse y alcanzar su potencial. A través del trabajo colaborativo es posible la consecución de metas reales a partir de las necesidades sentidas de las personas, es como se puede trabajar en escenarios alternativos de solución que se transformen en estrategias que propicien el cambio y permitan comprender la realidad bajo otro esquema. El desarrollo de recursos psicosociales, culturales, económicos o políticos, son parte del encuentro entre pares, basado en la reciprocidad y la empatía (Montero, 2006; Musitu, Buelga y Jiménez, 2009). El trabajo comunitario, es pues, una parte importante en la formación de todo psicólogo.

De esa llamada Psicología de la Excepcionalidad

Una forma de entender la discapacidad, desde un enfoque psicológico, es la llamada psicología de la excepcionalidad. Su nombre reside en que la condición de excepcionalidad se sale de la “norma” o “promedio” de una población determinada. Desde el ámbito de la educación se refiere a aquellos alumnos con necesidades educativas específicas. En el caso de la discapacidad, definida como la limitación inherente al individuo a consecuencia de una deficiencia que puede ser física y/o cognitiva (Taylor, Smiley y Richards, 2009), la que aquí se ocupa es aquella discapacidad visual que engloba la ceguera y la deficiencia visual, de acuerdo con García Ramos (2012). Esta condición de excepcionalidad busca entenderse desde un enfoque psicosocial que propicie la inclusión de las personas con dichas características (Llancavil Llancavil y Lagos González, 2016; Yubero Jiménez y Grau Gumbau, 2013).

Ya Booth y Ainscow (2000) afirman que la inclusión se refiere a eliminar o minimizar las fronteras que limitan el aprendizaje y la interacción del alumno con una discapacidad en un contexto escolar determinado. Esto aplica a cualquier barrera educativa que pudiera presentarse a razón de su cultura, creencias y

comportamientos distintos en aquellos grupos excluidos y/o vulnerables como pudiera ser el hablar una lengua indígena o tener algún tipo de discapacidad física o cognitiva. Este punto es claro en el sentido que deben considerarse estos impedimentos en un proceso educativo y que, desde el trabajo como docente deben omitirse. En el caso de la discapacidad visual, es importante generar un ambiente donde la persona con esta discapacidad se desempeñe, junto con los demás estudiantes, de forma similar y con las mismas oportunidades de aprendizaje significativo (García Ramos, 2012).

Para generar el aprendizaje significativo y colaborativo, se requiere validar la experiencia de la persona con discapacidad visual y establecer estrategias pedagógicas y de inclusión en los ejercicios y prácticas de trabajo en equipo. Ahora bien, esta visión incluyente no se inscribe en las buenas intenciones. Es necesario observar e incorporar otras maneras de cómo se aprende y por ende, en cómo se le enseña. Es un cambio de paradigma de una escuela de integración hacia una escuela inclusiva donde se sitúa en un plano de igual la atención educativa de las personas en situación de desventaja, con o sin discapacidad (Juárez Núñez, Comboni Salinas y Garnique Castro, 2010). Se trata de una acción centrada en la persona, mediante la solución de problemas en equipos colaborativos que permitan crear estrategias para el docente que fomente el aprendizaje significativo para todos.

Por ello es importante conocer el nivel de comprensión que posee el alumno al momento de hacer significativo el aprendizaje. Es un ejercicio “mano-vuelta” donde el aprendizaje adquirido se retroalimenta a través del intercambio de experiencias y conocimientos que las personas ya tienen y que complementan con los de reciente adquisición. Por supuesto, este ejercicio te permite visualizar los procedimientos de cómo el conocimiento se inscribe en las personas con alguna condición de excepcionalidad y en qué sentido se llevan a la praxis formativa tanto educativa como personal. En el caso de los estudiantes de psicología con una condición de excepcionalidad y bajo un posicionamiento socio-comunitario, esto se vuelve prescindible para el reconocimiento de la capacidad de agencia y participación que se construye entre estos estudiantes y los miembros de una comunidad determinada. Es potenciar la acción social con los recursos que el facilitador y la población local cuentan.

Metodología

Este trabajo se inscribe en los estudios de corte cualitativo empleando herramientas propias de este paradigma como la etnografía, además de la entrevista semiestructurada, la observación participante, pláticas con informantes clave y un grupo focal (Aguirre Baztán, 1995; Martínez, 1998; Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). La etnografía, termino aplicado por Harold Garfinkel (1967; en Beriain e Iturriarte, 1999), es una herramienta por excelencia que permite para comprender la realidad de cualquier grupo o bien, de retratar el modo de vida de las personas de una determinada comunidad y que busca, como eje medular, el intento por construir un marco teórico que responda a las percepciones, acciones, normas y prácticas de ese grupo o comunidad, lo más fiel posible (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999). Es pues una manera de comprender las otras formas de organizar el mundo de vida, además del nuestro.

Para abordar la psicología social comunitaria y la psicología de la excepcional, se emplea una etnografía particular denominada “etnografía de la escuela” la cual observa el estudio de la escuela como un escenario de tiendas donde el contexto sociocultural ocupa un lugar relevante (Velasco y Díaz de Rada, 2009). Esta propuesta analítica permite documentar y explicar la vida escolar en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los programas y planes formativos, las relaciones que tienen lugar en los diversos procesos sociales donde interactúan alumnos, docentes y padres, además del contexto sociocultural en donde se llevan a cabo, el propósito de la formación educativa y las consecuencias que esto comprende, todo ello en el campo de la acción social (Martínez Miguélez, 2000; Pallma y Sinisi, 2004; Martín Rojo y Mijares, 2007).

Para el caso que aquí se trata, el entorno de la universidad como espacio interactivo y formativo, nos mostrará las prácticas, discursos y formas de relación no solo entre alumnos y profesores, sino también lo que tiene lugar con el trabajo en comunidad y los estudiantes con discapacidad visual, es decir, con una condición de excepcionalidad. Los significados que construyen los alumnos, padres de familia y educadores para validar sus recursos, la acción de la formación educativa en las maneras de entender el mundo, así como la construcción de sus pertenencias y su repercusión en los procesos de aprendizaje entre los involucrados, son aspectos a indagar desde esta perspectiva (Velasco y Díaz de Rada, 2009). Lo contextual y lo social son aspectos que permiten entender los procesos de aprendizaje que operan en las aulas y las herramientas que posibilitan el éxito o no, así como el aprendizaje significativo que construyen sus involucrados.

De ahí el uso de las entrevistas con aquellos estudiantes con discapacidad visual además del grupo focal con los alumnos que participaron en el trabajo de campo en la comunidad de Santa Catarina para indagar sus apreciaciones, reflexiones y sugerencias de mejora para futuras ocasiones. La observación participante y las pláticas informales junto con aquellos informantes clave, fueron elementos para discutir el actuar, así como el involucramiento de los estudiantes con la población Pai pai. De este conjunto de datos recolectados, se presenta a continuación una serie de reflexiones sobre los acercamientos, los aprendizajes, y las acciones que deben considerar para un trabajo comunitario con estudiantes con alguna condición de excepcionalidad. Para entrar de lleno al tema, se pondrá en perspectiva el escenario de trabajo de campo: la comunidad de Santa Catarina.

Una mirada etnográfica a la comunidad Pai pai de Santa Catarina

Los Pai pai o “gente viva” o “gente que se mueve”, junto con los Cucapá, Kiliwa, Tipai y Kumiai, conforman los cinco grupos indígenas que habitan en Baja California, pertenecientes a la familia etnolingüística yumana o “cultura del desierto” (Garduño, 2015; Martínez Arellano, 2013). En el caso de la lengua Pai pai, Sánchez-Fernández y Rojas-Berscia (2016, p. 158) indican que ésta “perteneció a la familia lingüística Yumana-Cochimí, en la sub-división pai en donde encontramos lenguas como el yavapai, walapai y havasupai” y que únicamente la lengua de los Pai pai se habla en México. Esto de por sí ya es motivo de suma importancia para la generación de estudios etnolingüísticos, así como de vitalidad lingüística, por ejemplo. De acuerdo con datos censales, Garduño (2015) señala que la población total de este grupo indígena suma 508 de los cuales, 85 son hablantes de la lengua Pai pai y esto podría explicarse dado que es un grupo de tradicional oral.

Mapa 1. Ubicación de la comunidad de Santa Catarina, en el Valle de la Trinidad, Ensenada, Baja California. Recuperado de <http://mexico.catalogosdorados.com/bajacalifornia.htm>

Particularmente, la comunidad de Santa Catarina se localiza entre los municipios de Ensenada y Tecate, a ocho kilómetros al norte de la carretera San Felipe-Ensenada, a hora y media aproximadamente de Ensenada, y aproximadamente a tres horas de Mexicali, la capital de estado de Baja California. La comunidad Pai pai se ubica alrededor de la antigua Misión de Santa Catarina fundada por misioneros dominicos en 1797 (Panich, 2007), de ahí su nombre actual. Con una extensión de casi 70 mil hectáreas, cuentan con tierras ejidales y son representados por un consejero de la comunidad, quien también se encarga de la celebración anual de la fiesta tradicional Pai pai. Dado que es un grupo étnico cuyos saberes son transmitidos de forma oral mediante cantos e historias, esta oralidad viene en detrimento de la lengua y una predilección del castellano que hegemónicamente es la lengua oficial en el Estado mexicano, pese a la diversidad cultural que existe en el país.

La comunidad cuenta con una escuela albergue bilingüe que atiende todos los niveles de la educación básica (primaria) con profesores bilingües y también una telesecundaria. Quien quiera continuar con sus estudios debe viajar hasta el Valle de la Trinidad donde se encuentra una preparatoria. Para la universidad deben

viajar a Ensenada, por ejemplo, sitio más cercano a la comunidad. Por otro lado, una economía precaria ha generado la migración de sus habitantes y quienes permanecen en el lugar se dedican al ganado o al trabajo sobre sus recursos naturales con los que elaboran artesanías como ollas de barro, aretes y collares, además de jabones y ungüentos con las plantas de la región, entre otros productos. Como puede apreciarse, se trata de una economía poco sostenible, con grandes repercusiones a nivel social y cultural. Por ello el interés por trabajar en acciones dirigidas para el bien común como una estrategia formativa de la universidad.



Figura 1.

Panorámica de la comunidad indígena Pai pai de Santa Catarina

Fuente: Los autores.

Un grupo de alumnos de diversas carreras (sociología, educación y psicología, por ejemplo) junto con profesores de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) se dio a la tarea de visitar la comunidad de Santa Catarina desde marzo de 2017 a través de estrategias educativas conforme a las necesidades de las prácticas de campo que les piden las materias con las cuales participan. En el caso de los alumnos de psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, participan en la asignatura de “Proyectos de intervención psicológica” la cual busca que el estudiante desarrolle habilidades de investigación e intervención psicológica bajo un enfoque comunitario, de manera que sea capaz de desarrollar proyectos de innovación y mejora sobre la realidad social que experimentan diversos grupos sociales, tanto en el ámbito individual como colectivo. De esta experiencia y el papel que tienen como psicólogos en formación, es lo que trata el siguiente apartado.

Notas sobre la experiencia en el trabajo de campo

A partir de la experiencia del trabajo de campo en el segundo semestre de 2017 donde participaron los estudiantes con tres estancias en la comunidad (agosto 26, septiembre 30, y noviembre 11 y 12), aquí se analizan los discursos y aprendizajes elaborados por los estudiantes de la materia “Proyectos de intervención psicológica”, particularmente con los dos estudiantes que presentan una condición de excepcionalidad, específicamente con una discapacidad visual. Esta discusión epistémica será el engarce para analizar el quehacer comunitario en escenarios donde los profesionales en psicología desarrollen sus habilidades, pero también, que se generen nuevas formas de intervención donde se fomente la inclusión de las estudiantes con necesidades específicas. De ello se da cuenta a continuación.

La discusión se divide en dos sendos apartados. Uno referido a los aprendizajes obtenidos y/o reforzados; y en segunda, a las tareas pendientes que deben atenderse para la población con una condición de excepcionalidad. En cuanto a los aprendizajes, queda en evidencia la importancia del acompañamiento desde el aula para reconocer los procedimientos y formas de acercamiento ante la comunidad, en este caso, el grupo indígena Pai pai de Santa Catarina. No basta con llegar al sitio y dar por entendido que la comunidad estará abierta a nuestras sugerencias, cuestionamientos y requerimientos. Más bien se requiere del desarrollo de un interés genuino por conocer y reconocer “al otro significativo”. Por supuesto, los aprendizajes adquiridos a lo largo de su formación profesional como futuros psicólogos son necesarios para cualquier tipo de trabajo comunitario. Así lo expresa Katya:

[De las materias...] me sirvió mucha psicología social, incluso la materia de historia que llevé en la secundaria y en la preparatoria, también me sirvió entrevista psicológica... pero hacer este tipo de rapport con [la comunidad a partir de] alguna materia me sirvió mucho. [También la de] cualitativa me sirvió mucho como la historia de vida, porque incluso pude hablar con [una joven de la comunidad] sobre cómo ser adolescente y ser Pai pai y que significa ser adolescente [en ese contexto...] (Katya, entrevista realizada el 13 de noviembre de 2017).

Estrategias sobre entrevista, el rapport y la escucha activa son elementos importantes para una integración con los miembros de la comunidad, como se menciona en el testimonio de Katya. Dado que en este ejercicio resulta novedoso para este grupo de estudiantes de psicología, se requería de una serie de pre-requisitos para un primer acercamiento de trabajo de campo que, en este caso se trata de una comunidad indígena. Las lecturas previas y las discusiones en el aula, entre otros ejemplos de trabajo en comunidad, constituyen la base para un actuar responsable y ético desde las premisas de la psicología socio-comunitaria. La estrategia basada en las necesidades desde la postura de Maritza Montero (2006) fueron el eje del propio quehacer en los estudiantes con discapacidad visual ya que la necesidad de que la comunidad se sintiera escuchada fue el mismo sentir experimentados por estos jóvenes, tal como lo describe Ángel:

[...] llegó el momento de que Abigail, [una compañera] me dijo, –Canta la canción que habla del perfume–. Se llama “Ceguera”. Y fue cuando me animé, ya la presenté y como que al momento de estar en otro contexto [...] no me lo esperaba, que fuera ser tan llegador el momento [...] y al momento de escuchar los cánticos Pai pai, me enamoré de ellos. Tengo que aprenderme uno de esos cánticos, ese es mi reto, de aprenderme tan siquiera uno. Era algo fuera de lo común, y a mí que me interesa mucho la música, ¿cómo no aprender?, es parte de nosotros, por decir los yaquis o los mayas, es parte de, lo tengo aquí a la vuelta de la esquina, ¿cómo no involucrarme pues? Y pues también eso fue un parteaguas para mí, para entender de lleno que ellos tienen que expresarse dentro y fuera de su entorno, así como lo hice yo. La verdad sí, es de admiración lo que ellos hacen por preservar la cultura, lo que ellos hacen por preservar su lengua, sus costumbres, sus creencias, todo parte de sentirse identificado con sus raíces (Ángel, entrevista realizada el 14 de noviembre de 2017).

“La necesidad de ser escuchados... como nosotros”, desde la óptica de Ángel, fue parte de la reflexión que estos estudiantes replantearon como una nueva perspectiva de relacionarse: la empatía, el cooperar, el trabajo en equipo, la sinceridad y el aprender a confiar conforma el principio para un trabajo comunitario eficaz donde las personas con capacidades específicas se sintieran parte del equipo de trabajo y sobre todo, que contribuyeran a la atención de la comunidad. Cada acercamiento con la comunidad fue fortaleciendo la acción de inclusión y autogestión de estos estudiantes al sentirse valorados, útiles y con capacidad de aportar al atendimento del trabajo en comunidad. Por supuesto, esta forma de interpretar el mundo trajo consigo

también nuevas consideraciones. Es lo que aquí se denominan las tareas pendientes para los estudiantes con condición de excepcionalidad y el quehacer comunitario.

Figura 2, 3, 4 y 5. Participación de los alumnos en actividades culturales, lúdicas y de trabajo con los habitantes de la comunidad indígena Pai pai de Santa Catarina. Fotos de los autores.

En primera instancia, es importante contextualizar a la persona con una determinada condición de excepcional en el sentido de que cuenten conocimientos desde las condiciones del terreno, las formas de presentarse ante los otros y la relación conforme al género e incluso contar con un pre-recorrido por el lugar a partir de diversas herramientas como audios o materiales que puedan palpar los alumnos, a manera de ejemplos. Es importante contar con la descripción de los procesos a llevarse en el trabajo comunitario, tanto desde el aula como en campo. La expectativa sobre las visitas en campo requiere clarificarse antes de llegar al sitio. Estas indicaciones versan sobre la dinámica de interacción en las primeras visitas hasta las formas de conversar con la población local.

Asimismo, la manera en cómo interactuar con las personas del lugar debe hacerse considerando los antecedentes de la dinámica sociocultural con el fin de evitar sentimientos que desdibujen la importancia de la actividad. El respeto es un elemento importante desde este punto y evitar que, en futuras ocasiones, la comunidad muestre desagrado ante la presencia de los estudiantes y profesores. De igual manera, y conforme al principio de la educación inclusiva, es importante que el alumno reconozca sus limitaciones y emplee los aditamentos necesarios y propios de su excepcionalidad. El hecho de llevar bastón e incluso acompañante al trabajo de campo, es parte del ejercicio de validación y aceptación del otro a partir de sus diferencias. Es pues, un ejercicio “mano-vuelta” de apoyo mutuo y reciprocidad con respecto “al otro”, como se ha hecho mención:

Es importante que nos den antecedentes de la cultura Pai pai, de cómo son, que también lo veamos nosotros, pero los antecedentes para saber cómo tratar a la gente y no ser irrespetuosos... que no los traten como si fueran sus [parientes...] eso sí, adviértales... que lleven bastón si no ven, y oblíguelos a que lleven bastón porque sí necesitan que lo lleven... el bastón te da un plus para saber qué estas pensado... si tienen problemas de motricidad o algo así que lleven su bastón, que no sólo dependan de quienes te están acompañando. Está muy bien de su parte que se incluya, que no haya distinción entre un alumno y otro, si no hay una condición que peligre tu vida, sí, sí pueden ir... (Katya, entrevista realizada el 13 de noviembre de 2017).

Además de lo aludido por Katya, también es importante desarrollar otras habilidades que desde la psicología son requeridas. Esto hace referencia a la generación de la habilidad como etnógrafo desde la disciplina. La capacidad de etnografiar dinámicas socioculturales, formas de relación entre las personas, prácticas de ritualidad y lúdicas, así como su cosmovisión sobre el mundo, son aspectos que pueden entenderse desde lo comunitario a partir del ejercicio de describir y/o comprender las formas de entender la realidad. Basta decir que las herramientas de la psicología social comunitaria como la investigación acción-participativa o el cambio social, por ejemplo, encuentran apoyo del método etnográfico. El ejercicio de describir lo observado, de comprender lo vivido y de dar paso en las notas del propio sentir, surte efecto como una especie de trabajo emocional donde lo subjetivo encuentra cabida:

De antemano fue una experiencia muy bonita para mí, al momento de salir de mi entorno a otro entorno nuevo, estoy aquí, soy parte de, y quiero ser parte de, porque si no soy parte de, entonces ¿para qué vengo? Eso fue mi motivo para seguir, quiero ser parte de, y dejar con usted, usted lo dijo asertivamente, la huella de que estuvimos ahí. Es indispensable de

cualquier disciplina, de cualquier materia, de mostrarse sincero y siéndolo. Es el mostrar el ser lo más sincero porque de ahí deriva la confianza, de ahí deriva la buena relación, de ahí derivan muchas cosas. El plantear lo que quiere decir uno, el no hablar de más cuando no se ocupa, el ser asertivo, el pensar las cosas con lentitud y con mayor análisis es lo que marca y es lo que me ha servido y que me va ayudar en un futuro, y hay que ser conscientes de que vamos a generar un cambio, ese sería mi punto de vista (Ángel, entrevista realizada el 14 de noviembre de 2017).

