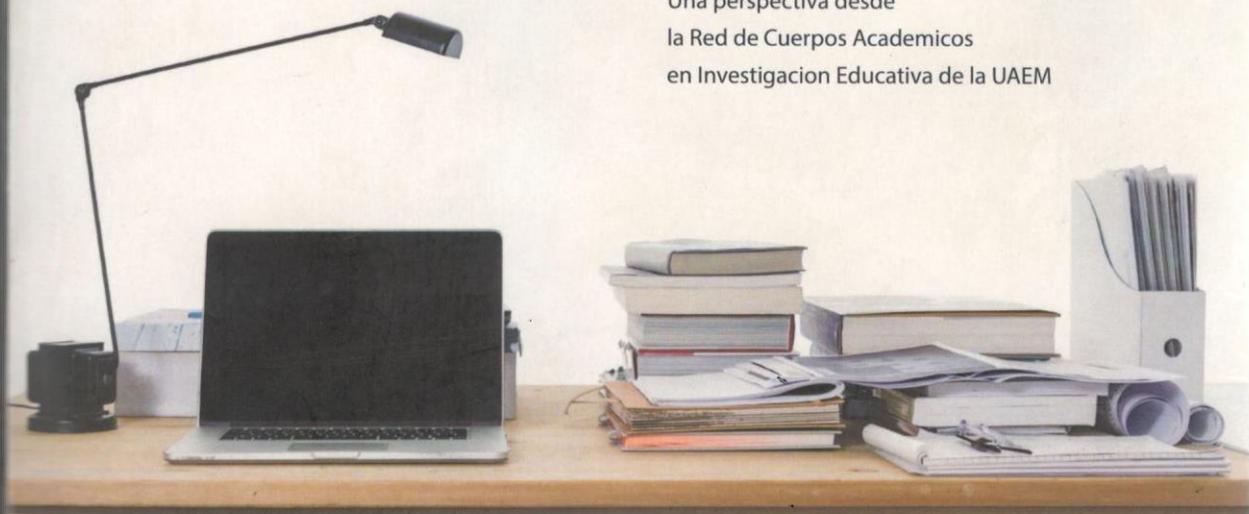


Fundamentos teóricos metodológicos y procedimentales en investigación educativa

Una perspectiva desde
la Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa de la UAEM



 **COLOFÓN**
EDICIONES ACADÉMICAS DE PEDAGOGÍA

Fernando Carreto Bernal
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal
Bonifacio Doroteo Pérez Alcantara
(coordinadores)

Fernando Carreto Bernal es Doctor en Geografía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo es Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Posee, además, una maestría en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Facultad de Geografía de la UAEM, coordinador de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM y director de la Revista RedCA de investigación Educativa. Sus publicaciones recientes son el libro electrónico *Orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos en la investigación educativa* y *Los procesos académicos y las prácticas institucionales en la facultad de geografía de la UAEMéx. Significación y sentido institucional*. Este último derivado de su tesis doctoral.

Alfredo Ramírez Carbajal es Doctor en Educación por la Universidad de Ixtlahuaca. Obtuvo la Maestría en Ingeniería por la Facultad de Ingeniería de la UAEM. Actualmente es Profesor de Tiempo Completo (PTC) y ha desempeñado el cargo de Coordinador de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU) perteneciente a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Es integrante del Cuerpo Académico en Investigación Educativa en Métodos Cuantitativos. Actualmente forma parte del cuerpo académico en Investigación Educativa. Ha publicado El ensayo académico, procesos de enseñanza en la lectura y escritura (2018). Así como, El ambiente virtual de aprendizaje: un modelo estructural (2014).

Bonifacio Pérez Alcántara es Doctor en Ciencias de la Educación por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, Maestro en Planeación Urbana y Regional por la Facultad de Arquitectura y Arte de la UAEM. Licenciado en Geografía por la Facultad de Geografía de la UAEM. Miembro del Cuerpo Académico Educación y Enseñanza de la Geografía. Es docente de la UAEM en la Facultad de Geografía. Ha publicado el libro *Tópicos de la educación superior en México; Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM*, en el marco de la innovación curricular.

FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS Y PROCEDIMENTALES EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Una perspectiva desde la Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa de la UAEM

FERNANDO CARRETO BERNAL
ALFREDO ÁNGEL RAMÍREZ CARBAJAL
BONIFACIO DOROTEO PÉREZ ALCÁNTARA
(coordinadores)



Fundamentos teórico metodológicos y procedimentales en investigación educativa
Primera edición junio, 2019

Diseño de portada: Francisco Zeledón

Colofón S.A. de C.V.

Franz Hals 130

Col. Alfonso XIII

Delegación Álvaro Obregón, C.P. 01460

Ciudad de México, 2017

Contacto www.colofonedicionesacademicas.com • www.paraleer.com

ISBN: 978-607-8622-85-6

Impreso en México • *Printed in Mexico*



Esta obra fue recibida por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas Ciencias para su valoración en la sesión del primer semestre de 2018, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fueron positivos.

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	11
---------------------------	----

PRIMERA PARTE MODELOS TEÓRICOS EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

I. La investigación en educación superior. Apuntes desde la filosofía zubiriana. <i>Samuel López Olvera</i>	17
II. Supuestos teóricos y metodológicos para el análisis de la práctica docente de la geografía en el nivel medio superior. <i>Raúl González Pérez y Fernando Carreto Bernal</i>	39
III. Contribuciones teórico-metodológicas del diseño participativo en investigación educativa: experiencias en la Licenciatura en Diseño Industrial. <i>Francisco Platas López, Santiago Osnaya Baltierra, Jorge Eduardo Zarur Cortes y Lizeth Lucia Rojas Piloni</i>	71

SEGUNDA PARTE METODOLOGÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

I. Correlación entre factores educativos y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior. <i>Clementina Jiménez Garcés, Margarita Marina Hernández González, Patricia Vieyra Reyes y García Gutiérrez Carlos</i>	93
--	----



II. Emociones morales y conducta antisocial en estudiantes de nivel medio superior. <i>Claudia Angélica Sánchez Calderón, José Luis Gama Vilchis y Rodrigo Lucio Martínez.....</i>	115
III. Metodología para el análisis de las trayectorias escolares: una proximidad a la deserción. <i>Carlos Reyes Torres, Fernando Carreto Bernal, Agustín Olmos Cruz y Bonifacio Pérez Alcántara</i>	125
IV. Building Academic Literacy: Use of Reporting Verbs in L2 Student Writing. <i>Pauline M. D. Moore and Georgia M. K. Grondin</i>	159
V. La posibilidad de la técnica de enseñanza en la formación inicial. <i>Fokin Sergei Konstantinovich.....</i>	187

TERCERA PARTE

PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS CIENTÍFICOS Y ESTUDIOS DE CASO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

I. Facilidad compartida o conocimiento común, una exploración de estrategias comunicativas en el discurso de migrantes en Toluca. <i>Georgia M. K. Grondin y Pauline M. D. Moore.....</i>	217
II. La educación formal y la prevención del VIH/SIDA en escuelas públicas. <i>Margarita Marina Hernández González, Margarita Marina Hernández González, Patricia Vieyra Reyes y García Gutiérrez Carlos.....</i>	235



III. Los retos de la enseñanza de la geografía Escuela Nacional Preparatoria. <i>Alejandro Ramos Trejo</i>	259
IV. Trabajo colaborativo: un camino hacia el aprendizaje de la historia. <i>Víctor Manuel Galán Hernández, Alejandro García Oaxaca</i> <i>y Filiberto Rivera Tecorral</i>	285
V. Algoritmos de actuación en escenarios de alto riesgo físico para el personal de atención prehospitalaria. <i>Fabiola Rivera Ramírez, Janeth Esquivel Pastor, Yamal Zabdi</i> <i>Torres Hamdan, Sergio Torres Pacheco, José Joaquín Martín</i> <i>García Hernández y María del Carmen Duarte Troche</i>	307
VI. Formas de habitar espacios educativos escolares y no escolares a partir de la cultura. <i>Santiago Osnaya Baltierra</i>	327
Epílogo. La Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa, RedCA de la UAEM: caracterización de sus funciones sustantivas a cinco años de su conformación, 2013-2018 <i>Fernando Carreto Bernal, Alfredo Ramírez Carbajal</i> <i>y Ariel Sánchez Espinosa</i>	341