Desde este posicionamiento, como ocurre con Ángel, queda demostrada la importancia de contar con una línea clara de psicología social comunitaria que permita observar, analizar y experimentar esta otra forma de hacer psicología. Hoy día, en la formación profesional de estos estudiantes de psicología no se cuenta con una línea clara sobre psicología comunitaria que responda a las necesidades de intervención y análisis de la realidad social. Algunas materias aportan a la discusión del trabajo comunitaria, pero son mínimas. De ahí la pertinencia de establecer acciones de trabajo que permitan posicionar la perspectiva socio-comunitaria en escenarios donde se requiera trabajar desde las bases y conforme a las necesidades de las personas. El ejemplo que aquí se trata es un primer acercamiento a los múltiples escenarios donde la psicología social comunitaria puede responder a sus requerimientos, apoyándose en herramientas cualitativas que potencialicen el actuar de cada de las personas que integran un determinado grupo social.

Figura 6, 7, 8, 9 y 10. Estudiantes de psicología en el trabajo de campo con habitantes de la comunidad indígena Pai pai de Santa Catarina. Fotos de los autores.

A manera de conclusión

A partir de este recorrido por la psicología social comunitaria y la psicología de la excepcionalidad, ejemplificado con la puesta en marcha a través de una práctica de campo en la comunidad indígena Pai pai de Santa Catarina, se plantean las siguientes ideas reflexivas que, más que conclusiones, son interrogantes que sugieren repensar el quehacer del psicólogo bajo otros esquemas de acción e intervención. La asignatura “Proyectos de intervención psicológica” pone en acción el aprender a conocer, aprender a ser y aprender a hacer, desde el marco de las competencias. Cada aprendizaje y conocimiento debe concebirse como significativo para que genere en los estudiantes esa capacidad creativa de construir ciencia social, psicológica, a partir del trabajo con, de y para “los otros”.

Asimismo, la formación disciplinar va de la mano con la asignatura e incluso más allá de sí misma pues está orientada hacia la interdisciplinariedad. Si bien se busca que el estudiante de psicología traiga consigo el andamiaje de conocimientos, prácticas y acciones adquiridos a través del tiempo, el trabajo comunitario implica también hacerse de otros conocimientos y formas de entender el mundo por encima de la formación disciplinar. Dado que la realidad es diversa y en constante construcción, las necesidades sentidas pueden vincular a acciones que propiamente no competen a la psicología, pero que requieren atenderse sobre todo cuando son necesarias para un estado de bienestar común. El apoyo social trae consigo la resolución de necesidades que deben atenderse desde otras formas de hacer y vivir comunidad.

En ese sentido, el trabajo del psicólogo requiere concebirse más allá de su zona de confort, atendiendo temáticas clásicas de la disciplina. Si bien son valiosas y relevantes para entender la psique del individuo, también resultan de gran importancia otras temáticas que comúnmente son atendidas por la sociología o la antropología, por ejemplo. No obstante, esta ventana de oportunidades es una puesta por llevar a la psicología a un nivel donde converjan otras ciencias que busquen atender y resolver las necesidades de la población. Prácticas de acción y cambio social que impliquen la autogestión, el *empowerment*, junto con el capital social, cultural y humano, requieren atenderse de manera interdisciplinaria. Temáticas como el

comercio justo, la economía de traspasío, el uso de los huertos, el trabajo en equipo, la consecución de metas organizacionales, entre otros tópicos, son aspectos a trabajar desde la psicología social comunitaria.

De ahí que el trabajo colaborativo con y hacia otras disciplinas se hace posible bajo una lógica propia de la psicología: de esa llama psicología socio-comunitaria. La investigación acción-participativa, la autogestión, el cambio social, el método fenomenológico junto con la teoría fundada, entre otras aproximaciones y perspectivas desde un enfoque cualitativo, se hacen pertinentes para esta rama de la psicología. El quehacer comunitario atiende las necesidades sentidas y/o expresadas por la población con la cual colaboramos, así como también las formas en cómo interactuamos con “el otro” a partir de nuestro bagaje sociocultural y formación disciplinar. Pero ahí no queda este asunto, ahora también se precisan crear espacios que atiendan a la formación de los psicólogos socio-comunitarios que trascienda más allá de sus deficiencias o virtudes, sean éstas físicas, cognitivas o sociales que impliquen vulnerabilidad. Es pues, generar el desarrollo y el cambio social de la comunidad, pero también de la disciplina y de quienes trabajan en ella.

Referencias

- Aguirre Baztán, Á. (1995). *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixaren Universitaria / Marcombo.
- Beriain, J. e Iturriarte, J. L. (1999). *Para comprender la teoría sociológica*. Barcelona: Verbo Divino.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education, CSIE.
- Buelga, S. y Musitu, G. (2009). Orientaciones clínico-comunitarias. En Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M. E. y Arango, C. *Psicología social comunitaria* (55-80). México: Trillas.
- García Ramos, C. E. (2012). *Guía de atención educativa para estudiantes con discapacidad visual*. Aguascalientes, Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Garduño (2015). *Pueblos indígenas de México en el siglo XXI. Volumen 1. Yumanos*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S. y Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 23(62), enero-abril, 41-83.
- Llancavil Llancavil, D. y Lagos González, L. F. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(1), 168-183.
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (eds.). (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia / Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Martínez Arellano, N. A. (2013). El estudio del tiempo social en la comunidad Pai pai del noroeste de México: una experiencia metodológica. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 19(1), 157-184.
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.

- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Musitu, G., Buelga, S. y Jiménez, T. I. (2009). Perspectivas sociocomunitarias. En Buelga, S., Musitu, G., Vera, A., Ávila, M. E. y Arango, C. *Psicología social comunitaria* (81-106). México: Trillas.
- Pallma, S. y Sinisi, L. (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológico. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 121-138.
- Panich, L. (2007). Collaborative Archaeology South of the Border. *News from Native California*, 20(4), 12-15.
- Roca Perara, M. A. (2013). *Psicología Clínica. Una mirada desde la salud humana*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª Ed.). Málaga, España: Aljibe.
- Sánchez-Fernández y Rojas-Berscia (2016). Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California. *LLAMES*, 16(1), 157-183.
- Taylor, R. L., Smiley, L. y Richards, S. B. (2009). *Estudiantes excepcionales. Formación de maestros para el siglo XXI*. México: Mc Graw-Hill.
- Yubero Jiménez, S. y Grau Gumbau, R. (2013). La psicología social de la educación. Concepto y tendencias actuales. En Marín Sánchez, M., Grau Gumbau, R. y Yubero Jiménez, S. *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 33-47). Madrid: Pirámide.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. (6ª. Ed.). España: Editorial Trotta.

CAPÍTULO

15

COMPLEJIDAD Y
TRANSDISCIPLINA. UNA
EXPERIENCIA DE
FORMACIÓN EN LA
MAESTRÍA EN DOCENCIA
TRANSDISCIPLINARIA EN
EDUCACIÓN BÁSICA

Martina López Valdovinos
Eréndira Camargo Cántora

Complejidad y transdisciplina. Una experiencia de formación en la maestría en docencia transdisciplinaria en educación básica.

Martina López Valdovinos

Escuela Normal Superior de Michoacán

Eréndira Camargo Cíntora

Escuela Normal Superior de Michoacán

Introducción

La Escuela Normal Superior de Michoacán inició en el año 2013 el programa de Posgrado, con la elaboración de un diseño curricular propio y con ello, una etapa en la formación de docentes que reconoce los aportes realizados desde finales de siglo XX y la de inicios del siglo XXI; como son la transdisciplina y perspectiva del pensamiento complejo, la ruptura epistemológica del conocimiento, superando una relación sujeto y objeto de conocimiento clásica, planteando la epistemología del segundo orden, que presta atención a la actividad objetivadora del sujeto, y explora los límites de la objetividad (Saavedra, 2014, págs. 23-24); planteamientos sobre: cómo educar en una era planetaria, vinculando los contextos global y local así como la visión de una formación transdisciplinaria; ideas que no circulaban en los currícula oficiales dominantes.

Así, desde el enfoque del diseño curricular con una perspectiva de la complejidad y visión transdisciplinaria y teniendo como práctica el diálogo, se inicia una experiencia orientada a investigar e innovar la actuación personal de los participantes en el programa de posgrado. Se pretende que el propio docente, a partir de sus preocupaciones, problemas y saberes, reflexione, decida y participe en el cambio necesario, a efecto de potenciar su convicción y deseo de transformarse, así como de transformar su manera de ver su contexto educativo y de incorporar los cambios viables y pertinentes.

En este marco se ha considerado pertinente el análisis de esta experiencia formativa a partir de dos ejes en torno a las que se articula:

1. El proceso de reconstrucción conceptual articulada como medio para el desarrollo del pensar transdisciplinar.
2. La actitud y mirada hacia los demás y hacia sí misma/o; en un enfoque de conocimiento que transita dialogando entre el ámbito individual y lo colectivo.

Marco teórico

Diseño curricular

El diseño curricular para estudios de maestría en Docencia Transdisciplinaria en Educación Básica se planteó para atender las necesidades de formación de los profesores de educación básica de cara a los dos grandes exigencias: la micro contextual y la macro-global, mismos que se expresan en los problemas específicos de la práctica docente en educación básica que atiende; asumiendo el desafío de la formación de docentes, que requiere transitar de una tendencia transmisora de cultura “muerta” a una constructora de cultura y conocimiento.

Los esfuerzos que hasta ahora se han realizado, aunque importantes, siguen influidos de una concepción instrumental de la docencia, y lateral a las emergencias del conocimiento, de ahí que las preocupaciones por el “cómo” enseñar, quede en ocasiones en la transferencia de estrategias para que los estudiantes, a su vez, enseñen a sus alumnos cuando éstos lleguen a ejercer la docencia, lo cual mantiene en el fondo un ejercicio

de transmisión que excluye o poco considera el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para comprender y actuar en esta realidad de múltiples matices y micro contextos.

Por ello, la propuesta curricular se organizó a partir de una perspectiva compleja y una metodología transdisciplinaria con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los estudiantes, las competencias integradoras que permitan cambios relevantes y significativos en el sujeto que aprende. Con ello se aleja de la idea del trabajo por áreas y asignaturas, la clase magistral (en torno al maestro) por una práctica centrada en la construcción de conocimiento compartido a través del dialogo de experiencias y saberes. Los procesos de formación están situados en el ámbito del educando y el mediador debido a que el currículo se centra en varios sujetos que están directa o indirectamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es imposible desconocer el medio de estos sujetos pues es allí, precisamente, en donde la formación recibida debe permitirle la construcción de mejores estados a fin de afrontar problemas de diversa índole.

Formación en la relación con el conocimiento.

La noción de conocimiento de fines de siglo XX hasta la actualidad, está en la transformación tanto de las formas como en los métodos de apropiación de la realidad, en un mundo complejo, en el que se ubican los procesos educativos en la formación de ciudadanos.

Las formas de producción y organización del conocimiento utilizado durante siglos requieren ser transformadas por otras en las cuales se relacionen las manifestaciones del mundo desde una visión amplia, sin fronteras; en el reconocimiento de que la realidad contiene la multiversidad, por ello, es necesario el conocimiento y la comprensión de sus interconexiones. Los cambios socioculturales, económicos, políticos y tecnológicos se viven con sorprendente rapidez, transformando la percepción del tiempo de largo plazo estable por uno de tiempo breve e incierto y proporcionando a la realidad una condición de “emergiendo”, naturaleza evidente de su movimiento y complejidad; abordarla requiere una mentalidad abierta, flexible, capaz de organizar el conocimiento evitando su fragmentación para pensarla con actitud *transdisciplinaria* y de una lógica dialéctica -no deductiva ni inductiva- sino una en la que las partes sean comprendidas desde el punto de vista del todo, y éste, a su vez, con la comprensión de aquéllas. (Saavedra, 2014)

La comprensión intelectual requiere aprehender conjuntamente el texto y el contexto, el ser y su medio, lo local y lo global. La comprensión humana requiere esa comprensión, pero también y, sobre todo, comprender lo que vive el otro. Comprender es comprender las motivaciones, situar en el contexto y el complejo. Comprender no es explicar todo. El conocimiento complejo reconoce siempre un residuo inexplicable. Comprender no es comprender todo, es también reconocer que hay incomprendible (Morín, 2014); las reformas que se viven hoy día en la política, la educación, la formación de la ciudadanía y la reforma del pensamiento.



Figura 1.

Momentos de investigación dialéctica transdisciplinaria

Se busca reinventar la educación, significa formar en y para la vida e incorporar la revolución científica y tecnológica; una cultura cívica incluyente de los conocimientos y problemas que la humanidad está produciendo, como lo nombra Morín en “la Tierra Patria” cambiando relaciones con la vida y el entorno.

Una visión del proceso de construcción del conocimiento transdisciplinario, se caracteriza por la inclusión de enfoques metodológicos no solo centrados en la solución de problemas de forma colectiva pertenecientes a la triada ciencia-tecnología-sociedad. Esta visión articula la interacción de disciplinas, el diálogo en lo social, el diálogo integral que incluyen la diversidad de comprensión en la solución a los problemas económico-políticos, sociales, éticos en las relaciones entre la vida natural y humana, incorporando las lógicas de la naturaleza de la vida natural y la humana.

La construcción de conocimientos a través de la investigación educativa unida a una visión transdisciplinaria genera la posibilidad de construir un sentido a la profesionalidad articulando relaciones entre conciencia y práctica docente, porque sustenta que las visiones de futuro las construyen los actores sociales, quienes también construyen la realidad y, por lo tanto, la historia; es posible a partir de tener conciencia de las realidades que se dan en el presente, desde donde se puede activar la realidad y a partir de construir el conocimiento que permita discriminar los puntos pertinentes desde los cuales se puede activar (Saavedra, 2014).

El planteamiento epistemológico de la transformación del conocimiento en conciencia parte del supuesto de que existe una contradicción entre la necesidad de saber y la necesidad de darle sentido a lo que se sabe dado que, con mucha frecuencia, los conocimientos impulsan prácticas en una dirección que no atiende los valores propios para la realización de los sujetos; y en este planteamiento se busca potenciar la capacidad de razonamiento de los docentes, en el sentido de desarrollarla para apropiarse de la realidad. (Nava, Saavedra y otros, 2017)

Desde la perspectiva de un posgrado centrado en la investigación educativa para el análisis y transformación de la práctica docente, el proceso formativo implica un esfuerzo de autogestión, de introspección, de autocrítica, de autovaloración y de compromiso: consiste en tomar distancia respecto de la práctica educativa propia; de mirarla como lo harían otros, para volver a acercarse a ella con otra intencionalidad, construyendo el futuro en el presente, lo cual implica una formación a partir de necesidades de innovación provenientes directamente de la investigación del quehacer cotidiano, para dejar de ser simples ejecutores de lo que otros deciden. (Rivilla, Nava, Saavedra, 2017) .Se trata de que el propio docente, a partir de sus preocupaciones, problemas y saberes, reflexione, decida y participe en el cambio necesario, a efecto de potenciar su convicción y deseo de cambiar en un contexto de interculturalidad.

El conocimiento en la visión transdisciplinar

Como lo plantea Martínez Migueles (2010) Lo que generalmente llamamos “realidades complejas, hipercomplejas o transcomplejas” y procesos de estudio “transdisciplinarios” están referidos, básicamente, a los procesos mentales fundamentales, gestálticos y estereognósticos, con los cuales conceptualizamos y expresamos las totalidades en forma integral y sistémica. Todos estos términos técnicos, que a veces confunden nuestro pensamiento, pudiéramos decir que no son, ni expresan algo esencialmente diferente de lo que hace nuestra mente cuando, inconscientemente, aprecia la “realidad integral” en forma holista y sistémica (...) una manera especial la realidad de los seres vivos, exige también diferentes niveles de la lógica a aplicar y, en nuestro caso, una dialógica transdisciplinaria y unos métodos también transdisciplinarios; todo lo cual nos introduce en el paradigma sistémico (Martínez, 2010, pag.8-9)

La transdisciplina es el diálogo entre esos niveles; la lógica del tercero incluido, posible si se tiene otro nivel de realidad, que no niega la lógica del tercero excluido, pero lo acota; y la complejidad. Estos pilares de la transdisciplinariedad determinan la metodología de la investigación transdisciplinaria. (Nicolescu, 1996).

Fritjof Capra, (1992) menciona que la teoría cuántica nos obliga a ver el universo, no como una colección de objetos físicos, sino más bien como una red compleja de relaciones entre las distintas partes de un todo unificado; estos aspectos los veremos más adelante en profundidad (...) una manera especial la realidad de los seres vivos, exige también diferentes niveles de la lógica a aplicar y, en nuestro caso, una dialógica transdisciplinaria y unos métodos pertinentes a ello.



Figura 2.

Red compleja de relaciones entre las distintas partes de un todo unificado.

Las relaciones epistemológicas entre sujeto-objeto; sujeto-subjetividad y sujeto-objeto-subjetividad, que es inclusivo; que para el desarrollo de la actitud transdisciplinaria se buscan niveles de reflexividad incluyendo de exterioridad e interioridad.

La premisa básica del conocimiento es que existe un objeto separado del sujeto. Este postulado separa tajantemente la realidad objetiva (como dimensión externa) del sujeto que la conoce y esto es lo que sustenta la acción de conocer su dimensión interna.

La conciencia de la separación, que ha sido la visión epistemológica dominante; permite observar, medir, clasificar, algo que está fuera del sujeto, que para la mirada para tejer relaciones y “captar”, “descubrir”, las cualidades de la realidad objetiva, encontrar las leyes propias de la realidad estudiada; sin olvidar que “nuestro conocimiento del mundo es una construcción valorativa, incorporando la subjetividad. Que permite crear una representación del mundo, pero no es el mundo. Es un producto humano que tiene fuentes en la subjetividad humana que no pueden pasarse por alto; articulando la separación entre sujeto y objeto, entre subjetividad y mundo externo al sujeto.

Los niveles de reflexividad siguiendo Ibáñez (2004) son:

- Óptico-lógico: cuando se manejan sistemas que conjugan ambos componentes. La Interferencia se produce porque el sistema no puede aislarse del sujeto que lo maneja.
- Epistémico: cuando manejamos un sistema óptico-lógico natural (un ser vivo) que produce sentido. La interferencia se produce entre la actividad objetivadora del sujeto y la actividad objetivadora limitada del objeto, entre las interpretaciones del medio operadas por el sujeto y por el objeto.

- Auto reflexivo: cuando se manejan sistemas hablantes, que ejercen una actividad objetivadora o producción de sentido del mismo nivel que la del sujeto. La interferencia se produce entre las actividades objetivadores del sujeto y el objeto, por reflexividad recíproca.

Esto nos plantea el reto en la innovación de la formación de sujetos en educación porque la privilegia una actitud íntegra del sujeto, que, en la actividad del conocer, lo transforma y es transformado significándose a sí; ampliando el horizonte en su mundo de vida.

El autoconocimiento en la transdisciplina permite, aceptar que la vida está presente en todas las manifestaciones incluyendo la profesional que se desenvuelve tanto en la escuela por medio del currículo, como en el mundo de vida. Esta característica alude a reconocer que el mundo es cambiante con una pluralidad de perspectivas sobre la vida, que los sujetos son diferentes en todos los aspectos, por lo tanto, se requiere la aceptación para integrar pluralidad de métodos pedagógicos, de procesos de evaluación, de estilos de aprendizaje, de inteligencias diferentes, la premisa es que la diversidad nutre a la común-unidad.

Transdisciplinariedad

Respecto a la noción de transdisciplina, se recuperan y articulan referentes teóricos, que se van reelaborando articuladas a la formación académica, al análisis de innovaciones en la educación y al diálogo entre exterioridad e interioridad, que en cada experiencia de formación y tutoría se generan.

En cuanto principio metodológico, la transdisciplina tiende a estar en permanente re-estructuración y auto-análisis, adaptándose a las condiciones que provocan la necesidad de crear conocimientos. En esta visión se tiende a utilizar la simultaneidad (Zavala, 2010): Simultaneidad de escalas: Plantear problemas contingentes y trascendentes; - Simultaneidad de tiempos: Plantear problemas inmediatos y permanentes; - Simultaneidad de perspectivas: Conciliar visiones excluyentes y simultaneidad de contextos: Conciliar lo próximo y lo lejano; lo global y lo local.

Desde la perspectiva social el acercamiento transdisciplinario, la línea del tiempo “pasado-presente-futuro” es una construcción antropomorfa, una aproximación cruda del tiempo que se está viviendo. El tiempo que se vive en el presente está ligado a la intersección de los espacios-tiempo asociados con los niveles de realidad. Se desvanecen las disciplinas, en estricto sentido, a favor de las ciencias multi-focalizadas; se transportan esquemas cognoscitivos de una disciplina a otra (migraciones de ideas); se dan nuevas articulaciones organizativas o estructurales entre disciplinas anteriormente separadas y se deja concebir la unidad de lo separado y un sistema teórico común (Velilla, 1982).

Un acercamiento distinto a los límites de las disciplinas, es el movimiento que por sí mismo genera la fluctuación de los límites, lo que no significa que una disciplina no intercepte a otra. La transdisciplinariedad no es una abstracción idealista; hace carne en el sujeto que la construye como reflexión y la actualiza como práctica. Por esto y antes que nada, hablar de transdisciplinariedad requiere poner en primer plano al sujeto, tanto como a una concepción compleja del sujeto (Carrizo, 2004)

La transdisciplinariedad es una nueva visión, una nueva manera de experimentar la vida, es una vía de auto transformación orientada hacia el conocimiento de sí, hacia la unidad del conocimiento y hacia la creación de un nuevo arte de vivir, es la formación en la escuela de educación básica como estética de la existencia, una formación a lo largo de la existencia, que tiene por objeto el volverse hacia el interior, lo que constituye el arte de cuidarse a sí mismo.

Estrategias de formación

Se presentan dos experiencias de formación en la perspectiva de la epistemología de la complejidad y la visión transdisciplinaria, se han venido construyendo, revisando, reconstruyendo por más de cuatro años; a través del diseño de programas de la maestría, la asesoría de los espacios curriculares y la dirección de tesis.

En esta experiencia de formación de docentes; se privilegian herramientas de investigación cuantitativa y cualitativa y las estrategias en la visión transdisciplinaria. La mirada epistemológica en la formación docente, para promover una actitud abierta en el diálogo docente-discente.

Desafíos en el camino de promover la formación de una “actitud” transdisciplinaria en el docente en formación y el docente-investigador, privilegia la aptitud de *pensar en red*, señalando la necesidad de reformar las categorías del pensamiento para abordar el conocimiento de la realidad desde una mirada compleja y la colaboración en equipos interdisciplinarios, que propicien proyectos transdisciplinarios, indicando el campo del proyecto y la acción. Sin embargo, la transdisciplinariedad ubicada en la *actitud y el pensar transdisciplinario*– (Carrizo, 2004) no se traducen necesariamente en la práctica integral en pensamiento y acción.

Las siguientes dos estrategias, tienen sustento en la relación epistemológica, la primera privilegia la relación sujeto-objeto, enfatizando el pensar en la exterioridad. Y la segunda sobre el diálogo se centra en la relación sujeto-objeto-sujeto-subjetividad. Estableciendo la primera la mirada interior-exterior y la segunda mirar al interior desde los otros, encontrando empatía, sintonía y armonía.

1. Estrategia de reconstrucción articulada como medio para el desarrollo del pensar transdisciplinar

La formación se refiere, más que a asimilar contenidos, al desarrollo de una actitud y de habilidades y competencias para establecer una relación de conocimiento sobre las prácticas, a través de las cuales los profesores intentan, en sus estudiantes, la apropiación de una conciencia sobre su realidad y sobre sus posibilidades para transformarla.

Al respecto esta estrategia de reconstrucción conceptual, considera estos antecedentes y propicia la formación de docentes, en un proceso auto- formativo permanente.

La autoformación tiene como eje fundamental las experiencias de práctica educativa que permiten a los docentes en formación inicial o permanente construir por sí mismos los conocimientos complejos e inclusivos, en vez de enseñárselos de manera ordenada. Enseñar disciplinas separadas dificulta la utilidad del conocimiento para comprender los problemas reales de la profesión para la que se forman. (Sánchez, 2010)

Se asumen como premisas fundamentales en la construcción de saberes que:

- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
- Los pensamientos del profesor guían y orientan su actuar.
- Un profesor en su formación profesional, puede formalizar estudios de posgrado y acudir a conferencias, talleres y cursos que en apariencia pueda estar vinculados o no a su desempeño práctico en la docencia, estas formas de aprender pueden no ser congruentes con el aprendizaje que se gesta desde los contextos propios, donde el entorno social exige una participación centrada en la acción y la necesaria toma de decisiones en función de exigencias presentes, donde puede generarse una repetición del statu quo o la innovación, esto depende del pensamiento que utilice el

profesor , que puede ser de sentido común y por lo tanto de aceptación y repetición de las conceptualizaciones donde visualiza su hacer, o desde un pensamiento más amplio centrado en la reflexión de la acción del presente, pero con visiones alcanzables de futuro; es decir , con intenciones posibles que permiten localizar desde donde se está pensando y desde allí localizar la pertinencia de sus conceptualizaciones.

- Es ante esta necesidad, que se plantea la reconstrucción conceptual en la formación de profesores:

La reconstrucción conceptual articulada se desarrolla como una herramienta intelectual, realizada por el docente desde elementos significativos de su práctica por lo tanto desde contextos y tiempos específicos y desde una relación educativa establecida con sujetos concretos. Es por ello que la construcción de sus elaboraciones formales, las que paulatinamente conforman categorías que expresan la apropiación incluyente de su realidad educativa, se convierte en un espacio de autoformación.

Este proceso de formación, si es continuo en la evidencia de la experiencia cotidiana de ex-ponerse frente a situaciones que propicien la reflexión, que involucren momentos de desestabilización en términos de sus representaciones, significa estar en situaciones de cierre y apertura cuando se da un impasse entre cada incorporación de situaciones empíricas y semánticas. Eso mismo significa su posibilidad de apropiación del contexto histórico particular, esto puede ser entendido como un proceso de autodefinition cultural, y su disposición a establecerse en ella es parte en la definición de escenarios. (Olivo, 2010)

Los docentes para esta reconstrucción conceptual articulada, como estrategia de formación, hacen uso de las exigencias epistemológicas de apertura y cierre, en función de apropiarse de los contenidos de indeterminación que van descubriendo desde el necesario uso de elementos de potenciación en actitud para apreciar el movimiento y la articulación entre lo global y lo local; (visión de presente-futuro) y la opción de formación).

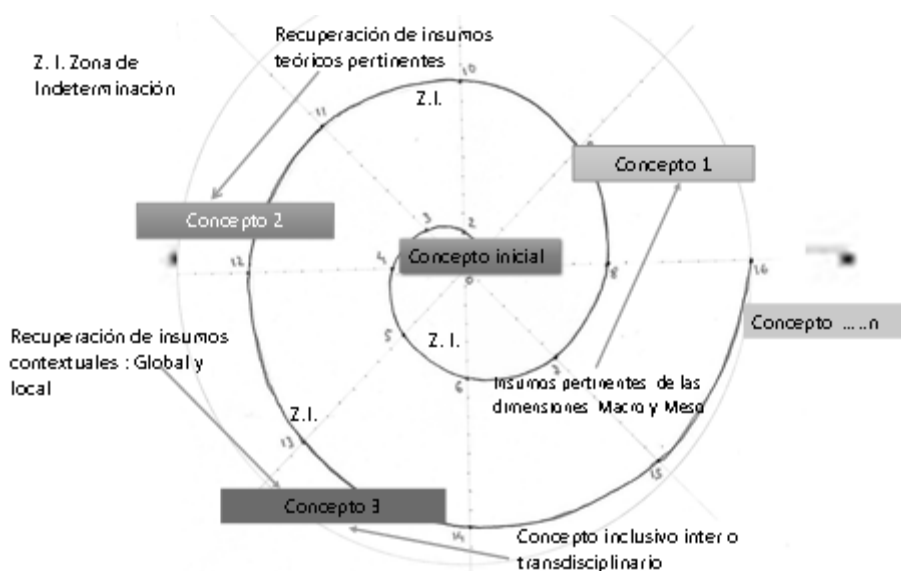


Figura 3.

Reconstrucción Articulada (López y Rodríguez, 2016)

Entendiendo que estos elementos de potenciación o activadores de la reflexión incluyente propia del mirar transdisciplinar, van en busca de la viabilidad de las prácticas y del conocimiento que se va construyendo y que aspira al descubrimiento de lo posible, y no a la verificación de certezas empíricas o teóricas. Son

elementos que tienen como función que el sujeto se dé cuenta que posee un pensamiento incompleto, elemental, sesgado por sus creencias, certezas mitos; un pensamiento que se debe complejizar, colocándose ante sí mismo, frente a su mundo, frente a sus maneras de optar, desarrollando su discernimiento sobre las distintas alternativas que el mismo ha creado en el proceso de construir y reconstruir sus elaboraciones conceptuales.

Este es un proceso activador del pensamiento que se realiza en un continuo, centrado en los conceptos y desde las visiones de futuro construidas, que va develando parámetros de orden experiencial, ideológico-cultural y teórico, lo que conlleva su posible rompimiento y su transformación en otras formas de pensar y de posiblemente hacer, ampliando o rehaciendo los conceptos desde donde se guía este pensar y este hacer.

En este sentido se considera que, para avanzar en la dirección de una formación más amplia del sujeto, que permita el distanciamiento de su contexto, requiere colocar en la base del proceso de construcción (y de la formación del sujeto) una subjetividad que se considere en su naturaleza constituyente. Ella es la que permitiría, en última instancia, cuestionar los límites de lo cognitivo desde una pluralidad de lenguajes que son los exigidos para distanciarse de los constructos. (Zemelman, 1998)

En este proceso de reconstrucción se espera una ampliación del razonamiento expresado en:

- El desarrollo de las competencias para observar, capturar, organizar y problematizar información pertinente a la práctica docente intencionada que se realiza.
- Una habilidad para la organización de la información, reflexionarla para que dé cuenta no solo de situaciones que requieran de explicación o de interpretación, sino sobre todo de aquellas experiencias que activen al sujeto en su pensamiento y acción para la construcción de nuevas realidades.

Esta función se puede redimensionar al menos en dos posibilidades:

- Una se refiere a que el profesor en formación inserto en ese proceso reconstruya críticamente los conceptos clave, y por lo tanto seleccionados desde problemas de su práctica docente y/o desde procesos de investigación educativa para que construya a partir de ellas relaciones gnoseológicas, con sus prácticas educativas, sustentadas en procesos de articulación y reflexión que le lleven al descubrimiento de contenidos (saberes) inéditos que enriquezcan las nociones teóricas, experienciales y prácticas que sobre ellas se tienen, haciendo nuevas reelaboraciones, así estas nociones conforman nuevos conocimientos que pueden ser pertinentes solo para determinados contextos y que si se aspira a su universalización requerirán de un proceso de “validación”.
- Otra a la que se le asigna mayor importancia, alude a la ampliación racional de los sujetos, ya que incide en la reelaboración de su pensamiento que va articulando nuevas y diversas expresiones del concepto, generadas al repensar la acción educativa de presente de los profesores desde visiones de futuro construidas que dan dirección y sentido a la construcción; este pensar en y desde la acción educativa permite:
- Reconocer aquellos parámetros de orden experiencial ideológico –cultural y teórico que configuran sus prácticas docentes y que le dan un carácter de inmovilidad; su reconocimiento es el paso previo a su posible deconstrucción y la reconstrucción de otras más pertinentes a un abordaje del currículo desde direcciones centradas en la formación de los sujetos.

El pensamiento centrado en la complejidad y en la necesidad de de-construir y construir conceptos requiere que: La investigación realizada sobre la formación de profesores ha detectado una gran estabilidad de experiencias reales de aprendizaje en el aula que permitan develar su complejidad, reconociendo aquellos elementos y aquellas circunstancias que pueden ser detonadoras de cambio.

De uso de teoría, que desde una lectura crítica permita descubrir aquellos elementos no incluidos en el pensamiento común y que pueden, desde una apropiación viable, ampliar las conceptualizaciones y gestar nuevas formas de hacer la práctica cotidiana del docente.

Desde reflexiones intencionadas individuales y/o grupales sobre el qué y el para qué se realiza una determinada acción.

Del contexto del profesor como ámbito de discusión intersubjetiva, donde visión de futuro y política conforman el eje de dirección de las acciones intencionadas en la creación de futuros, intenciones que se gestan en el reconocimiento de necesidades de sentido.

De aprehender a observar el aprendizaje, ya que observar es organizar y analizar la información seleccionada conformando la historia del presente desde los conceptos de interés, como una red de posibles progresiones y con trayectorias seleccionadas, lo que implica la exigencia del uso y cierre y la apertura como un medio de elaboración.

¿Por qué formar profesores en procedimientos que desarrollen su pensamiento desde su capacidad conceptual?

La formación del profesor desde la formación inicial y permanente, por la vía del aprendizaje de procedimientos críticos para su enriquecimiento conceptual, ubica estos procedimientos en los espacios de interacción con la realidad cotidiana de su práctica, de tal forma que continúen ampliando y enriqueciendo su formación al mismo tiempo que diversifican su acción docente.

La conceptualización se constituye desde las mediaciones que el profesor elabora en la relación con la realidad, esto le posibilita decodificarla, interpretarla, reconstruirla y expresarla en nuevas formas de ver, sentir, hacer y verse a sí mismo en su responsabilidad pedagógica.

El supuesto es que los procedimientos que a continuación se sugieren para el desarrollo de esta capacidad conceptual, puede proporcionarle también argumentos y criterios sobre sus procedimientos de enseñanza, como lo sostienen las actuales tendencias de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué procedimientos se vislumbran como pertinentes en estas elaboraciones?

El procedimiento denominado de triangulación puede convertirse en un ejercicio de razonamiento factible en la construcción de conceptos, porque este proceso permite recuperar desde diversos ángulos posturas que los amplíen desde criterios relacionados con el contexto, la práctica de los sujetos, la teoría, la visión de futuro, etc.

El principio básico que subyace en la idea de triangulación es el de la articulación, mismo que requiere:

- Información desde el qué y el para qué de la búsqueda que hace el docente y con las intencionalidades y procesos de los informantes (autores de teorías, profesores, alumnos, padres de familia).
- La información empírica producto de observaciones de la acción docente dada y dándose sobre el concepto a construir.
- Análisis de la información teórica sobre el concepto a construir, que aborden implícita y explícita el concepto desde enfoques que no forzosamente sean coincidentes pero que atiendan a las exigencias que desde a la visión de futuro, el profesor elabora.

- Contextualización de la teoría: ubicación de tiempo-espacio y capacidad de explicación, así como de ruptura.
- Al articular estas lecturas teóricas y empíricas pueden encontrarse elementos y/o aspectos que difieren, coinciden y/o se oponen, desde la visión de articular los planos en el cual se ubica el docente.

Esta elaboración conceptual requiere de una organización de los argumentos localizados y que se pueden expresar en:

Ensayos, artículos y otro tipo de textos que den cuenta de nuevas direcciones, de nuevos valores, nuevas maneras de ver el mundo educativo, desde el concepto construido. Así como de propuestas didácticas u otras opciones metodológicas del “hacer docente”, sugeridas en la construcción del concepto y que se consideran respuestas al “cómo” de la acción de los docentes.

2. Estrategia del diálogo educando-educador- contexto

El contexto es el ámbito del diálogo en el aprendizaje con conciencia, depende de quiénes somos hoy, quiénes fuimos ayer y desde qué punto de vista vemos el mundo que nos rodea, las cosas en particular; es muy importante porque tiene un gran poder el de controlar nuestro mundo de vida y pasar inadvertido. Los contextos controlan nuestra conducta y nuestras configuraciones mentales determinan la forma en que interpretamos cada situación de nuestro entorno. Como señala Langer (2011), muchos de los contextos que nos afectan se aprenden en los primeros años de nuestras vidas, por tanto no existe sin nosotros, es un compromiso cognitivo prematuro, una concepción mental.

La vida en los grupos con profesores y niños, los padres en la familia, en la comunidad y la sociedad, constituyen los contextos en y para un aprendizaje reflexivo, feliz, interesante, motivador, por tanto, es imprescindible estar atento a su influencia; porque los contextos existen con nosotros.

El educador y el educando son seres humanos, que asisten a un encuentro, a un diálogo formativo en el cuál el educador percibe al estudiante como un ser humano multidimensional, física, cognitiva, social, estética, emocional y espiritualmente y tiene un propósito en una educación intencional en el mirar externo e interno de los sujetos que dialogan.

- Crear contextos de aprendizaje
- Construir preguntas con los estudiantes
- Indagar, como una lógica de aprender
- Reconocer que un no saber es el punto adecuado para aprender
- Desplegar el potencial creativo del estudiante
- Integración del conocimiento
- A una presencia plena

El educador favorece múltiples vías para aprender y evaluar valorando la diversidad; cada uno educando y educador poseen un potencial de sabiduría que es ilimitado y constituye el fundamento de nuestras vidas; en el encuentro por búsqueda de aprendizajes significativos se requiere tener esta referencia y poner atención en qué quizá la incertidumbre, la creatividad y el error sean arenas valiosas en un camino de esperanza, el reconocimiento de la identidad y la naturaleza del potencial y capacidades por descubrir.

Vivir experiencias pertinentes en valores en el aula, en la escuela, en la familia y con los amigos como la interdependencia, la cooperación, la confianza, la fraternidad, la concordia, la paz, el amor universal, la compasión, la generosidad y la responsabilidad son experiencias de sentido de vida.

La capacidad de responder inteligente y correctamente a los retos, la espiritualidad como orden interno y un sentido de pertenencia que nos hace genuinos, el respeto, la libertad y la humildad son expresión de haber interiorizado prácticas de convivencia en valores.

El educador es altamente sensible con las necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo altamente consciente de los retos y las posibilidades que el mundo ofrece a este estudiante específico, en este momento y en este lugar (Miller, 1999).

Es un facilitador en la interdependencia educando y el mundo, cuestiona a los educandos sobre el significado de las cosas y reconoce la dialéctica entre libertad y estructura. Es decir, el diálogo significativo entre el aprendizaje, la escuela y una participación atenta entre grupo.

La posibilidad de construir un sentido a la formación en investigación de los docentes como formadores se inscribe en la lógica de la relación entre conocimiento y conciencia, porque sustenta que las visiones de futuro las construyen los actores sociales, quienes también construyen la realidad y, por lo tanto, la historia (ENSM, 2013)

Algunos Resultados y Productos

Se expresan en la atención de cuatro generaciones de maestría: dos generaciones de egresados y dos en proceso de formación; de los egresados ya se tienen 8 titulados y otros están en lectura y revisión. Se está en proceso de evaluación y se tiene previsto un análisis de los informes de investigación con los cuáles se titularon.

Se tienen resultados de investigaciones con los maestrantes, elaboradas por los asesores o equipos, se puntualizan algunas de las temáticas abordadas y resultados.

Están publicadas las siguientes.

1. El colectivo transdisciplinario: Un lugar para el diálogo y la reconstrucción de una identidad docente. Una experiencia en desarrollo. Camargo, Cíntora Eréndira
2. Elementos potenciadores en la formación del sujeto. Gómez Martínez Rubén.
3. La identidad profesional e integral/holista en profesores de educación básica. González Ornelas, Virginia y Francisca Ortiz Rodríguez
4. Formación docente auto-reflexiva: Una visión optimista. López Valdovinos Martina
Hacia una identidad docente en la perspectiva de la transdisciplinariedad. (Camargo, González y otros, 2016)
5. La gratitud como valor trascendente en la formación de formadores. Estudio diagnóstico en docentes que asisten a la maestría en la Escuela Normal Superior de Michoacán. Camargo, Eréndira, López, Martina y Saavedra, Manuel. Presentada en la Red Iberoamericana de Calidad de la Educación Superior. RIAICES. Universidad del Bio Bio. Chillán, Chile., 2,3 y 4 de noviembre de 2017.