Introducción

El presente libro es el producto del trabajo colegiado de la *Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa (RedCAIE)*, en el cual nos comprometimos a la edición de un documento orientado a la fundamentación de la investigación educativa en distintos escenarios y niveles; cuenta con la participación de académicos e investigadores de distintas instituciones. La estructura del libro se compone de tres apartados, que abordan en secuencia lógica la teoría, el método y el procedimiento como fundamentos de las investigaciones en diferentes ámbitos educativos.

En el primer apartado, se plantean los *Modelos teóricos en la investigación educativa*, en el que se incluyen tres capítulos. El primero de ellos, es *La investigación en educación superior, apuntes desde la filosofía zubiriana*, de la autoría de Samuel López Olvera quien destaca que existe una gran brecha entre la investigación y prácticas educativas. Para su estudio, se desarrolló un planteamiento con sustento filosófico zubiriano.

En el segundo capítulo, denominado *Supuestos teórico-metodológicos para el análisis de la práctica docente de la geografía en el nivel medio superior*, de Raúl González Pérez y Fernando Carreto Bernal, los investigadores, enfocados desde hace décadas en el tema de estudio, aportan un modelo teórico para explicar la realidad educativa en la enseñanza de la geografía, considerando el interaccionismo simbólico de los sujetos con su práctica docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

En el tercer y último capítulo de este primer apartado, denominado *Contribuciones teórico-metodológicas del diseño participativo en la investigación educativa*, de Francisco Platas López, Santiago Osnaya Baltierra, Jorge Eduardo Zarur Cortes y Lizeth Lucia Rojas Piloni, se destaca la importancia de la inclusión de los estudiantes en la elaboración de programas de estudio y, a partir de ahí, se esboza una propuesta teórico-metodológica de diseño participativo, susceptible a emplearse en futuras experiencias educativas.

En el segundo apartado, titulado *Metodologías para el análisis de los procesos educativos*; se incluyen cinco capítulos. En el primero, denominado *Correlación entre factores educativos y rendimiento académico en estudiantes de Nivel Medio Superior*, Clementina Jiménez Garcés, Margarita Marina Hernández González, Patricia Vieyra Reyes y Carlos García Gutiérrez nos ofrecen resultados sobre la correlación entre los factores educativos y el rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior.

En el capítulo segundo, titulado *Emociones morales y conducta antisocial en estudiantes de Nivel Medio Superior (NMS)*, de Claudia Angélica Sánchez Calderón, José Luis Gama Vilchis y Rodrigo Lucio Martínez, se sustenta que las emociones morales de los estudiantes de bachillerato, a propósito de la autoconciencia, referidas a vergüenza y culpa, tienen una correlación positiva con agresividad física, mientras que las emociones relativas al sufrimiento ajeno, como son empatía y culpa, presentan una correlación positiva con la agresividad verbal.

En el capítulo *Metodología para el análisis de las trayectorias escolares: una proximidad a la deserción*, de Carlos Reyes Torres, Fernando Carreto Bernal, Agustín Olmos Cruz y Bonifacio Pérez Alcántara, con experiencia en el análisis de las trayectorias escolares, se desarrolla un diseño metodológico para estudiar la deserción en forma cuantitativa y transversal, lo que permite llegar a ofrecer explicaciones de tipo causal y que, junto con los procedimientos cualitativos adecuados, conlleva a tener una visión cabal de la deserción, con el objetivo de encontrar decisiones que lleven a reducir este fenómeno.

En el capítulo *Building academic literacy: use of reporting verbs in L2 student writing*, Pauline M. D. Moore y Georgia M. K. Grondin nos com-

parten su experiencia y aportes en el desarrollo de la alfabetización académica, a través del uso de verbos en la escritura de informes con elecciones lexicogramaticales, cuyos resultados retratan una nueva generación de conocimiento.