El diseño curricular de la maestría en docencia transdisciplinaria, considera a la investigación educativa como recurso para construir una docencia como espacio de análisis, discusión, confrontación y cambio. En el caso de la educación básica, se piensa como insumo potenciador de una formación profesional capaz de abordar y resolver problemas de identidad, saturación curricular, formación de educandos a través del desarrollo de la conciencia consolidando el concepto de educación básica en una perspectiva transdisciplinaria; entendiendo que la investigación desde la transdisciplinariedad es la medida necesaria para adaptar la escuela a la era cibernética, en un polo y en el otro la necesidad de que emerja una nueva tolerancia fundada sobre la actitud transdisciplinar: transcultural, transreligiosa, transpolítica y transnacional, transeconómica, etcétera. (ENSM,2013)

Con la formación de actitudes transdisciplinarias se contribuye al desarrollo de una visión colectiva de los procesos formativos desde lo multidimensional, flexible y empático y, con ello a una subjetividad re-ligante que permanentemente se re-direcciona, se innova en las formas de ver, pensar, el hacer incluyente y con sentido.

La nueva cultura transdisciplinar, en la de educación básica, permitirá unificar las culturas presentes en el ámbito académico, consideradas muchas veces como antagónicas, la cultura científica y cultura artística; una educación transdisciplinaria que promueva la transformación de mentalidades para aceptar esta compleja integración.

Los educadores debemos relacionarnos con los estudiantes con una mente abierta, inquisitiva, un corazón amoroso y una comprensión sensible del mundo. Cada niño, crece desplegando sus posibilidades y potencialidades y en cada etapa escolar requiere del apoyo pertinente, del ambiente y relaciones propicias para su formación.

De estas interacciones entre el educador, el estudiante y su contexto; se elaboran significados, el diálogo genera sentido, mundo de vida.

La educación es un espacio privilegiado para la transformación en las relaciones interpersonales, el aprender a aprender, el aprender a convivir, a ser felices y a expresar gratitud y sobre todo nos movemos en un cúmulo de información y de conocimiento, en donde el autoconocimiento y el de los otros está prácticamente ausente; se ve reflejado en los problemas en la convivencia familiar en las escuelas, en instituciones de diferentes ámbitos, lo observamos en la ciudad o las poblaciones. En síntesis, la transformación y el cambio están siendo el signo de este momento histórico.

Referencias

- Camargo, González y otros. (2016). *Identidad y formación docente. Conceptos en reconstrucción desde una perspectiva transdisciplinaria*. Chihuahua, Chih.: Aldea Global.
- Carrizo, L. (2004). <http://www.unesco.org/most>. Recuperado de UNESCO, programa Most.
- Capra, F (1992). El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura viviente .Estaciones. Argentina
- Escuela Normal Superior de Michoacán. (2013). *Diseño curricular. Maestría en docencia transdisciplinaria en Educación Básica*. Morelia, México : ENSM.
- Ibáñez. (2004). <http://www.unesco.org/most>. Obtenido de UNESCO. .
- Langer, H. (2011). *Atención plena*. Obtenido de www.thesauro.com/imagenes/39884-20.pdf
- Martínez. (2010). Bases de la epistemología a comienzos del Siglo XXI. Revista de Investigación en Psicología - Vol. 13, N° 1. Universidad Simón Bolívar de Caracas, Venezuela
- Miller. (1999). *Ejercicio clínico y espiritualidad*. Barcelona
- Morín, E. (2014). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación* (Vol. I). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva visión.

- Nava, Saavedra y otros. (2017). *Herramientas metodológicas de la investigación*. México: Colección Gestión escolar.
- Nicolescu, B. (1996). *Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco, Mónaco: Ediciones Du Rocher.
- Olivo, J. (2010). *La formación, un reto de la articulación conceptual*. Fuente.uan.edu.mx
- Rivilla, Nava, Saavedra. (2017). *Gestión, liderazgo y gobernanza. Construcciones, deconstrucciones y retos en educación obligatoria*. México: Miguel Carranza, editor.
- Saavedra, M. (2014). *Formación docente eficaz: Estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria*. México, D.F.: Pax México.
- Sánchez, R. C. (2010). *Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. *Educación*, 21.
- Velilla, M. A. (1982). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá , Colombia : Instituto Colombiana de Fomento a la Educación Superior / UNESCO/ Corporación para el Desarrollo Complexus.
- Zavala, L. (2010). *Transdisciplinariedad. Principios generales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Zemelman, H. (1998) *Sujeto y potencia*. El Colegio de México.

CAPÍTULO

16

**POLÍTICAS PÚBLICAS
PROMOTORAS DE VEJEZ
ACTIVA: EL CASO MEXICALI**

Rosario Hernández de Dios
Manuel Zavaleta Suárez

Políticas públicas promotoras de vejez activa: El caso Mexicali

Rosario Guadalupe Hernández de Dios
Universidad Autónoma de Baja California

Manuel Zavaleta Suárez
Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

La acelerada transformación demográfica que se presenta en el mundo hace que envejecimiento de la población represente un desafío y una oportunidad para el diseño de políticas públicas contundentes que promuevan una vejez activa. Con este tipo de acciones se pretende crear nuevos enfoques de la sociedad que permite una revaloración de la cultura del envejecimiento y adaptarnos a nuevas realidades (Moreno, Sastre, 2000).

Engler (2002), señala que los motivos por los cuales se debe invertir en la generación acciones en favor de este sector, es el hecho que en los países emergentes buena parte las personas mayores no pueden gozar de una vejez activa y saludable. Y que si bien si se generasen acciones de política pública en este sector se podrían reflejarse en ahorros fiscales, aportes económicos y sociales y por lo tanto en nuevas fuentes de financiamiento y apoyo familiar por lo que se suscitaría un proceso exitoso que tendría repercusiones en la sociedad, los derechos humanos y la acción gubernamental.

Es preciso reconfigurar el paradigma en cuanto a la generación de acciones en pro de los grupos vulnerables y voltear la mirada hacia las consecuencias que pudiesen generarse dados los cambios en la dinámica poblacional, ante ellos es momento de considerar a los adultos mayores como aspirantes activos de una sociedad que integre el envejecimiento, como grupo contribuyente activo y beneficiario del desarrollo. (Marco, 2002).

En este sentido se deben concebir políticas públicas orientadas a un cambio en la concepción de la vejez, considerando a ésta como una etapa de vida activa, en la que se puede lograr el máximo de autonomía individual y la posibilidad de autorrealización (Belenguer, 2000). Si esto lo aunamos a que el adulto mayor se empieza agrupar y participar como ciudadano activo en las asociaciones civiles u organizaciones de la sociedad civil, por lo tanto, las acciones a emprender deben desarrollarse en coparticipación de los organismos de la sociedad civil, los cuales han demostrado que promueven actividades centradas en la vejez activa y responsabilidad social. Por lo antes expuesto es el objeto de análisis aportar los elementos necesarios que promuevan una realización sociopolítica y cultural de las personas adultas mayores y así poder generar en términos de la ONU (1991) una ciudadanía plena.

Situación Nacional

Los datos proporcionados para nuestro país muestran que cerca de 11,745 mil adultos mayores en el 2010 habitaban en nuestro país 2010, mientras que para el 2015, se espera una población de alrededor de 14,421 mil personas esta situación, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, en el censo realizado este pasado 2010, establece que en la distribución por rango de edad se observa que menos de la tercera parte de la población son niños y adolescentes menores de 15 años, 28.7%; los jóvenes de 15 a 29 años representan 27.2 %; los adultos de 30 a 59 años, 35.6%; y los adultos mayores de más de 60 años, el 9.1 %. Contando con una población total es de 112, 336,538 habitantes y con una tasa de crecimiento media anual de 1.8 por ciento, además con una tasa de fecundidad del 2.39 por ciento. (CONAPO 2010).

Generalmente la situación económica que muestran estas personas es precaria según lo expresa el Consejo Nacional de Evaluación de las Políticas Públicas (Coneval 2010), 8 de cada 10 adultos mayores tienen alguna carencia social, por lo que deben generarse estrategias que fomenten la reinserción al trabajo de este sector al mercado laboral, además de fortalecer las políticas sociales para apoyarlos”.

El envejecimiento en México, advierte el INEGI y establece que, por entidad federativa, para este último periodo, 17 entidades superaron la tasa de crecimiento media anual del país, encabezadas por Quintana Roo (3.83 por ciento, superior en cuatro veces), Baja California (2.91) y Baja California Sur (2.63) y en contraste, cuatro presentan crecimiento negativo: Michoacán, con 0.33 por ciento; Guerrero, -0.11; Zacatecas, -0.08; y Oaxaca, -0.02 por ciento.

México a sumando 7 millones de adultos mayores de más de 65 años en este censo 2010, nos proyecta que es mayor la sobrevivencia femenina, así mismo más nacimientos alcanzan el umbral de los 65 años hasta edades extremas y con una esperanza de vida en aumento como comentamos en las mujeres de 18.3 años y en los hombres del 16.5 puntos porcentuales. Con un total de población de 112'336,538 mil habitantes (INEGI, 2010).

En lo referente al índice de envejecimiento o sea por cada 100 personas menores de 15 años tenemos 21.4 adultos mayores a partir de 2010, otro tema es la relación de dependencia y tenemos que la proporción de personas mayores de 65 años existen 9.7 personas dependientes por vejez por cada 100 personas productivas, (INEGI 2010).

En el siguiente cuadro se muestra como se encuentra la distribución de adultos mayores por la entidad, y ahí se observa que dada su densidad poblacional Mexicali, la capital de estado, se posiciona como el segundo municipio de la con la mayor cantidad de adultos en el rango de edad considerado.

Concentración de población 60 y más años, adulta mayor, por municipio

	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85 +	No especificado	Total
Ensenada	12,147	8,791	6,362	4,108	2,444	1,987	2,846	38,685
Mexicali	24,750	17,611	13,327	8,612	5,376	4,074	18,942	92,692
Tecate	2,408	1,795	1,198	864	481	421	723	7,890
Tijuana	33,601	22,802	15,780	9,847	6,083	4,775	11,306	104,194
Rosarito	2,323	1,561	1,075	624	360	267	3,608	9,818
Baja California	75,229	52,560	37,742	24,055	14,744	11,524	37,425	253,279

Fuente: Elaboración propia, datos SIMBAD del Censo Poblacional 2010, INEGI.

Podemos observar que la población adulta mayor en el municipio de Tijuana es del 41.13 puntos porcentuales del total de población de adultos mayores del estado en comparación de Mexicali con el 36.59. Tijuana tiene una estructura joven y con un proceso de envejecimiento incipiente debido a una inmigración intensa de jóvenes trabajadores y en edad reproductiva. Mexicali, en cambio, con un alto porcentaje de población nativa que envejece inexorablemente, tiene además un flujo de inmigrantes más reducido y más viejo, con alta presencia de personas que residieron en Estados Unidos. El estado está vinculado a una economía global con migración laboral, (Ybáñez, Alarcón, 2006).

Vejez activa

Este concepto hace referencia al “proceso de optimizar las oportunidades de salud, participación y seguridad en orden a mejorar la calidad de vida de las personas mayores, de acuerdo a sus necesidades, preferencias y capacidades individuales para continuar participando en los asuntos sociales, económicos, culturales y cívicos. (Sánchez: 2013)

La promoción de políticas para la vejez debe adoptar una gran importancia en los gobiernos y la sociedad civil ya que con el paso de los años las personas desean sentirse más eficientes, teniendo mayor participación en los asuntos que afectan a sus vidas.

A medida que aumenta la proporción de personas mayores en la población total, crece su potencial para influir en la sociedad. La potenciación y la participación política de las personas de edad varían en gran medida en los diferentes países.

Hay algunos como anteriormente lo hemos señalado en los que los adultos mayores tienen un peso social y político, asociado principalmente con la importante concentración de recursos económicos y una tradición de participación política, en muchos otros países los mayores no están organizados y experimentan una gran dificultad para exponer sus preocupaciones e incorporarlas en el debate público y en los programas sociales. (ONU, 2007)

Entre las múltiples carencias que presenta este grupo vulnerable encontramos que resultar difícil que se creen empleos para las personas con edad avanzada que deseen ser económicamente activos, en los cuales deban ofrecer esfuerzos que con el tiempo les perjudique en la salud o en otro caso empleos donde puedan sostenerse y llevar una vida económica adecuada.

Con una población que se encuentre en proceso de envejecimiento la probabilidad de trabajo irá reduciendo, así como la fuerza que se tiene para realizar labores desgastantes. Así, una opción para promover la vejez activa es crear programas en donde se participe de manera voluntaria en la que las personas de edad avanzada se encuentren desarrollando actividades que los hagan sentir eficientes e integrados al contexto social.

Esta actividad es reconocida ampliamente como una importante fuente de satisfacción, sociabilidad y autovalidación a lo largo de la vida. Asimismo, las actividades sociales de carácter voluntario pudiesen ser una opción ya que aportan beneficios individuales como alta autoestima, sentimientos de utilidad, mejora el estado de ánimo y de salud. El adulto mayor activo mantiene una elevada autosatisfacción, presenta una mejor adaptación, otorga un significado positivo a su tiempo y valoriza lo que hace.

Coincidimos con la idea de Ferrada y Zavala (2014) quienes señalan que las personas, a medida que envejecen, deben reemplazar aquellos roles y actividades que formaban parte de su vida adulta, por otros nuevos, de manera que puedan mantener estilos de vida activos.

A fin de mejorar la calidad de vida de los adultos mayores y de evitar la problemática social asociada, el envejecimiento poblacional exige la concurrencia de políticas públicas que aminoren sus consecuencias en diversos aspectos de la vida: la familia, la economía, los servicios de salud y el entorno físico y comunitario.

El envejecimiento exige a las sociedades alterar el ciclo de trabajo y la oportunidad de la jubilación de sus miembros; obliga a las instituciones sociales a destinar recursos para la capacitación de los proveedores de servicios sociales y de atención de salud, de manera que atiendan eficaz y eficientemente a los adultos mayores.

Plantea también requerimientos a los gobiernos centrales y locales para mejorar la infraestructura física que permita un medioambiente amigable y generar y apoyar actividades colectivas dirigidas a este grupo.”. (Sulbrandt, Pino, Oyarzun: 2012)

Proceso de políticas públicas en pro de una vejez activa

Una vez que hemos venido tratando la problemática que sufren los adultos mayores, es necesario iniciar con

el proceso de formulación de estrategias que pretendan erradicar el problema, en este sentido estaremos iniciando con el proceso para construir políticas públicas, este término hace referencia a los cursos de acciones y decisiones emprendidas por parte del gobierno y la sociedad para influir sobre un determinado problema de carácter público, pero también se utiliza como sinónimo de programas, metas, dicciones, normas, leyes e incluso de proyectos. (Tamayo; 1997).

Meny y Thoening (1992) consideran a la política pública como un programa de acción gubernamental para un sector de la sociedad o un lugar geográfico. En este sentido debe movilizar diversos recursos (económicos, humanos y materiales) que generen resultados o productos, asimismo, este programa de acción debe estar bajo una orientación normativa; porque la actividad pública debe estar guiada por un conjunto de elementos que son los que generarán la norma.

Al ser un curso de acción, se hace mención, que no se trata de una sola decisión para actuar o no sobre determinado problema, sino que se trata de una serie de decisiones concatenadas en función de la participación activa de diferentes actores que en calidad de expertos consensan las acciones a seguir para mitigar el problema localizado (Parsons, 2007).

Debemos hacer una aclaración de que no todas las políticas que provenga del Gobierno pueden catalogarse como pública, la principal distinción entre una política pública y una política gubernamental se da en el nivel de participación social, la principal tarea de la política pública es superar los típicos esquemas centrales y autoritarios de dirección para impulsar la eficiencia y la democracia en la acción de las organizaciones públicas. (Aguilar, 2003) en este caso las acciones de política pública que buscan promover una vejez activa son tareas de un grupo de actores que van desde la trinchera de la sociedad civil, las instituciones académicas y los órganos gubernamentales.

Su misión es responder a las demandas y necesidades del público. Es aquí donde podemos notar la principal diferencia entre una política gubernamental y una política pública; la primera tiene un sentido cupular y clientelista, la segunda un sentido plural, participativo, democrático y consensual, proceso similar al que se sigue en este proyecto.

Como ya se ha discutido anteriormente, cuando los gobiernos actúan de manera independiente casi siempre las acciones son sesgadas y en la mayoría de los casos no logran generar el impacto deseado, para evitar estos inconvenientes y enfrentar los problemas con posibilidades de éxito es imprescindible la formulación de políticas con un alto grado de permeabilidad por parte de la ciudadanía en donde se genere una visión compartida, en este caso de una vejez activa y se construyan los caminos para alcanzar dicha meta (Canto 2009).

Al diseñar políticas destinadas al adulto mayor es importante la planificación que realicen los agentes locales que intervienen en el proceso, con el fin de aprovechar los recursos humanos y materiales que allí se encuentran. Además, la negociación y el diálogo es fundamental para logra acuerdos y generar acciones contundentes, tal y como se hizo para este proyecto. (Elizalde, 2003) Las principales características, que podemos destacar de la formulación de políticas públicas como las que aquí nos ocupa es que éstas deben ser de carácter Institucional, por el hecho que consensadas, elaborada y avaladas por una autoridad legalmente constituida en el marco de su competencia (órganos de gobierno); además deben ser colectivamente vinculante, es decir, cuando en su elaboración las acciones a seguir son consensadas por un grupo de expertos, al mismo tiempo tiene un carácter decisorio, ya que es un conjunto- secuencias de decisiones relativas a la elección de fines y medios, de largo y corto alcance, en respuesta a problemas y necesidades; otra de las características. Finalmente se distingue por su carácter causal, es decir, es un producto de diversas decisiones y acciones que tienen efectos en atención a una situación adversa. (Aguilar,

2003)

En este sentido las políticas públicas, en pro de una vejez activa serán instrumentos que permiten que distintos actores intervengan en la solución de problemas complejos, en los cuales los recursos (materiales, humanos, económicos) son escasos; este tipo de políticas contribuyen a mejorar los modos y las formas de gobernar. Ya que se establecen relaciones horizontales que permiten la interacción de manera cooperativa (Uvalle; 2001).

El abordar problemas afecta a la colectividad de esta manera permite que éstos sean tratados con una mayor facilidad, ya que en ellos pueden intervenir la sociedad civil, por lo tanto, se puede tener una visión integral del problema, así como de sus posibles soluciones. El anterior argumento pone de manifiesto que los modos de gobernar no pueden ser homogéneos, por el contrario, aunque se trate de problemas que son comunes se debe realizar un análisis detallado del asunto, se encontrará que, aunque parezca el mismo tiene diversas aristas que lo hacen distinto y por lo tanto requiere un trato diferenciado; debemos poner atención en que la homogenización de los asuntos y del modo de gobernar tiende irremediablemente a la ineficiencia e ineficacia administrativa.

A este respecto Majone (1996) señala que para abordar un problema mediante el uso de políticas públicas es necesario contar con la disposición para tener una adecuada comunicación, discusión, deliberación y persuasión recíproca entre los actores que participan al momento de formular y adoptar dichas políticas. Como podemos apreciar la argumentación es clave para que los hacedores de políticas (Policy Making) busquen alternativas para la solución de los problemas por lo cual se produce una especie de ensamblaje de diversos elementos, los cuales, son necesarios para alcanzar un cierto resultado. (Bardach citado por Subirats; 2008)

A este respecto Mayntz y Schneider (citado por Subirats; 2008) señalan que la es indispensable que en un proceso de elaboración de las políticas públicas, se deba involucrar a los diferentes niveles gubernamentales, órganos administrativos y otros intereses afectados, constituyendo lo que se ha venido denominando redes de política pública (policy network o policy community), es decir, un entramado de actores institucionales políticos y sociales que hacen frente a una tarea o programa de actuación específica, en este caso a atención a un grupo vulnerable como son los adultos mayores.