Finalmente, en el capítulo denominado *La posibilidad de la técnica de enseñanza en la formación inicial*, de Fokin Sergei Konstantinovich, se analiza las causas de la incoherencia de principios pedagógicos y criterios psicológicos en la técnica de enseñanza, estableciendo la construcción de un modelo, que considera que la técnica de enseñanza en la formación inicial juega un papel muy importante en la transferencia de los conocimientos, así como puede modificar el todo en un caos destructivo o ser un termómetro de la moral justificando los valores.

En el tercer apartado, denominado *Procedimientos técnico-científicos y estudios de caso en la enseñanza de las ciencias*, se abordan cinco capítulos; en el primero, *Facilidad compartida o conocimiento común, una exploración de estrategias comunicativas en el discurso de migrantes en Toluca*, de Georgia M. K. Grondin y Pauline M. D. Moore, se analizan comparativamente las nociones de la facilidad compartida y el conocimiento común y se contrastan con ejemplos para su discusión en las estrategias comunicativas del idioma.

En el capítulo denominado *La educación formal y la prevención del VIH/SIDA en escuelas públicas*, Margarita Marina Hernández González, Clementina Jiménez Garcés y Patricia Vieyra Reyes caracterizan la educación formal la prevención en escuelas secundarias y preparatorias, identificando los conocimientos de los alumnos sobre el tema.

El siguiente capítulo, *Los retos de la enseñanza de la Geografía en el siglo XXI*, de Alejandro Ramos Trejo, ofrece un panorama de los principales retos que afronta la enseñanza de la geografía en el ámbito académico, institucional y laboral. El trabajo se basa en una compilación documental y el análisis de la misma, por lo que ofrece información para la reflexión y el intercambio de experiencias con profesionales de la geografía de América Latina.

El capítulo cuarto, *Trabajo colaborativo: un camino hacia el aprendizaje de la historia*, de Víctor Manuel Galán Hernández, Alejandro García Oaxaca y Filiberto Rivera Tecorral, trata metodológicamente de demostrar

que la historia puede llegar a ser interesante e incluso apasionante para los estudiantes, al utilizar la metodología planteada por la investigación-acción, que se apoya de la estrategia del aprendizaje colaborativo.

En el capítulo quinto, *Algoritmos de actuación en escenarios de alto riesgo físico para el personal de atención prehospitalaria*, de Fabiola Rivera Ramírez, en coautoría con Janeth Esquivel Pastor, Yamal Zabdi Torres Hamdan, Ramón Flores Gómez, José Joaquín Martín García Hernández y Juan Carlos Acosta Ugalde, se desarrolla la construcción de algoritmos de actuación para escenarios de alto riesgo físico, como parte de la consolidación de las competencias académicas y profesionales del paramédico.

Para finalizar, en el capítulo sexto, *Formas de habitar espacios educativos escolares y no escolares a partir de la cultura*, Santiago Osnaya Baltierra trabajó con las dimensiones de la educación, los derechos humanos, la ciudadanía y el discurso áulico para conocer el papel que juega la cultura de los y las jóvenes refugiados que viven en nuestro país al habitar espacios educativos escolares y no escolares.

A manera de epílogo, se destaca desde la RedCAIE la integración de experiencias investigativas en diferentes niveles, subsistemas y perspectivas teóricas, metodológicas y procedimentales, lo que nos revela hallazgos importantes que sin duda aportan al escenario de la investigación educativa un marco de referencia para replicar sus procedimientos o su discusión con otras alternativas metodológicas.

En suma, los aportes del libro sobre los fundamentos de la investigación educativa, tanto de corte cuantitativo como cualitativo, así como en diferentes subsistemas educativos y con orientaciones disciplinarias particulares, reflejan una perspectiva de la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa, que esperamos que por su relevancia trascenderán en los diferentes escenarios y niveles de actuación tanto del investigador, como de los docentes y discentes, en cuanto a que son actores sociales de la realidad educativa.