Las redes de política se pueden definir como “el resultado de la cooperación más o menos estable, no jerárquica, entre organizaciones que se conocen y reconocen, negocian intercambian recursos y pueden compartir normas e intereses” (LeGalés citado por Cabrero; 2003). Este concepto nos ayuda a visualizar un grupo de actores estables en su interacción y en sus estrategias de acción. Esto no quiere decir que una vez formada una red de políticas ésta se mantenga estable con el paso del tiempo, por el contrario, si bien se genera una cierta estabilidad a la acción pública, estas redes no son rígidas, evolucionan y cambian a través del tiempo.

Finalmente, hemos venido destacando lo importante que es que en el proceso de formulación de políticas públicas incluya el ingrediente de la participación ciudadana y la acción de varios actores, así, el enfoque de las RIG´s resulta de gran utilidad para comprender los distintos grados de efectividad que alcanzan las políticas, pues nos ayudan a tener en cuenta las características y dimensiones de los vínculos que se establecen entre unas y otras entidades gubernamentales, entre éstas y la sociedad.

Método

Como lo hemos venido abordando en la sección anterior promover políticas públicas en pro de una vejez activa es una tarea que involucra a la interacción de la sociedad civil y las diferentes instancias de gobierno,

en esta interacción se deben contemplar una serie de variables que integran el concepto de vejez activa, para términos de este proyecto se contempla que ésta solo se alcanzará en medida que el adulto mayor pueda percibir cierto grado de prosperidad en cuatro rubros principales.

Categorías de Análisis	
Satisfacción	Física
	Mental
	Económica
Desarrollo	Laboral
	Hogar y Familia
	Social y Grupo
	Cognoscitivo
Bienestar	Realizar Actividades
	Salud
	Medio Ambiente
	Recursos
Participación Social	Grupo Social
	Frecuencia de Actividad
	Aportación a la Función Social

Para generar un diagnóstico e identificar la problemática a cabalidad se aplicó una encuesta con todo el rigor metodológico en donde la mayoría de las respuestas se reflejan en una escala tipo Likert que oscila del 1 (nada) al 5 (con gusto). Para la realización del estudio, se seleccionó a 120 adultos mayores la mitad de ellos, personas que mostraran una vida activa y que se involucraran en diferentes actividades y el resto personas pasivas que mostraran poco interés por la interacción e involucramiento en actividades, dichos sujetos, fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, pero tomando en cuenta criterios de representatividad. Una vez presentado los objetivos e importancia del estudio, se les pidió que respondieran un instrumento en donde se valoraría su percepción sobre los factores que habría que contemplarse para el desarrollo de políticas públicas que promuevan una vejez activa.

La fiabilidad de la escala en las respuestas del instrumento fue a través del coeficiente Alfa de Cronbach (Oviedo y Campos, 2005), que es el indicador más utilizado para este fin, y cuyos valores próximos a cero indican ausencia de consistencia interna y los cercanos a la unidad indican consistencia interna entre los ítems de la escala; los valores alcanzados para este análisis fue 0,821, lo cual indica una alta homogeneidad y equivalencia de respuesta a todos los ítems a la vez y para todos los encuestados.

La alta consistencia interna es un indicador suficientemente válido de que la escala usada mide las características de una vejez activa, lo que se interpreta como garantía de una alta fiabilidad del instrumento. Además del análisis de fiabilidad se realizó un análisis de focus group o grupos focales, con una serie de actores públicos estratégicos para atacar esta problemática, la razón de utilizar esta técnica es que ayuda en la obtención de información en profundidad sobre lo que los actores opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones. Además de que permite recabar información específica y colectiva en un corto período de tiempo.

Resultados

Una vez aplicado el instrumento y generado un diagnóstico que nos permita ubicarnos en el estado actual que guardan los adultos mayores en Mexicali podemos apreciar que el modelo ideal de vejez activa estará en caminado en contemplar las cuatro aéreas que ya hemos señalado y que a continuación se muestran de manera gráfica. El modelo dicta que en la medida que se alcance un mejor posicionamiento en cuanto a la

interacción de los cuatro rubros, mejor será la situación los adultos mayores de Mexicali.

Debemos recordar que se trata de un modelo ideal derivado de un análisis teórico y que para los términos de este proyecto se han contemplado como satisfactorios para promover una vejez activa.

Gráfica 1

Modelo de Vejez activa



Fuente: Elaboración propia

Derivado de este diagnóstico podemos apreciar que, no importando la situación de actividad u opacidad de los adultos mayores, ambos coinciden en que su situación actual dista mucho de los postulados de una vejez activa, ya que muestran carencias significativas en todos los ámbitos, por ejemplo:

La categoría de satisfacción se centra en identificar los principales aspectos físicos, mentales y económicos que pudiesen influir en que los adultos mayores se sientan satisfechos con sus vidas, en este sentido, se aprecia que el 38% de los adultos mayores encuestados les interesa muy poco realizar alguna actividad deportiva y ello es atribuible a que cerca del 75% de los encuestados expresan padecer alguna discapacidad visual, auditiva u oncológica y por el contrario el 37% señalan que a pesar de tener dichas dolencias si les gustaría realizar alguna actividad deportiva. Por otra parte, el 90% de los encuestados muestran amplia capacidad mental y ello se le atribuye a que despejan su mente leyendo constantemente. Finalmente, lo que respecta a su situación económica, encontramos que este es el aspecto que en mayor medida limita la satisfacción de los adultos mayores ya que cerca del 30% muestran que tienen que trabajar pese a su avanzada edad y deterioro físico que señalábamos anteriormente, mientras que el 33% expresan recibir una pensión o jubilación, pero esta no es suficiente.

Pese a esta mala situación económica el 90% coincidió en que no reciben apoyos gubernamentales en este sentido.

La situación con respecto al grado de desarrollo que manifiestan los adultos mayores se enfoca en analizar la situación laboral, su interacción social y de grupo, así como su situación familiar y por adquirir nuevas habilidades. Al respecto encontramos que el 95% de los adultos mayores que trabajan tienen la necesidad de hacerlo en una jornada completa, es decir mayor o igual a 8 horas, y manifiesta que de tener la posibilidad el 41% le gustaría emprender un negocio o bien invertir sus capacidades para participar en un proyecto productivo que le genere un mejor estatus económico.

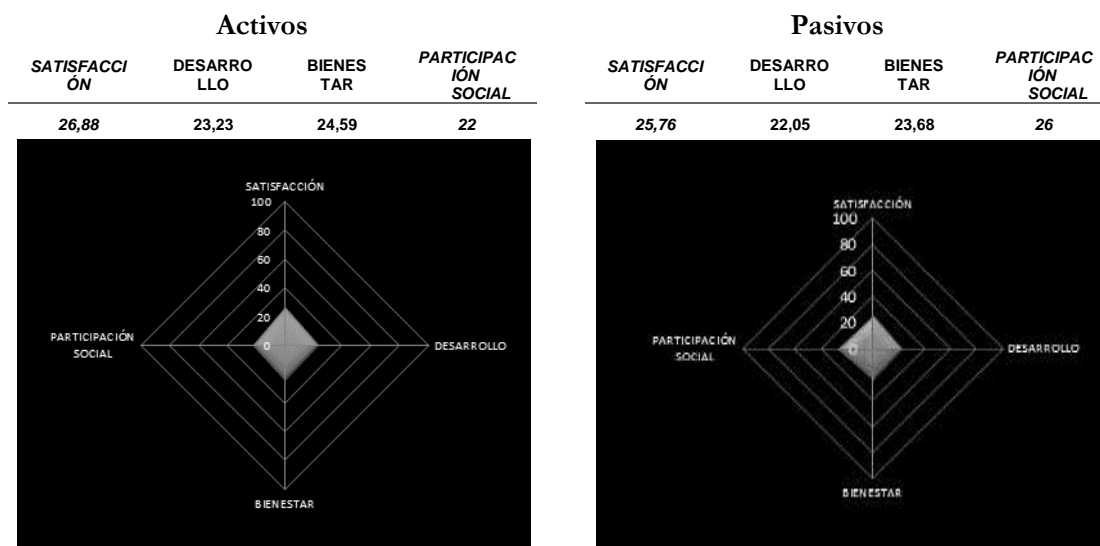
En cuanto su desenvolvimiento social, encontramos adultos mayores muy interactivos y propensos a participar en actividades de distracción ya que no cuentan con algún inconveniente por realizar esto, acuden frecuentemente al cine a obras de teatro o a eventos sociales, es decir no se trata de asuntos aislados, sino por el contrario habidos de participar. Por lo que respecta a su situación familiar señala el 89% que ésta

es muy buena y que ésta se basa principalmente que frecuentemente pueden compartir tiempo y salen de vacaciones con sus familiares. En este mismo sentido encontramos que se trata de personas interesadas por adquirir nuevos conocimientos, habidos del uso de las nuevas tecnologías y del aprendizaje de manualidades.

El tercer aspecto a analizar es el relacionado con el nivel de bienestar de estas personas, en donde se mide la relación existente entre su nivel de actividades, su estado de salud, las actividades que desarrolla en pro del medio ambiente y la capacidad económica con que cuentan. Aquí encontramos que el 96% señalan que constantemente están activos, desarrollan actividades laborales y del hogar, acuden a actividades culturales, o simplemente invierten su tiempo libre en el desarrollo de diversas actividades como carpintería, jardinería, pintura, o simplemente distraen su mente con actividades como ajedrez y repostería.

En cuestiones de salud manifiestan que muy pocas veces acuden a consultas médicas a pesar que el 75% han manifestado padecer alguna enfermedad que disminuye su nivel de bienestar, es decir, para el adulto mayor con un deterioro físico propio de su edad no considera como una prioridad el acudir a visitas médicas para atender sus múltiples dolencias, posiblemente esto se encuentre relacionado con el bajo nivel económico del que se hacía mención anteriormente. En cuanto al cuidado del medio ambiente como variable que influye en su bienestar encontramos que en este rubro los adultos mayores se encuentran muy comprometidos ya que constantemente les gusta participar en las labores del cuidado de su jardín, reforestando, participando en actividades de reciclaje o simplemente apoyando a la limpieza de su entorno

Finalmente, en la categoría de participación social se analiza la relación en grupo, la frecuencia con la que ésta se desarrolla y las aportaciones que los adultos mayores manifiestan. En este sentido el 77% manifiesta que frecuentemente convive con personas en su misma situación y cuando menos el 80 % de los encuestados señalan que una opción para convivir con otros adultos es la participación en una asociación civil, y es frecuente las labores que desarrolla en la creación de manualidades, aquí se observa un fenómeno, si bien anteriormente señalábamos que los adultos mayores se encontraban en una situación de apertura a las nuevas tecnologías el 50% señalan que prefieren dejar de lado esta interacción por los medios electrónicos por lo que ven más positivo el contacto personal y aquí la frecuencia es más elevada. Por lo cual se siente muy satisfecho con su aportación a la función social ya que en algunas ocasiones participa como cuidador de algún miembro de su familia u otro miembro de su grupo social y además contribuye en la formación de ciudadanía con su involucramiento en acciones cívicas como participar en la designación de autoridades.



Fuente: Elaboración propia con datos del instrumento aplicado

Líneas de acción consensadas en pro de una vejez activa

Para tratar de mitigar todas las carencias anteriores se contemplaron y que sufren los adultos mayores se convocó a un grupo de expertos en el tema los cuales desde su ámbito de actuación generan una serie de estrategias para promover una vejez activa, estas líneas de acción fueron consensadas a través de un focus group, en los que participaron la Jefa De Oficinas Jubilados- Pensionados IMSS - Delegación B.C; la representante de Casa del Abuelo DIF Municipal; representantes de la Procuraduría de los Derechos Humanos en BC.; representantes de los organismos de la sociedad civil como la presidenta de la Asociación de Adultos en Plenitud A.C; la coordinadora del programa ESAM - FCH – UABC; las facultades de enfermería y Deportes de la UABC; el titular del programa de envejecimiento de la Secretaría de Salud y el Titular del Programa Envejecimiento Saludable del ISSSTE.

Juntos consensan las líneas de acción necesarias para atender esta problemática, por ejemplo:

Para el IMSS sus prioridades radican generar un proceso de difusión y accesibilidad de los adultos mayores a los programas y acciones que se llevan a cabo en los centros de seguridad social, en ellos se les dan, clases, platicas, se hacen campañas de buena alimentación y atención a las enfermedades más recurrentes, pero muy a pesar de que existen estos centros de ayuda los adultos mayores no acuden a ellos por el hecho que no tiene la manera de trasladarse, o carecen de conocimiento de lo que ahí se hace. El propósito de estos centros es capacitar y ayudar técnicamente, a adultos, mayores y personas con discapacidad para su inserción o reinserción al mercado laboral formal.

Cuestiones tan simples como estas, ayudarán a generar un impacto positivo en el ámbito del desarrollo del adulto mayor, de su familia y a su entorno. Asimismo, las acciones que debe fomentar el instituto están en caminadas a generar acciones conjuntas con los órganos competentes para hacer un cambio en la cultura fomentar en la población una cultura de vida activa y saludable

El DIF municipal trabaja para crear una vejez activa a través del fortalecimiento de la casa del abuelo, espacio que funciona como una guardería geriátrica que desarrolla acciones para impulsar un proceso de socialización con personas de la misma edad y sobre todo volverlos a la actividad, e influenciarlos que son útiles para la sociedad. Asimismo, señala que habría que involucrarnos en crear una la cultura familiar, trabajar en el fomento a valores e impulsar que se le establezca al adulto mayor la importancia que merece.

Por su parte la procura de los derechos humanos insiste en que una vejez activa sería el producto de trabajar en el fermento de una cultura de los derechos humanos principalmente de los adultos mayores, se debe atender y dar seguimiento a las denuncias interpuestas por las personas de este grupo de edad, principalmente por cuestiones médicas, del uso de transportes o de exclusión de algún apoyo o programa social.

Las organizaciones de la Sociedad civil también generan estrategias encaminadas a resolver esta problemática ejemplo de ello son las acciones que emprende Adultos en Plenitud AC. Quienes buscan un envejecimiento activo, la integración del adulto mayor a la vida diaria y sobre todo la revalorización de el mismo, además de la integración en todos los aspectos, económico y social para que se vuelva un ente independiente a través de eventos, cursos de capacitación y un proceso de enseñanza aprendizaje sobre proyectos productivos que lo reincorpore a la vida productiva y tengan impacto principalmente en el ámbito de la responsabilidad social.

La misma UABC, desarrolla proyectos de formación encaminados a promover una vejez activa por ejemplo uno de ellos es el que desarrolla la facultad de ciencias humanas quien ofrece cursos de actualización para adultos jubilados como una opción de informarse de actualizarse, de socializar, de descubrirse, de encontrar sus habilidades de, divertirse, de hacer ejercicio. Todos ellos acciones que promueven el desarrollo y responsabilidad social de los adultos mayores.

La única limitante que existe para poder potencializar este programa estriba en la falta de espacios y en la falta de accesibilidad que existe para que los adultos puedan llegar a estas actividades

La escuela de enfermería de la UABC también contribuye en este proyecto ya imparte una asignatura específica que se llama atención del adulto mayor en ésta los alumnos pueden identificar todos aquellos factores que afectan al adulto mayor, tanto de manera física, psicológica como social y llevan a cabo planes de cuidado adecuado a las necesidades de los adultos mayores, a la vez hacen sus actividades de manera que se pueda potenciar aquellas capacidades particulares.

La escuela de deportes también desarrolla acciones encaminadas a atender a este sector de la población ejemplo de ello programas de actividad física en general, impartido a los adultos mayores, asimismo, se generan investigaciones relacionadas con la Hidrogimnasia en el adulto mayor que tienen que ver niveles de IGFU y en el impulso de calidad de vida, es decir, se trabaja desde la perspectiva de la aplicación del conocimiento, pero también de la generación de éste.

Por su parte la secretaría de salud cuenta con un programa de envejecimiento el cual parte de la jurisdicción de servicios de salud de Mexicali, de la secretaria de salud, este programa contempla acciones preventivas, es decir, de educación de prevención de las enfermedades sobre todo aquellas que se presentan con mayor frecuencia en el adulto mayor lo importante es detectar a tiempo o antes que aparezca el daño severo que mermen la calidad de vida de los adultos mayores.

Al igual que otros actores la secretaría contempla como prioritario la difusión de los programas de atención en el adulto mayor, porque existe mucho desconocimiento por parte de los adultos mayores, en cuanto a los programas que existen, y en los beneficios que otorgan, entonces hacer campañas masivas para que la sociedad identifique que existen esos programas.

Conclusiones

El envejecimiento de la población representa una oportunidad para el diseño de políticas públicas en las que se promueva un cambio en la mentalidad de las autoridades, las organizaciones civiles y la sociedad en general y así revestir al adulto mayor la importancia que éste merece en pro de una vejez activa, que contribuya a su desarrollo, integración y bienestar. Se ha demostrado que el adulto mayor empieza a ser un ente activo que se agrupa y participar como motor de las asociaciones civiles y que es capaz de generar proyectos encaminados a promover responsabilidad social y generar una ciudadanía plena.

Los cambios en el dinamismo y estructura, de la población han dado como resultado que las tendencias y transformaciones en la fecundidad y el aumento en la esperanza de vida produzcan un envejecimiento constante a nivel mundial, no importando si se trata de países con un elevado nivel adquisitivo o economías emergentes, lo que lleva a establecer estrategias contundentes que fomenten la creación de redes de apoyo que eleven la calidad de vida del adulto mayor.

El envejecimiento activo es un postulado que promueve que los adultos mayores potencialicen su bienestar físico, mental, emocional y social para así, contribuir abiertamente en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades, es decir, tiene que verse como un proceso dinámico encaminado en el que se ponen en juego diferentes variables, todas, a favor de cambiar el dinamismo de vida de este sector social.

El envejecimiento poblacional del que hemos hablado exige la creación de políticas públicas que aminoren las diversas desventajas que enfrentan los adultos mayores, para que éstas logren el objetivo es necesario que en ellas participen diferentes actores quienes en su calidad de expertos promuevan acciones que no solo emanen de los órganos gubernamentales sino también de la sociedad organizada y de los mismo afectados, solo así se podrá atender dichas necesidades.

Para atacar un problema tan complejo como lo es éste es indispensable construir un entramado de actores políticos y sociales que negocian intercambian información y recursos y que además pueden compartir intereses comunes este fue el propósito por el cual se desarrolló el ejercicio de focus group, fue aquí donde se puso sobre la mesa las diferentes acciones que actualmente se desarrollan desde diferentes frentes para hacer más llevadera la vida de los adultos mayores.

El modelo de vejez activa que aquí se contempla es el resultado de un análisis teórico en el que se propicia impactar en la vida del adulto mayor en cuatro rubros principales, Satisfacción personal, Desarrollo, Bienestar y Participación social, en la medida en que se vean atendidos estos cuatro rubros daremos por hecho que se está fomentando una vejez activa.

Por desgracia el adulto mayor en el municipio de Mexicali no ha logrado alcanzar una vida plena ya que muestra carencias en todos los rubros, si bien, se muestra muy participativo y reactivo ante las nuevas realidades, en la adquisición de nuevas habilidades y dinámicas sociales aun muestra serias dificultades en el ámbito económico y de salud por lo cual es difícil hablar de un Desarrollo pleno.

Existen acciones por parte de diferentes dependencias, las cuales cuentan con proyectos formalizados para alcanzar el objetivo señalado con anterioridad, sin embargo, existen factores que obstaculizan el buen funcionamiento de éstos, por ejemplo. El IMSS expresa que buena parte de las acciones necesarias ya se desarrollan en los centros de seguridad social, lo que falta para que estos sean contundentes es que exista una adecuada difusión de las tareas que ahí se desarrollan y la accesibilidad de los adultos a estos centros.

Como se puede apreciar existen una amplia gama de acciones encaminadas a este fin algunas novedosas

como las que muestra el ISSSTE y la UABC en cuento a la capacitación del talento humano en atención del adulto mayor. Lo interesante sería darles seguimiento a estas aquí señalas y sin duda en el corto plazo se estará promoviendo una vejez activa.

Referencias

- Aguilar, Villanueva, L.F., (2003), *El estudio de las políticas públicas*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Belenguier, M. Aliaga F. (2000) Autonomía funcional y ocupación del tiempo libre en personas mayores. *Rev. Rol de Enfermería*. España.
- Cabrero E., (2003) *Políticas públicas municipales una agenda en construcción*, México: Porrúa.
- Canto, R. (2009). Hacia una agenda de políticas públicas para el desarrollo local. Recuperado de <http://www.revista.economia.nady.mx/2009/XXVI/72/04.pdf>
- Castellanos Soriano, Fabiola. López Díaz, Alba L. (2010). Mirando pasar la vida desde la ventana: significados de la vejez y la discapacidad de un grupo de ancianos en un contexto de pobreza, *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, Bogotá, Colombia.
- Consejo Nacional de Población, (CONAPO) 2010 Envejecimiento: Índices demográficos para adultos mayores. Recuperado de: <http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Envejecimiento>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2010). Dirección de Información y Comunicación Social, México. Recuperado de: <http://www.coneval.gob.mx/rw/resource/coneval/home/diadeladultomayor.pdf>
- Elizalde, A., (2003). *Planificación estratégica territorial y políticas públicas para el desarrollo local*. CEPAL serie gestión pública No.29 <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/11852/sgp29.pdf>
- Engler, T. (2002). Marco conceptual del envejecimiento exitoso, digno, activo, productivo y saludable. En *Más vale por viejo: Lecciones de longevidad de un estudio del cono sur*, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de http://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/244/M%C3%A1s%20vale20por20viejo.pdf;jsessionid=B6E794B060ADE460C5ADEF516328A_C75?sequence=1
- Ferrada, Mundaca L., Zavala, Gutiérrez, M. (2014). *Bienestar psicológico: Adultos mayores activos a través del voluntariado*, Santiago de Chile, Chile.
- Helger, B. Schildler, M. (2010). En forma la economía alemana vuelve a ser la locomotora de Europa, pero su dependencia de las exportaciones tiene sus pros y sus contras. Fondo Monetario Internacional, Finanzas y Desarrollo
- INEGI, (2010). Consulta interactiva de datos, Censos y conteos de población y vivienda. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/consulta.asp?p=17118&c=27769&s=est>
- Marco, C. (2002). *Ponencia Vejez activa, en Murcia España*. Recuperado de: <http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/CALID018.pdf>

- Moreno, M. y Sastre, G. (2000). Repensar la ética desde una perspectiva de género. *Intervención Psicosocial* 9 (1): 35-48.
- Organización de las Naciones Unidas, (2007). *El desarrollo de un mundo que envejece*. Estudio Económico y Social Mundial, Nueva York. Recuperado de http://www.un.org/en/development/desa/policy/wess/wess_archive/2007wess_overview_sp.pdf
- Oviedo, H. y Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de Alfa de Cronbach. *En revista colombiana de Psiquiatría*, Vol. XXXIV, No. 04, Bogotá Colombia,
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sánchez Urán A. (2013) Responsabilidad social empresarial y envejecimiento activo. *Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, Madrid España.
- Subirasts, J, Knoepfel, P., Laure, C., & Varone, F. (2008) *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*. Barcelona, España: Ariel.
- (1998) *Análisis de políticas públicas y eficiencia de la administración*, España: Ed MAP.
- Pino, P. Oyarzun, M. (2012). Envejecimiento activo y saludable: investigación y políticas para el envejecimiento poblacional, *Revista chilena de enfermedades respiratorias*, vol. 28, Santiago, Chile.
- Tamayo (1997) El análisis de las políticas públicas, en R. Bañón y E. Carrillo (comp.), *La nueva Administración Pública*, Madrid Alianza Universidad.
- Uvalle Berrones R. (2001) Federalismo y gobernabilidad en *Revista LAPEM* no.50, México.
- World Population Prospects (WPP): *The 2010* Revisión por la División de Población de las Naciones Unidas.
- Ybáñez, E. Alarcón, R. (2006). *Envejecimiento y Migración en Baja California*, Colegio de la Frontera Norte. México

CAPÍTULO

17

**LAS COMPETENCIAS
DIGITALES DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS EN LA
ETAPA BÁSICA DE SU
FORMACIÓN**

Karla Parra Encinas

Mónica López Chacón

Maura Hiraes Pacheco

Las competencias digitales de estudiantes universitarios, en la etapa básica de su formación

Karla Lariza Parra Encinas
Universidad Autónoma de Baja California

Mónica Leticia López Chacón
Universidad Autónoma de Baja California

Maura Hiraes Pacheco
Universidad Autónoma de Baja California

Introducción

Los cambios tecnológicos que se han desarrollado a partir del fenómeno de la globalización rebasan la capacidad de los usuarios por conocer, comprender y aplicar la funcionalidad de los sistemas informáticos de la vida diaria.

El enfoque en competencias, marco en el que se encuadran los programas educativos de nivel superior, puntualiza el avance que los alumnos deben lograr tras finalizar cada etapa del proceso, por lo que se especifican las situaciones que serán capaces de resolver y las que serán funcionales cuando se integren al mundo laboral.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002, p. 8), una competencia es “la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea”, cada competencia “reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz”.

Considerando que el alumno está al centro del proceso educativo, la formación basada en competencias prioriza el desarrollo de éste durante el tiempo que permanece en el aula buscando favorecer las habilidades y conocimientos que le permitan ejercer su profesión en un contexto específico.

Ante los escenarios tecnológicos cambiantes que se presentan en el contexto socio-cultural, es necesario ofrecer contenidos adecuados que permitan la inclusión en cualquier área laboral, específicamente los relacionados con tecnologías de la información y la comunicación. Por lo que es conveniente identificar y reforzar las competencias digitales que poseen los alumnos al ingresar en un programa académico determinado. En este sentido, el Marco Común de Competencia Digital Docente define la competencia digital como “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (INTEF, 2017, p. 9).

Las diferencias generacionales, las expectativas sobre las tecnologías en la escuela, más los desafíos permanentes de la educación, crean el contexto para reflexionar sobre ciertas cuestiones relacionadas con:

- El desarrollo de las habilidades digitales que presentan los docentes y estudiantes.
- Las posibilidades de acceso y uso de las TIC que se tienen.
- Las posibles ventajas o desventajas de usar dispositivos, internet y diversas aplicaciones en el aula, para las comprensiones del entorno físico y social.

- Lo que se espera sobre el uso de las TIC en el nivel Universitario.
- Lo que plantean las políticas públicas en México sobre el uso de las TIC.
- La integración curricular de las TIC en los planes y programas de estudio del nivel Universitario.

En torno a estas reflexiones y expectativas, gira el presente estudio realizado con estudiantes de la etapa Básica, de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC en la ciudad de Mexicali, Baja California, México.

El capítulo se organiza en cinco apartados. En el primer apartado se encuentra la introducción, en el segundo, titulado sustento teórico, se encuentra la revisión de antecedentes de investigación relacionados con la incorporación de TIC en educación superior, lo que lleva a analizar la situación de los usos de las TIC en universidades públicas del país, así como un análisis profundo sobre el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes universitarios.

En el tercer apartado se presenta el método de realización de este estudio, en el que se describen las decisiones tomadas frente al tipo de estudio y diseño de investigación; se realiza una caracterización de los participantes y de la institución educativa abordada, así como las fases que comprende.

En el cuarto apartado se presenta el análisis y discusión de resultados, así como el tratamiento estadístico que se le dio a los datos y por último, se plantean algunas conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación desarrollada.

Sustento teórico

A nivel mundial, según el estudio de la UNESCO (2013), sobre los conocimientos que deberían tener los niños y jóvenes del siglo XXI se establece como uno de los dominios el de Ciencia y Tecnología. En la definición de los subdominios que incluyó la revisión de políticas, acuerdos globales, y la discusión con expertos de diferentes países, se encontró que, si bien se destacan la ciencia y la tecnología como conocimientos relevantes en la educación para el avance económico de las naciones, respecto a la primera infancia la UNESCO (2013:45) afirma que *“In early childhood, science and technology is an emerging domain at the global level”*, es decir, la ciencia y la tecnología es un dominio emergente a nivel mundial.

Blackwell y otros (2013) identifican en Estados Unidos la contradicción en los resultados de investigaciones sobre el uso de la tecnología en los jóvenes, que van desde aquellas que evidencian los beneficios a las que visibilizan un potencial impacto negativo en su proceso formativo. Estas tensiones en la discusión académica y la circulación de saberes en el entorno de la educación han ido configurando los sistemas de creencias de los educadores, quienes se enfrentan a un debate histórico de inclusión o no de las tecnologías.

En México, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en su meta número tres México con Educación de Calidad, busca garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito.

Por su parte, el Modelo Educativo de la UABC, establece que el estudiante universitario de todos los programas educativos de la institución, en su etapa básica de formación, deberán desarrollar competencias genéricas (2014, p:96), las cuales se clasifican como: a) de tipo instrumental, que aportan herramientas para el aprendizaje; b) sistémicas, que proporcionan elementos para desarrollar una visión integradora y de conjunto, y c) interpersonales, que permiten mantener una buena interacción social con los demás (Proyecto Tuning, 2003).

Estas competencias apoyan y posibilitan a los alumnos el aprender a aprender, así como desarrollar una visión integradora al proporcionarles una formación tanto dentro de las aulas como a lo largo de la vida. Dentro de las competencias de tipo instrumental que menciona el Modelo Educativo (2014, p.97), se ubica el uso de herramientas digitales y de las tecnologías de la información para el aprendizaje. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar.

Tenemos entonces la plataforma política adecuada para la implementación de las TIC exitosamente, sin embargo, pareciera que esto no basta. Las Tecnologías deberían beneficiar y transformar verdaderamente los procesos de aprendizaje.

A continuación, presenta el antecedente angular de esta investigación, se trata de dos de los trabajos realizados por la estadounidense María H. Andersen, quien propuso un listado de competencias digitales con diversas clasificaciones basadas en subcompetencias en su investigación *“Teaching and Learning in the Digital Age”* (2009). Lo anterior derivado de la experiencia en la incorporación de nuevas tecnologías y sus usos productivos (respecto a aprendizaje o desarrollo profesional) en las aulas. Andersen sostiene que estas siete serían las competencias globales que todo ser humano debe desarrollar antes de regresar de la universidad:

- Habilidades básicas en la web (presenta 13 subcompetencias, un ejemplo: hacer y compartir un video)
- Organización (se integra por 4 subcompetencias, un ejemplo: configurar un calendario)
- Comunicación (se integra por 11 subcompetencias, un ejemplo: gestionar el correo electrónico)
- Buscar y gestionar información (se integra por 10 subcompetencias, un ejemplo: usar marcadores basados en la web)
- Privacidad, seguridad y ley (se integra por 7 subcompetencias, un ejemplo: usar saber qué uso podemos dar a materiales que encontramos en la red)
- Presentación (se integra por 11 subcompetencias, un ejemplo: determinar la audiencia y la apropiada longitud de las presentaciones)
- Modos de aprender (se integra por 5 subcompetencias, un ejemplo: usar un blog para seguir el propio proceso de aprendizaje)

La necesidad de atención a dicho proceso de desarrollo de competencias digitales de los estudiantes universitarios es real, ya que deben estar preparados para afrontar las oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC innovadoras y atractivas. Necesitan estar preparados para empoderarse con las ventajas que les aportan las TIC.

Por otra parte, es importante reflexionar en torno a las prácticas educativas tradicionales de formación, las cuales ya no contribuyen a que los estudiantes adquieran todas las capacidades necesarias para desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual.

El estudio toma como punto de partida las exigencias que actualmente tiene la educación Superior, al estar inmersa en una sociedad con constantes avances tecnológicos que inciden en lo social, político, económico, educativo y cultural (Bartolomé, 2006; Carneiro, 2009; Cabero, 2007; Coll, 2005; Serrano y Martínez, 2003).

En este panorama, la Universidad debe pensarse frente a los retos que le plantean la transformación en procesos de socialización, comunicación y aprendizaje. Mantener distancia frente al debate de las implicaciones de la integración de las TIC en la educación, puede ampliar la distancia que existe entre las

personas que usan las TIC en la cotidianidad y aquellas que no tienen acceso o que, aunque lo tengan, no saben cómo usarlas, aumentando la brecha digital (Serrano y otros, 2003.)

El desafío preponderante es de una visión distinta de los procesos de formación universitaria, que propicie procesos de aprendizajes atractivos y pertinentes. Necesitamos alumnos capaces de traducir la realidad. El apoyo al fomento de la generación o aplicación innovadora del conocimiento es una necesidad en nuestro país.

Metodología

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, se ubica en la modalidad de investigación descriptiva, Arias declara que consiste en la caracterización de un fenómeno con el fin de establecer su comportamiento (2006 p.24); de acuerdo al momento de recogida de la información es de corte transversal, cuyos datos provienen directamente de la realidad (Sabino, 2003). Se abordaron estudiantes pertenecientes a la etapa básica del Tronco común en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California en la ciudad de Mexicali Baja California. Se llevó a cabo durante el semestre 2017-2. De forma aleatoria en los diferentes turnos de la etapa básica se encuestaron a 190 estudiantes, de 377 inscritos en segundo semestre.

Se aplicó un instrumento de corte cuantitativo (Apéndice 1) y se trata de un diseño exprofeso para esta investigación, un instrumento escala tipo Likert, conformado por 61 afirmaciones adoptando los trabajos realizados por la estadounidense María H. Andersen (2009), sobre competencias digitales. Se optó por aplicar la encuesta de manera personalizada para el cumplimiento de la muestra y los resultados de la aplicación del instrumento fueron capturados, procesados y analizados en el Software *SPSS 20.0*.

El método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida, a través de un conjunto de ítems o reactivos que se espera midan la misma dimensión teórica. La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Y la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se puede estimar con el alfa de Cronbach. La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988).

Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación. Se obtuvo .957 coeficiente alfa de Cronbach, obtenido en el tratamiento de los 61 ítems del instrumento aplicado a los 190 estudiantes. Se encuentra por arriba del mínimo requerido. Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren que .9 es excelente.

Resultados

En cuanto a las estadísticas descriptivas y medias de los factores o dimensiones teóricas y la media general, llama la atención que la mayoría de las competencias se encuentran entre 2 y 3, es decir entre “Poco competente” y “Competente”.

Los estudiantes sorprendentemente manifiestan que en las “Habilidades básicas en la web” son poco competentes, esto es, no dominan cuestiones básicas como generar hipervínculos, hacer captura de pantalla en su computadora, crear y compartir videos, entre otros. Se obtuvo una media de 2.0267 (Poco competente) en este factor. El 80% de los encuestados, es decir 152 estudiantes seleccionaron sentirse “nada competentes” en la creación de documentos colaborativos y hojas de cálculo, lo que sorprende al considerar esto actividades cotidianas entre universitarios.

Por otro lado, en el factor de competencias correspondientes a la “Organización” se obtuvo 1.231 como media, es decir prevaleció la respuesta “Nada Competente”, esto es, no aprovechan las potencialidades de las TIC para la organización de sus actividades diarias. Esta sección poseía ítems relacionados con la configuración de calendario y su uso para gestionar el tiempo, 186 estudiantes se reconocen como nada competentes (98%) y el 100% se declaró nada competente en la configuración y agenda de reuniones on-line.

La media más alarmante resulta la obtenida en el factor “Buscar y gestionar información” (1.036), mismo que se integra por 10 subcompetencias que cualquier estudiante universitario debería desarrollar como, por ejemplo: dominar buscadores de información confiable, utilizar citas para detectar mejores referencias, rastrear información nueva por medio de alertas, gestionar bibliografía electrónica, entre otras. Esto refleja que los estudiantes se consideran nada competentes en esto.

Las competencias relacionadas a “Comunicación” resultaron ligeramente arriba, la media fue de 3.481, lo que significa que se sienten más competentes, al analizar con detenimiento este factor, se infiere que se sienten fuertes por el dominio de las redes sociales y el uso de los correos electrónicos; esto es, utilizan el Internet y las tecnologías de la Información y la comunicación para comunicarse.

Esta investigación responde al interés de comprender los usos de las TIC por los estudiantes universitarios, particularmente de quienes culminan la etapa básica. La discusión de los resultados se desarrolló teniendo en cuenta el objetivo general planteado que consistía en determinar el grado de desarrollo de competencias digitales que existe en los estudiantes de la etapa básica de su formación, específicamente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.

Conclusión

Se concluye que a pesar de la política educativa que sostiene la importancia del desarrollo de competencias digitales en la etapa inicial de formación de los estudiantes universitarios, de acuerdo con los trabajos de investigación de Andersen (2009), no poseen las competencias básicas, ellos se perciben así mismos como “Poco competentes” en las habilidades básicas en la web, en los modos de aprender y “nada competentes” en la búsqueda y gestión de la información.

Se recomienda que se generen propuestas innovadoras para el logro y desarrollo de las competencias digitales en los estudiantes. Lo anterior con el objetivo de impulsar la incorporación de las TIC en sus procesos de aprendizaje.

Se vuelve necesaria la revisión a nivel curricular del plan de estudios y un análisis profundo de los programas de estudio y su operación. Se requiere un acercamiento de mayor profundidad para el análisis de posibles soluciones para el desarrollo de estas competencias.

Metodológicamente se reitera la utilidad del instrumento y se recomienda sea reproducido en otros contextos geográficos y culturales.

Se encuentra que el uso de las TIC está fuertemente determinado por la actitud del estudiante y la expectativa de funcionamiento que tiene frente al aporte que hace en el proceso de aprendizaje. Se sugieren estudios más amplios en los que no sólo se aprecie la frecuencia de uso, sino que se centren en la manera de integrar las tecnologías de manera eficaz en el currículo.

- Andersen, M. (2009). *Teaching and learning in the digital age*
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (5ª ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme.
- Bartolomé, A. (2006) Sociedad del conocimiento, sociedad de la información, escuela. En Alàs, A. Bartolomé, A. (Eds) *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. (13- 30) Barcelona. Editorial Graó.
- Blackwell, C., Lauricella, A., Wartella, E., Robb, M., y Schomburg, R. (2013). Adoption and use of technology in early education. The interplay of extrinsic barriers and teacher attitudes. *Computer & Education*, 69 (310-319)
- Cabero, J. (2007). *Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades*. *Tecnologías y Comunicación Educativas*, 45, 4-19
- Coll, C. (2005). *Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista*. *Sintética*, 25, 1-24
- Coll, C. (2009) Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Caneiro, J. Toscano, T. Díaz Coord. (Eds.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (113-126) Madrid: Colección Metas Educativas. OEI/Fundación Santillana.
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Caneiro, J. Toscano, T. Díaz Coord. (Eds.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (15-27) Madrid: Colección Metas Educativas. OEI/Fundación Santillana.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 Update (4.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- OCDE (2002): *Proyecto DeSeCo: Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels*.
- Poder Ejecutivo Federal. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de: <http://pnd.gob.mx/wp-content/uploads/2013/05/PND.pdf>
- Proyecto Tuning. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sabino, C. (2003). *El proceso de investigación*. Editorial Panapo de Venezuela.
- Serrano, A. Martínez, E. (2003) *La brecha digital: mitos y realidades*. México: Universidad Autónoma Baja California
- UNESCO (2013) *Toward Universal Learning. What every child should learn*. Recuperado de: <http://www.uis.unesco.org>

Universidad Autónoma de Baja California (2014) *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali, México: Autor (Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional, 4).

Welch, S. & Comer, J. (1988). *Quantitative methods for public administration: techniques and applications*. Universidad de Virginia: Brooks/Cole. Pub. Co.

APÉNDICE 1

**COMPETENCIAS DIGITALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
DE LA ETAPA BÁSICA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UABC**

INSTRUCCIONES: Señale por favor con una "X" la casilla correspondiente a su situación. Significando "NC" Nada competente, "PC" Poco competente, "C" Competente, "MC" Muy competente y "TC" Totalmente competente.