PRIMERA PARTE

MODELOS TEÓRICOS
EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



I. La investigación en educación superior. Apuntes desde la filosofía zubiriana

SAMUEL LÓPEZ OLVERA

Este trabajo surge como reflexión sobre la experiencia del proceso de titulación de los alumnos de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca (ENSVT), en la cual se sostiene que existe una gran brecha entre la investigación educativa y la práctica educativa. Esta inquietud también se ve descrita brevemente en el Modelo Educativo 2016.

“Las teorías del aprendizaje no se traducen en recetas unívocas, pero sí permiten plantear pautas que orienten a los docentes en la planeación e implementación del currículo”, expone el Modelo Educativo 2016, a lo que agrega: “La ciencia moderna indica que, más que la cantidad de conocimiento adquirido, lo verdaderamente importante es la calidad del conocimiento y el entendimiento”.

Estas ideas formuladas a partir de la práctica educativa y el documento mencionado muestran dos bloques de problemas que se han venido posponiendo en la investigación educativa en educación superior. El primero es ¿cómo se ha enfrentado la investigación educativa en educación superior?, el segundo, ¿los resultados de las investigaciones han orientado y enriquecido la formación docente por un lado y es ésta una formación en la que se expresa la calidad del conocimiento?

Estas dos preguntas son las que orientarán nuestra reflexión, que se acompañará de un sustento filosófico zubiriano. Entendemos, además, la investigación en educación superior como la institución pública de educación superior donde el profesor /a presta sus servicios. Con estas ideas expuestas pasamos a resaltar los siguientes puntos.

¿Qué significa investigar desde el punto de vista semántico?

Según la Real Academia Española (RAE, 2016), la palabra investigar proviene del vocablo latino *investigare*, del cual también se deriva *vestigium*, que significa “seguir la huella de”; es decir, “ir en busca de algo o de alguien” y tener la certeza de encontrarlo a través de una pista. También significa indagar, y en este sentido, hace referencia a buscar la verdad. Por otro lado, *investigare* se refiere al acto de llevar a cabo estrategias para descubrir algo, lo que permite hacer mención al conjunto de actividades de índole intelectual y experimental de carácter sistemático, que tienen la intención de incrementar los conocimientos sobre determinado asunto.

Como se puede notar, desde el significado semántico de investigar tenemos tres sentidos del concepto que demuestran su polisemia. El primero, de corte existencial, alude a la función del cazador que ha detectado una posible presa a la que capturar e ir tras ella. El segundo significado hace referencia a las ruinas de edificios de cierta época en las que el hombre incrustó sus huellas. Como tercero y último, se entiende a la investigación como un proceso, el cual exige una técnica y modo de proceder al utilizar ciertas referencias o datos que utiliza para la explicación de un tema o problema.

Es en este último sentido que hablaremos de investigación, pero sin perder la riqueza de los otros significados antes mencionados; además, nos guiaremos por la filosofía zubiriana, sobre todo a partir del discurso “¿Qué significa investigar?” fue leído por Zubiri con motivo de la recepción del Premio Nacional de Investigación Santiago, Ramón y Cajal, otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia a Xavier Zubiri y a Severo Ochoa conjuntamente, según Marquínez (2007: XIX).

Este acto tuvo lugar el 18 de octubre de 1982 en el Aula Magna de la Antigua Facultad de Medicina de San Carlos, donde Ramón y Cajal impartió sus clases. A la entrega, asistieron los reyes y el entonces presidente de gobierno, Leopoldo Calvo Sotelo. El texto fue publicado en el periódico *Ya*, el 19 de octubre de 1982.

Debido a la naturaleza del discurso, en éste se describe brevemente en qué consiste hacer investigación, desde su experiencia, y el modo como la

ha abordado desde la filosofía. Teniendo esto como supuesto tomamos como elementos básicos los puntos descritos en el discurso con el fin de que orienten la investigación en educación superior y así poder aproximarnos a un modo de enseñar y aprender científico.