Indicadores	N C	P C	C C	M C	T C
Habilidades básicas en la Web					
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
Organización					
14					
15					
16					
17					
Comunicación					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					

Buscar y gestionar información					
29	Usar marcadores basados en la web.				
30	Cómo (y cuándo) buscar en entornos específicos.				
31	Cómo (y cuándo) usar un buscador de imágenes.				
32	Cómo (y cuándo) usar motores alternativos de búsqueda				
33	¿Quién escribe los artículos de Wikipedia y cuándo son confiables?				
34	Cómo construir un motor de búsqueda personalizada.				
35	Cómo podemos confiar en la información que encontramos				
36	Usar las citas para encontrar mejores referencias.				
37	Gestionar bibliografía online (ej. Zotero)				
38	Configurar alertas para rastrear información nueva (ej. Google Alerts)				
Privacidad, seguridad y ley					
39	Creative Commons – ¿qué es y cómo elegir la licencia apropiada?				
40	Saber qué uso podemos dar a materiales que encontramos en la red.				
41	Qué podemos compartir y cómo entre distintas audiencias.				
42	Administrar nombres de usuario y contraseñas.				
43	Encontrar y ajustar la configuración de privacidad de las redes sociales (como Facebook y Twitter).				
44	¿Cómo algunos sitios de datamining espían nuestros datos?				
45	¿Qué cuestiones de seguridad hay que tener en cuenta con los sistemas de localización GPS?				
Presentación					
46	Determinar la audiencia y la apropiada longitud de las presentaciones.				
47	Principios de diseño para buenas presentaciones.				
48	Principios de <i>storytelling</i> .				
49	Compartir una serie de diapositivas en internet.				
50	Construir una presentación no lineal.				
51	Construir presentaciones llamativas (y cuando usarlas).				
52	Buscar imágenes de alta calidad que pueden utilizarse en presentaciones (con copyrights apropiados).				
53	Buscar audios que pueden compartirse en presentaciones (con copyrights apropiados).				
54	Crear un script de captura para un video.				
55	Modos de capturar un vídeo en internet.				
56	Cómo (y cuándo) usar una lupa virtual en las presentaciones.				
Modos de aprender					
57	Construir mapas mentales interactivos para organizar ideas.				
59	Usar un blog para seguir el propio proceso de aprendizaje.				
59	Encontrar buenos sitios, blogs, y otras publicaciones para el ámbito que se está estudiando.				
60	Cultivar una red personal de aprendizaje (PLN).				
61	Participar en chats de aprendizaje (ej. TweetChats)				

CAPÍTULO

18

LOS PEQUEÑOS
INVESTIGADORES. EL
ESTUDIANTE UNIVERSITARIO
COMO PONENTE EN EVENTOS
ACADÉMICOS

Claudia Salinas Boldo

Pedro Antonio Be Ramírez

Los Pequeños Investigadores. El Estudiante Universitario como ponente en Eventos Académicos

Claudia Salinas Boldo
Pedro Antonio Be Ramírez

Introducción

Los eventos académicos brindan a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en las prácticas de los profesionales, aprendiendo acerca de formas de interacción y dinámicas intelectuales propias de las comunidades de investigadores. El trabajo que se describe en el presente capítulo, se llevó a cabo en tres universidades públicas mexicanas, con estudiantes de licenciaturas del área de las ciencias sociales, y tuvo el objetivo de describir el proceso a través del cual los estudiantes universitarios llegan por primera vez a ser ponentes en eventos académicos, así como analizar la forma en la que esta práctica contribuye en la formación de una identidad como investigadores aprendices. El análisis cualitativo de los datos, indica que la asistencia a eventos académicos en calidad de ponentes promueve la construcción de una identidad como aprendiz de investigación en el estudiante universitario y deja en evidencia al profesor como figura clave en este proceso.

Uno de los principales objetivos de la universidad es la formación de estudiantes en diversas áreas del quehacer profesional. Existen varias licenciaturas que se ubican dentro del área de las ciencias sociales y estas licenciaturas, dentro de su mapa curricular, incluyen una serie de asignaturas destinadas a promover el desarrollo de conocimientos y habilidades científicas en los estudiantes. Generalmente, estas asignaturas requieren del alumno la elaboración de un proyecto de investigación que no siempre trasciende el contexto de la clase. Una de las formas en las que esta tarea escolar puede trascender, es convirtiéndose en una ponencia. Esto, además de contribuir a la construcción del conocimiento en la disciplina, sirve como una experiencia de aprendizaje valiosa para el estudiante universitario, pues le permite probarse en un espacio propio de la vida profesional y aprender en un contexto “real”, desde una posición de interlocutor con el resto de los participantes, y asumiendo una responsabilidad directa sobre la actividad que se realiza.

La participación de los estudiantes como ponentes en eventos académicos, significa para muchos, un primer acercamiento al mundo de los practicantes profesionales en un campo de conocimiento, lo cual les da la oportunidad de probarse fuera del aula, presentando una ponencia a la par de otros investigadores. El conocer la forma en la que los estudiantes llegan a estos eventos, las estrategias que emplean para hacer un buen papel en ellos y la forma en la que esta experiencia impacta en la construcción de una identidad como investigadores aprendices, resulta de particular interés para los docentes y las instituciones, pues esto nos permite entender la forma en la que los eventos académicos pueden ser aprovechados como espacios de formación para nuestros estudiantes.

Sustento teórico

El puente de acceso a las comunidades de practicantes profesionales es la escritura, a la que Sánchez, Méndez y Puerta (2013) identifican como “tecnología privilegiada” que permite la construcción y transmisión del conocimiento. Estos autores recomiendan la actividad de la lecto-escritura, específicamente de textos académicos, para introducir al estudiante a las actividades de las comunidades disciplinares. Una segunda recomendación, que complementa la anterior, es la que hacen Bozu y Canto (2009), quienes hacen referencia a la figura del profesor, el cual tendría que poseer habilidades tanto en lo pedagógico como en lo científico, además de ser revalorado en el ámbito universitario, como pieza clave en el aprendizaje de los estudiantes.

Los profesores demandan del estudiante un desempeño en lectura y escritura apegado a normas y valores que no siempre enseñan en clase. Piden a los alumnos que analicen un texto sin decirles cómo, y el estudiante espera encontrar en ese texto algo ya dado, cuando de lo que se trata es de buscar. La lectura que se espera de los alumnos es un tipo de lectura propia de una “cultura disciplinar”, es decir, el tipo de lectura que hacen los profesionales de un campo o área del conocimiento. La labor del docente tendría que ser la de dar la bienvenida al estudiante a esa cultura disciplinar, transmitiéndole los códigos, normas, valores y formas de esa cultura nueva a la que él acaba de llegar (Carlino, 2003)

La participación de un estudiante universitario en un evento académico, en calidad de autor y ponente, empieza con un proyecto de investigación que el estudiante elabora en calidad de tarea escolar. El profesor es quien, generalmente, anima al estudiante a participar en algún evento académico y le brinda el acompañamiento que éste requiere para convertir esa tarea escolar en una ponencia. Esto, por supuesto, requiere que el profesor cuente con conocimientos y habilidades investigativas suficientes, que le permitan brindar una asesoría adecuada a su estudiante.

Los eventos académicos son una valiosa oportunidad para dar la bienvenida al estudiante a una comunidad que pronto será la suya, para enfrentarlo al mundo real y acompañarlo en el proceso de probarse a sí mismo que es capaz de adquirir los aprendizajes y desarrollar las habilidades que se requieren para ser reconocido como un digno miembro más de una comunidad de practicantes profesionales.

Pérez y Rodríguez (2013) quienes llevaron a cabo un estudio en diecisiete universidades colombianas con el objetivo de caracterizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, concluyeron que las universidades se preocupan por promover la lectura y la escritura como habilidades genéricas, no como prácticas disciplinares vinculadas a ciertos campos de aplicación. Asimismo, estos autores destacan la importancia de repensar la forma en la que estamos vinculando a los estudiantes “...a las comunidades de práctica y a las dinámicas de producción, circulación y validación del conocimiento” (p.156). Para lograr esto, recomiendan, entre otras cosas, el promover la participación de los estudiantes como ponentes de trabajos propios en eventos académicos.

La lectura y la escritura son prácticas que, de acuerdo con Zavala (2009) involucran las identidades de las personas, porque los individuos desarrollamos “maneras” de leer y escribir. Estas modalidades de lectura y escritura a las cuales se refiere la autora, las adoptamos con el objetivo de ser identificados como miembros de diversos grupos sociales e instituciones. Para poder ser reconocidos como parte de ciertas comunidades, requerimos el dominio de las modalidades de lectura y escritura que caracterizan a esa comunidad a la cual aspiramos a pertenecer.

Carlino (2006) menciona que el desarrollo de una tesis, es una labor que involucra la identidad de su autor. El que escribe una tesis lo hace para ser reconocido como parte de una comunidad de especialistas que brindarán al aprendiz, un reconocimiento como miembro de un grupo socialmente reconocido como poseedor de ciertos conocimientos y habilidades. Si bien en este trabajo no se habla de tesis, si se habla del desarrollo de una actividad investigativa, tarea que es parte de su formación académica y que, vinculada a la experiencia de un evento académico, constituyen un proceso de aprendizaje que impacta la identidad de los estudiantes.

Los estudiantes universitarios al desarrollar investigaciones, estarían construyendo lo que Cassany y Morales (2008) llaman “identidad académica o científica”, misma que se forma a través de lo que leemos y escribimos.

Al respecto, Moreles y Jiménez (2013) indican que la vinculación entre la lectura de textos propios de la disciplina y el desarrollo de habilidades investigativas, nos lleva a lograr un dominio de un campo del

conocimiento, a partir de la adquisición de códigos y discursos propios de la disciplina en cuestión. La lectura, según los autores, está estrechamente vinculada con la adquisición del “oficio de científico” y con el desarrollo de capacidades tales como la de abstracción, reflexión, análisis y síntesis. El desarrollo de habilidades investigativas brinda al estudiante un conocimiento más amplio y complejo de esa disciplina en la cual se está formando y también lo introduce a la comunidad de los profesionales

Al realizar trabajo de campo en tres universidades públicas mexicanas, se encontró que en todas se dan casos de estudiantes que participan como ponentes, muchos de ellos por primera vez, en eventos académicos regionales, nacionales e internacionales. Si bien es común que los estudiantes participen en estos eventos como asistentes, es poco frecuente que lo hagan como ponentes.

Ante el fenómeno de estudiantes que por primera vez se presentan en eventos académicos como ponentes, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo llegan los estudiantes universitarios a convertirse en ponentes de eventos académicos? ¿En qué forma esta práctica contribuye a construir una identidad como investigador aprendiz en los estudiantes universitarios?

Metodología

En el presente trabajo se analizan parte de los resultados de un proyecto de investigación que inició en agosto de 2016 y concluyó en agosto de 2017. Dicha investigación se llevó a cabo en tres universidades mexicanas. Una de ellas ubicada en el norte, la otra en el centro y la otra en el sur del país. Estas universidades serán identificadas en lo sucesivo como “Universidad del Norte”, “Universidad del Centro” y “Universidad del Sur” respectivamente, con el objetivo de preservar tanto la identidad de estas instituciones como de aquellas personas que participaron como informantes en este estudio.

La investigación de origen, que tuvo el objetivo de analizar cualitativamente el desarrollo de prácticas de lectura y escritura investigativa en los estudiantes, se llevó a cabo en el contexto de asignaturas ubicadas dentro del área de metodología de la investigación, de los mapas curriculares de licenciaturas pertenecientes al área de las ciencias sociales. Estas licenciaturas fueron: psicología y ciencias de la educación, en la Universidad del Norte; pedagogía y sociología de la educación, en la Universidad del Centro y educación, en la Universidad del Sur. De esa investigación se desprende el presente trabajo, que tiene el objetivo de describir la participación en mesas de trabajo de eventos académicos como una práctica a través de la cual los estudiantes se introducen a la cultura de los investigadores profesionales y desarrollan una identidad como investigadores aprendices.

Los datos que se utilizaron para construir el presente escrito, se obtuvieron de entrevistas individuales y grupos focales aplicados a los estudiantes de las tres universidades anteriormente mencionadas, así como de un video e imágenes recolectados en una jornada de presentación de proyectos de investigación de los estudiantes de la Universidad del Norte, durante la cual se presentaron los trabajos en las modalidades de ponencia y cartel, ante profesores-comentaristas y profesores-jueces.

Posteriormente, se analizaron los datos de manera cualitativa, buscando elementos que ayudaran a responder a las preguntas de investigación anteriormente planteadas.

Resultados

Nos prepararon muy bien. Los estudiantes-ponentes

Todos los estudiantes entrevistados tienen alguna idea de lo que son los congresos, los coloquios y los foros, aunque identifican mejor los primeros. Saben que se trata de eventos en los que se reúnen profesionales de

un campo o disciplina específica, para presentar investigaciones o impartir conferencias, con el objetivo de sostener diálogos constructivos con colegas, que aumenten su nivel de conocimientos en torno a algún tema de interés dentro de la profesión. Los estudiantes saben lo que es un congreso, sin embargo, son pocos los que han tenido la oportunidad de asistir a uno y menos los que han acudido a alguno en calidad de ponentes.

Los estudiantes tienen contacto con las convocatorias a congresos por medio de carteles que se pegan en los muros de la universidad, o por medio de profesores que les hacen llegar la información y les exhortan a participar, ya sea como asistentes o ponentes. En el caso de estudiantes que son aceptados como ponentes, las universidades suelen apoyarlos económicamente, de manera total o parcial, para que acudan a presentar su trabajo en el congreso en cuestión. El apoyo viene de algún profesor quien, voluntariamente, apoya al estudiante para que participe de manera adecuada en el evento. El apoyo brindado por el profesor consiste en un asesoramiento que abarca tanto los aspectos de contenido y presentación de la investigación, como aquellos no directamente relacionados con la investigación, como pueden ser la manera adecuada de vestir en un evento académico, el lograr ajustarse a los diez o quince minutos permitidos para la presentación de la ponencia y el control de los nervios o el miedo que pueden generar el hecho de enfrentar al público por primera vez.

En una de las tres universidades visitadas, la Universidad del Norte, se encontró el caso de un estudiante que fungió como tutor voluntario de un compañero de clases, para que éste se presentara por primera vez en un evento académico a nivel estatal, con un trabajo que originalmente fuera una tarea escolar. El estudiante-tutor, es un alumno con experiencia en el campo de la investigación, experiencia obtenida de su colaboración con un investigador profesional y de su participación en eventos académicos. El estudiante-tutor indica que ofreció su ayuda a su grupo de compañeros de la asignatura de metodología. El estudiante-tutorado le pidió ayuda y juntos convirtieron una tarea escolar en una ponencia para el Encuentro Estatal de Jóvenes Investigadores de su entidad. El estudiante-tutorado admitió haberse sentido muy nervioso ante la posibilidad de participar como ponente en ese evento académico, y nos comentó que su compañero-tutor tuvo que tranquilizarlo durante el traslado al evento, en el cual participaron los dos, cada quien con su propia investigación. Este estudiante relató que, durante su participación en la mesa de trabajo, tuvo temor de perder el control sobre el tiempo “a pesar de que ensayé varias veces”, y que éste se le agotara antes de concluir su presentación. Después de aquella experiencia, el estudiante-tutorado dice sentirse muy satisfecho y agradecido con su tutor, además de orgulloso de contar con una “primera publicación” –un trabajo incluido en las memorias de un congreso- que es resultado de su primer trabajo de investigación. Ambos estudiantes manifestaron sentirse muy atraídos por la idea de convertirse en investigadores profesionales en un futuro.

En la Universidad del Centro, varios estudiantes dicen haber acudido a algún evento académico como asistentes, aunque en este caso es importante tomar en cuenta que, en la Ciudad de México, lugar en el que se encuentra ubicada dicha universidad, existe una oferta mucho más amplia de eventos académicos de todo tipo, pues al ser una ciudad capital, la cantidad de espacios académicos es mayor. En esta universidad se encontró el caso de una estudiante a la que una profesora exhortó a participar en un congreso que se llevó a cabo en la misma ciudad. La profesora le hizo esta invitación porque consideró que un trabajo de investigación, que la estudiante había elaborado en el contexto de una asignatura que ella impartía, era interesante y poseía la calidad suficiente para convertirse en una ponencia. Al final, un grupo de compañeras de clase de la estudiante, reunieron el dinero para que ésta pagara su inscripción al congreso. La acompañaron al evento y la esperaron afuera de las instalaciones en las que éste se llevó a cabo, mientras ella realizaba su intervención. Este grupo de estudiantes indicaron que no les fue posible entrar al congreso como asistentes para escuchar a su amiga, ya que el costo de la inscripción no era accesible para ellas, sin embargo, decidieron cubrir el costo de la inscripción de la ponente pues consideraron que su trabajo era bueno y ella merecía presentarse en el evento.

Un profesor de la Universidad del Sur compartió el caso de una estudiante a la que animó a participar en un congreso que se llevaría a cabo en la Ciudad de México. La estudiante fue aceptada como ponente y la universidad aceptó costear inscripción, transporte y viáticos, sin embargo, la madre de la estudiante se negó en un principio, a dar el permiso para que su hija acudiera al evento. El profesor habló con la madre de la alumna y la convenció, animándola a acompañar a su hija al viaje. La experiencia resultó ser muy positiva para la estudiante, quien se presentaba en un evento académico por primera vez, ya que le ayudó a ampliar sus conocimientos en torno al tema de la investigación y le llevó a conocer la forma en la que trabajan y se desenvuelven los profesionales.

Además de brindar información acerca de convocatorias y destinar recursos para cubrir los viajes de los estudiantes-ponentes, las universidades también organizan eventos para promover las actividades investigativas entre los estudiantes. Tanto la Universidad del Norte, como la del Centro y la del Sur, llevan a cabo eventos durante los cuales tanto los profesores-investigadores de la propia universidad, como investigadores de otras instituciones, dan a conocer sus trabajos a la comunidad escolar, algo que contribuye a que los estudiantes conozcan lo que sus profesores hacen, más allá de las aulas, en su faceta como investigadores. En el caso de la Universidad del Norte, se lleva a cabo periódicamente un foro en el que se presentan trabajos de estudiantes –asesorados por un profesor- de distintas licenciaturas, pero de una misma facultad, algo que sirve para que el estudiante desarrolle habilidades como investigador y ponente de eventos académicos. En esa misma universidad, se realizó una sesión de observación en un evento, llevado a cabo en el contexto de un programa universitario orientado al cuidado del medio ambiente. En dicho evento, los estudiantes presentaron avances de investigaciones realizadas durante su participación en dicho programa. Los alumnos, estudiantes de las licenciaturas de ciencias de la educación y psicología, presentaron sus investigaciones, con temáticas afines a la conservación del medio ambiente y la salud, a un grupo de profesores de la facultad, quienes hicieron comentarios y plantearon preguntas a cada grupo de estudiantes que presentó su proyecto en un foro que fue abierto a la comunidad estudiantil. Como parte de ese mismo evento, el grupo de estudiantes de la asignatura de metodología de la investigación de la licenciatura en psicología, presentó sus trabajos finales en forma de carteles que fueron calificados por un jurado, después de lo cual se otorgaría un primero, un segundo y un tercer lugar, así como premios a cada uno de los ganadores. Cabe mencionar que uno de esos reconocimientos lo ganó una estudiante invidente, la cual utiliza un programa de cómputo especial, que le permite llevar a cabo su labor investigativa y cumplir con otro tipo de tareas que los profesores le exigen. Los estudiantes que presentaron sus trabajos eligieron libremente su tema de investigación, motivados por la posibilidad de dar respuesta a una inquietud personal o por contribuir a la resolución de alguna problemática identificada en su contexto inmediato. Los estudiantes dejaron en evidencia el uso incipiente de vocabulario técnico, el intento por construir argumentos fundamentados y la adecuación de su trabajo a las estructuras convencionales utilizadas en el mundo de la investigación.

En las universidades del Centro y del Sur no se identificaron espacios para la presentación de proyectos de investigación por parte de la comunidad estudiantil, al menos no en las licenciaturas observadas. Sin embargo, es importante mencionar que, en el caso de la Universidad del Centro, un estudiante me comentó que él y otro compañero, lograron ser aceptados como ponentes en un evento que se lleva a cabo anualmente en la universidad, y que sirve para que los profesores presenten sus avances de investigación a la comunidad universitaria. Cabe mencionar que en dicho evento nunca se ha presentado ningún alumno en calidad de ponente.

Uno de los grupos focales se llevó a cabo con el objetivo de conocer la experiencia de tres estudiantes de psicología de la Universidad del Norte, que participaron en un coloquio de psicología social y comunitaria, llevado a cabo en la ciudad capital, y en el cual presentaron trabajos de investigación elaborados en el marco de un programa universitario de fomento al cuidado del medio ambiente y a la educación medio ambiental.

Los estudiantes acordaron, sin que en ello interviniera el profesor, que irían vestidos con una camisa bordada, en la que se identificaba el nombre de la licenciatura y el del estudiante. Los estudiantes dijeron haberse sentido muy orgullosos portando aquella prenda y el gafete del evento en espacios públicos, elementos que en conjunto los identificaban como psicólogos y ponentes de un evento académico.

Una de las estudiantes dijo haberse sentido nerviosa y otra que no. Todos coincidieron en afirmar que “...nos prepararon muy bien” y con esto se refiere a las ocasiones en las cuales tuvieron la oportunidad de exponer su trabajo en el contexto de la clase, frente a compañeros y profesores. Como explicó una de las entrevistadas: “No es lo mismo tener un trabajo y de la noche a la mañana irlo a presentar [a un evento académico] a tener un trabajo y presentarlo cuatro o cinco veces con personas expertas como los maestros, que te vayan guiando, no modificando...” Le pedimos a la estudiante que nos dijera la razón por la cual había hecho énfasis en el hecho de que los profesores tendrían que guiar, más no modificar. La estudiante se refería a que es importante que los profesores brinden una orientación al estudiante, pero siempre respetando el punto de vista de éste como autor de la investigación.

Los estudiantes indican que estas sesiones de trabajo previas al evento, en las que presentaron su ponencia ante profesores y compañeros, les sirvieron mucho para prepararse para el evento en la Ciudad de México. Durante aquellas sesiones los estudiantes aprendieron a centrarse en las ideas más importantes, a decidir qué información presentar en las diapositivas, a explicar claramente sus ideas, a ajustarse a los diez minutos que en la página del evento se estipulaban como límite para las ponencias, a adoptar una postura corporal adecuada y a dominar los nervios. Todo lo anterior como resultado de los comentarios y sugerencias, - “todo ese apoyo”- recibidos por parte de compañeros y profesores.

Al final, los estudiantes dicen haberse sentido satisfechos de su participación en el evento y haberse sentido cómodos durante su participación en la mesa de trabajo “¿Por qué?, porque es mío [el trabajo]. Te das cuenta de que es tuyo el proyecto, que tú lo hiciste, tú lo escribiste, tú lo practicaste y tú lo vas a exponer. Entonces ¿quién sabe más?, pues nosotros. Entonces, yo creo que eso nos llenó mucho y pudimos hacerlo muy fácil. Pero fue más que nada el apoyo, y como ellos ya lo hicieron⁶, los maestros, entonces escucharlos y dejarte guiar, más que nada, fue lo que hicimos”

Estos que dicen que ya saben todo. Los expertos

La primera definición que los estudiantes ofrecieron de lo que es un experto, es: “...aquellos que tienen una trayectoria profesional muy amplia”. De las trayectorias profesionales de los expertos, los estudiantes se enteran cuando los moderadores de las mesas leen sus currículums, o cuando estos expertos hacen referencia durante sus ponencias a trabajos de investigación llevados a cabo en fechas anteriores, o mencionan el tiempo que tienen trabajando el tema.

Los expertos, desde el punto de vista de los estudiantes, tienen “...más seguridad al hablar”, además de que las palabras que utilizan “...son palabras muy exactas, la palabra adecuada para lo que están hablando, en un ámbito muy académico”

Los estudiantes perciben a los expertos como más interesados en su investigación que en involucrarse con la comunidad que investigan. Los estudiantes comentan el caso de un investigador experto “...uno de estos señores que dicen que ya lo saben todo”, que se mostraba poco dispuesto a dialogar con la comunidad, pues consideraba que él conocía más de esa comunidad que los mismos miembros que la conforman.

⁶ Con esto se refieren a la experiencia que los profesores tienen como investigadores

Los expertos, consideran los estudiantes, hacen pocas recomendaciones prácticas, dirigidas a quienes dan sus primeros pasos como investigadores "...tal vez porque ellos piensan que ya lo sabemos". Los estudiantes afirman que estos consejos o recomendaciones, que hacen referencia a situaciones reales que pueden presentarse durante el trabajo de campo, constituyen recursos de aprendizaje valiosos para quien cuenta con poca experiencia en este tipo de trabajo.

El trato hacia los ponentes expertos y extranjeros fue percibido como preferencial en comparación al que recibían los ponentes "locales" (nacionales) y no-expertos (estudiantes). Un ejemplo de esto se relaciona con el uso del tiempo en las ponencias. Si bien el tiempo con los cuales cuentan los ponentes para exponer son los mismos para todos y se encuentran especificados en los espacios virtuales de los eventos, los estudiantes indican que varios expertos hacían uso de minutos adicionales, lo cual, según una estudiante, dejaba en evidencia que "no se prepararon [para ajustarse a los tiempos especificados]". Esto, a decir de los estudiantes, ocasionaba que los horarios de las mesas de trabajo se recorrieran, algo que impactó negativamente en el nivel de asistencia a las mismas.

Los estudiantes indicaron que expertos y extranjeros eran ubicados juntos en las mismas mesas de trabajo, algo que los estudiantes consideraron como inadecuado, ya que los asistentes al evento tendían a llenar las salas en las que se presentaban los expertos y los extranjeros, algo que no ocurría con los ponentes "locales" y no-expertos. Los estudiantes consideran que los ponentes tendrían que "mezclarse" en las mesas de trabajo, pues consideran que esto podría contribuir a que el nivel de asistencia en estos espacios fuera más uniforme.

Yo no soy investigador, yo soy asalariado. Los aprendices

Por otro lado, estaban los ponentes no-expertos, los aprendices, "...aquellos que eran más jóvenes".

La juventud de estos ponentes fue una de las cualidades que a los estudiantes les indicó que se encontraban delante de un investigador aprendiz. Además de afirmaciones hechas por los mismos ponentes al hablar de la investigación que estaban presentando, tales como: "Es mi trabajo de tesis [de maestría o doctorado]" que evidenciaban al expositor como un investigador en proceso de formación.

Algo más que, a decir de los estudiantes, caracterizaba a estos investigadores aprendices, era el nerviosismo con el que exponían sus trabajos, además de que "...las palabras al expresar [sus ideas durante las ponencias] no eran las apropiadas", sin embargo, los estudiantes consideran que muchas de esas investigaciones eran "muy buenas".

Los estudiantes afirman haber identificado una tendencia general, en el trabajo de los investigadores aprendices, a involucrarse con la comunidad desde la cual realizaban sus investigaciones. Es decir, permanecían con la comunidad, buscaban la convivencia con las personas y se involucraban en las labores cotidianas, llevando a cabo actividades tales como la siembra, cosecha y venta de productos, a la par de la recolección y análisis de datos de su investigación. Los estudiantes entrevistados expresaron valoraciones positivas hacia esta forma de hacer investigación que, según ellos, es muestra de un mayor compromiso hacia la comunidad. Asimismo, recalcaron la importancia de retomar los saberes de las comunidades y no llegar a ellas con una actitud de expertos, sino de investigadores abiertos a escuchar las necesidades, inquietudes y propuestas de los miembros de la comunidad.

En relación con esta idea, los estudiantes relataron el caso de una ponente quien compartió la experiencia que tuvo con una comunidad a la que había llegado para aplicar una encuesta. La investigadora se encontró con que los miembros de la comunidad no querían responder encuestas, querían hablar. La investigadora entonces tuvo que replantear su metodología, algo que los estudiantes perciben como una acción tanto

necesaria como interesante, porque “...eso es lo bonito de la investigación, y de implementar una intervención, porque tú lo estructuras, pero al final cuando uno ya está trabajando con la comunidad, va tomando otro giro ¿no?, y vas buscando nuevos conceptos y vas renombrando tu investigación, y vas buscando otras alternativas y otras opciones, porque lo que tú creíste que era, no es, es otra cosa, es otro resultado el que te está generando ya la interacción con la comunidad”

Los estudiantes hablaron también del caso de un estudiante-ponente que durante su intervención hacía mucho énfasis en el hecho de que “Yo no soy investigador, yo soy asalariado”. Los estudiantes consideran que es probable que esta afirmación haya sido motivada por el temor, porque “...era su primera vez [como ponente en un evento académico] y [la afirmación anteriormente citada] era como para decir: ‘no me comparen con otras personas que, si tienen experiencia, yo no tengo la misma experiencia que ellos’ ¿no?”. Sin embargo, indican los estudiantes, el ponente también repetía la frase: “Yo como psicólogo”, durante su exposición, lo cual a nuestros entrevistados les pareció contradictorio, pues ya no les quedaba claro si el ponente deseaba ser identificado como un especialista o no.

La investigación que este ponente presentó era su tesis de maestría. Los estudiantes indican que durante aquella exposición se presentaron imágenes en las que puede apreciarse la cercanía que este ponente logró con la comunidad, algo que los estudiantes valoraron de forma positiva.

Te das cuenta de que estás alrededor de expertos y que tú eres uno de ellos. La identidad del estudiante universitario como investigador aprendiz

Los estudiantes que participaron en esta investigación, se identifican a sí mismos como “no-expertos” en investigación, pero “expertos” en su propio proyecto de investigación.

Estos estudiantes son aprendices de investigación, ya que aún no son expertos, pero han llevado a cabo algunas actividades que son características de una comunidad de especialistas y aprenden la forma de moverse en un mundo al que consideran como opción laboral viable.

Con base en los datos recogidos, se puede decir que la idea de convertirse en ponentes de eventos académicos nunca fue de los estudiantes entrevistados. Esta idea viene de parte del profesor o, como se vio en uno de los casos, de parte de un compañero con mayor experiencia. Esta figura de autoridad intelectual, valida el trabajo del aprendiz y le ofrece a éste su ayuda para convertir la tarea escolar en una ponencia de evento académico.

Desde el momento en el que el estudiante acepta el reto de presentarse por primera vez en un evento de esa naturaleza en calidad de ponente, se sigue adelante con un proceso que tiene como objetivo el reconocimiento del estudiante como autor, y se considera que “sigue adelante” en vez de decir que “inicia”, porque ese proceso de introducción a la cultura de los ponentes profesionales o expertos, da inicio desde el momento en el que el estudiante empieza a acudir a eventos académicos como asistente, ya que esto le permite al aprendiz observar la forma en la que los expertos se conducen.

El atuendo adoptado por los profesionales, es una de las cosas que los estudiantes observan. Ellos saben que: “Si hay una diferencia de estar en tu ropa cómoda del día, a que sabes que vas a presentar un trabajo [...] es que es muy diferente la vestimenta, por ejemplo, si vas a un congreso en la playa, va a ser muy diferente como vayan a vestidos los ponentes, a cuando vas a la Ciudad de México a exponer, porque es una ciudad. Entonces uno también como psicólogo sabe cómo adecuarse”.

Algo que los estudiantes conocen bien de los eventos académicos, es el tiempo con el que cuenta cada ponente para llevar a cabo su participación. El “saber que sólo tienes diez minutos” es algo que a los

estudiantes les hace sentir particularmente presionados, porque consideran que “no se me tiene que pasar [decir] nada [importante], [...] eso si me genera un bloqueo”. Cuando un estudiante es ponente en un evento académico, por primera vez “...no has experimentado el tener el tiempo encima y al público enfrente [...] tienes el tiempo medido [...] una cosa es estar ahí y ver a los ponentes hablar, a paso acelerado y otra cosa es estar tú”.

Sin embargo, los estudiantes coinciden en señalar tres factores que hacen que los nervios que los tiempos generan, desaparezcan. Estos factores son: los ensayos previos que se llevan a cabo con el acompañamiento de profesores y compañeros; el interés que el público muestra por su trabajo, el día del evento y el amplio conocimiento que el estudiante tiene de su trabajo. Estos tres factores son los que contribuyen a que el estudiante retome la tranquilidad y la confianza en su actuación como ponente y en su competencia como autor.

El uso de diapositivas como recurso audiovisual de apoyo durante la presentación, es algo que también puede generar ansiedad. Una estudiante habló de las diapositivas como “un requisito” y comentó que al principio –durante los “ensayos” en clase– no podía decidir la forma en la cual era más apropiado usarlas, pues al principio “...era ese estrés de ver la diapositiva y querer decirlo así tal cual como estaba en la diapositiva, en lugar de comentarlo como lo haría comúnmente, así ‘persona a persona’”. La estudiante comenta que el profesor le recomendó que ignorara las diapositivas y hablara de “los puntos importantes”, que “dejara el mensaje importante” y “platicara el resto”, es decir, que se concentrara en “...hablar sobre lo que yo sé y lo que yo conozco del proyecto”. Esta estudiante indica que al final llegó a la conclusión de que cada quién tiene su forma de exponer y “ninguna es buena o mala [...] mientras agarres tu estilo” y que “hasta los expertos se pueden equivocar”. Además de que “no puedes quedar mal” si de lo que estás hablando es de un trabajo en el cual ellos son expertos pues son los autores.

En la Universidad del Sur, un par de estudiantes relataron su experiencia como ponentes en un congreso llevado a cabo en Baja California Sur, al otro extremo del país, en el cual fueron las únicas ponentes-estudiantes, algo que provocó la simpatía de los investigadores, todos profesionales, que participaron en dicho evento. El profesor que les impartió la asignatura de metodología de la investigación les dio a conocer la convocatoria, las exhortó a participar y les brindó su ayuda para convertir una tarea escolar, elaborada en el contexto de su materia, en una ponencia para el congreso. Con el apoyo del profesor las estudiantes solicitaron recursos a la universidad para poder acudir al evento, mismos que fueron otorgados. Las estudiantes acudieron al evento, en el cual fueron identificadas como las “pequeñas investigadoras” por parte del resto de los ponentes, algo que ellas recuerdan con mucho entusiasmo. Estas alumnas califican su experiencia como muy positiva, pues les hizo sentir reconocidas y valoradas por parte de investigadores en el “mundo real” de la práctica profesional. Ambas consideran que la investigación podría ser algo que ellas podrían realizar de manera paralela a la docencia, la cual planean que se convierta en su actividad profesional principal en el futuro.

Los estudiantes coinciden en indicar que el interés que los otros muestran en su trabajo, es algo que ellos toman como un reconocimiento. Este interés de los otros es algo que han percibido durante la sesión de preguntas y respuestas que tiene lugar de manera inmediatamente posterior a su participación en el evento. Durante dicha sesión, los estudiantes dicen haberse sentido cómodos y relajados, hablando de su trabajo a los asistentes, porque “...ahí te das cuenta de que estás alrededor de expertos y que tú eres uno de ellos”

Conclusión

La presentación de proyectos propios en eventos académicos, puede ser entendida como una práctica que introduce al estudiante universitario en la cultura de las comunidades de los investigadores profesionales. La participación en estos eventos brinda la oportunidad de que los estudiantes trasladen los conocimientos adquiridos en el aula, al contexto de la práctica profesional “real”.

En un evento académico, el estudiante presenta trabajos de investigación que nacieron como tareas escolares y que, con ayuda de las instituciones, los compañeros y los profesores, llegan a convertirse en ponencias de eventos académicos

Es importante destacar el valor que tienen los eventos académicos como espacios de formación de estudiantes universitarios. Asistir a un evento académico como oyente es bueno, pero ir como ponente es mejor

La respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio: ¿Cómo llegan los estudiantes universitarios a convertirse en ponentes de eventos académicos? ¿En qué forma esta práctica contribuye a construir una identidad como investigador aprendiz en los estudiantes universitarios?, necesariamente tendrá que ser respondida partiendo de discutir el papel fundamental que tienen “los otros” como personajes-cómplices de una escena en la que el aprendiz es protagonista. El estudiante-ponente se reconoce, se construye y se vive como autor, en compañía de estos otros que reconocen su valor y funcionan como una red de apoyo que guía sin imponer –sin “modificar”, como indicó una de las entrevistadas-, es decir, respetando al autor como experto en su propio trabajo y constructor de un estilo, postura e ideas propias con respecto al mundo de la investigación en general

El hecho de que una tarea escolar de suficiente calidad pueda convertirse en una ponencia, es algo que, a los alumnos, generalmente, no se les ocurre. Aquí es donde entra en juego la figura del profesor, quien no solamente brinda información y asesoría académica para lograr la meta de una ponencia exitosa, sino también motiva al estudiante, lo anima a hacer a un lado el temor y la inseguridad, para aventurarse a vivir su primera experiencia como profesional, una experiencia que siempre trae ganancia al estudiante, pues adquiere conocimientos, se desarrollan nuevas habilidades y la seguridad en sí mismo aumenta. El estudiante-ponente se reconoce capaz de hacer lo mismo que hacen los profesionales y se plantea posibilidades a futuro nunca antes contempladas. La identidad se complejiza, se enriquece.

La mirada de los otros –pares aprendices y expertos- otorga reconocimiento al estudiante como autor de un trabajo digno, elaborado y presentado en apego a los estándares acordados por una comunidad de especialistas, y que brinda aportaciones interesantes al área del conocimiento en cuestión. Este reconocimiento resulta importante para aumentar la confianza que el estudiante tiene en sí mismo como autor, lo cual le permite disfrutar de su papel como ponente y considerar el campo investigativo como una opción deseable para su futuro laboral.

Resulta importante reconocer lo que estas instituciones ya están haciendo para favorecer la construcción de identidades investigativas en los estudiantes, antes de hacer recomendaciones. Las universidades ya hacen circular información acerca de convocatorias, organizan eventos y otorgan financiamiento a los viajes de estudiantes aceptados como ponentes en congresos. Estos esfuerzos tendrían que continuar. Además, tendría que promoverse la apertura de espacios en los cuales los jóvenes puedan dar sus primeros pasos como ponentes ante la comunidad universitaria, para que dentro de la misma institución se conozca y reconozca el trabajo que los estudiantes llevan a cabo en el contexto de asignaturas pertenecientes al área de investigación.

Por otro lado, resulta fundamental el reconocer la labor –hasta ahora invisible- de esos profesores que funcionan como tutores de los estudiantes-ponentes. La labor de acompañamiento que estos académicos llevan a cabo es piedra angular de la transformación de un estudiante en aprendiz de investigación, a través de su actuación como ponente en un evento académico. Tal vez valdría la pena indagar en torno a la labor que ellos realizan, para entender las formas en las que podemos brindar un acompañamiento más efectivo a nuestros estudiantes, en materias orientadas al trabajo investigativo y en otras.

Lograr que el estudiante pase de ser un mero reproductor a un constructor creativo del conocimiento, es algo que contribuye a lograr aprendizajes más significativos en la universidad. Es convertir el contenido de los libros y las tareas, en algo que, en palabras de una estudiante-ponente: “Te llena, te emociona, sientes el placer en el pecho”

Referencias

- Bozu, Zoia y Pedro José Canto. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. http://padula.detodoproducciones.com.ve/IS3_1_El%20profesorado%20universitario.pdf
- Carlino, Paula. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3 (2), 17-23 <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Carlino, Paula (2006). La escritura en la investigación. Documento de trabajo, Universidad de Sam Andrés <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66>
- Cassany, Daniel y Oscar Alberto Morales (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos, en: *Revista Memoralia*, [en prensa]
- Moreles, Jaime y Sara, Jiménez (2013). *La tesis es un ejercicio de redacción que conjuga la alfabetización académica, la identidad disciplinar y el dominio de un campo de conocimiento*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, llevado a cabo del 18 al 22 de noviembre de 2013 en Guanajuato, Guanajuato, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1879.pdf>
- Pérez, Mauricio y Alfonso Rodríguez (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 137-160.
- Sánchez, Alexánder; Sánchez, Lina María; Méndez, Juan Camilo y Carlos Augusto Puerta. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de investigación*, 10 (2), 151-163 <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v10n2/v10n2a15.pdf>
- Zavala, Virginia (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, en: Cassany, Daniel (Ed.) *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós, 23-35

ISBN: 978-9942-759-73-3



9789942759733

CIDE
EDITORIAL