Como se mencionó anteriormente se parte de las preguntas ¿qué es investigar? y ¿qué es lo que se investiga? Al contestarlas, se aclara la actitud dedicada y profesional del que investiga, así como del esfuerzo que lleva a cabo por justificar el uso de un concepto y un método fundado en la realidad misma.

El objeto de estudio en la investigación: la extrañeza

Sostiene Zubiri, para que haya un problema es necesario la existencia de un objeto, pero esto no es suficiente, hace falta la “problematización” del mismo. Pero ¿Cómo entender un problematismo? Algo es problemático cuando se halla integrado por momentos diversos cuya compatibilidad es justamente problema, es dificultad. Algo es una dificultad cuando la compatibilidad de sus diversas notas internas aparecen como imposible a primera vista, como contradictorias. Entonces, algo es problemático cuando aparece como contradictorio.

La contradicción sería el carácter formal de un problema y lo hace posible. Además del objeto de estudio es necesario su contradicción. Pero esto es insuficiente. Es preciso que el hombre en su actividad investigativa “descubra” esa contradicción. Los problemas no se fabrican, no se construyen, se descubren. Este descubrimiento no está al margen de los objetos, como si los “problemas” fueran nuevos objetos junto a los “objetos” del problema. Descubrir un problema no es otra cosa sino descubrir un objeto como problemático o contradictorio. En este sentido, el problematismo de un objeto se constituye en el acto mismo en su “descubrimiento”, es un modo de presentarse del objeto investigado a la mente del investigador.

Las cosas no están presentes por sí mismas al hombre: las cosas están presentes al hombre porque éste las descubre. El hombre en la actividad investigativa “necesita” descubrir las cosas. Si el hombre necesita descubrir las cosas, es que el hombre, por sí mismo, “es extraño” a ellas. Por con-

siguiente, la extrañeza no es un simple “no tener visión” de las cosas. La extrañeza, por el contrario se relaciona con las cosas, consiste, justamente en un modo extraño de tener que ver con ellas. Toda extrañeza es un extrañarse de las cosas mismas. En la extrañeza, el hombre está en medio de las cosas, pero él también es un extraño a éstas. Por esto se extraña. Aquello de que el hombre se extraña son las cosas. Es el hombre quien es extraño a las cosas. Éste es el punto de partida que permite la investigación.

La extrañeza no es un simple sentimiento de sorpresa o asombro, sino una condición ontológica de la vida humana: El asombro. Lo verdaderamente problemático en un problema está en esa extrañeza del hombre y de las cosas.

La extrañeza entonces resulta problema. Por ser el hombre extraño a las cosas necesita descubrirlas. La extrañeza es un modo positivo que tiene el hombre de estar entre las cosas. La extrañeza es un modo de existir entre las cosas descubriéndolas. En el encuentro del hombre con las cosas se descubre la cosa justamente como encubierta. Es como un tener las cosas no teniéndolas, por eso tiene sentido descubrirlas. Descubrir las cosas es tenerlas tal y como son. Entonces es necesario preguntar ¿Qué doble sentido va oculto en este tener las cosas? El hombre es extraño a las cosas: extrañado ante ellas, las cosas se presentan encubiertas para él. Encubiertas por otras cosas. No se trata de una relación espacial, en que las cosas amontonadas se ocultan las unas a las otras. Se trata de otro género de encubrimiento. Unas cosas encubren a otras, ante todo, porque la mente humana se dirige a aquellas, y, al no serle extrañas, reposa en ellas, sin reparar en las segundas. Las nuevas cosas son extrañas, justamente porque son “nuevas”, porque las anteriores le eran “familiares”.

El hombre al enfrentarse con una nueva cosa, no simplemente tropieza con ella, sino tropieza con una cosa nueva, con su novedad. No extrañamos de una cosa porque somos extraños a ella, porque no forma parte de nuestra familiaridad con las otras cosas. Ninguna cosa es encontrada por sí sola, aislada, es encontrada, siempre en nuestra convivencia con otras. Encontrar una cosa nueva es tropezar súbitamente con ella dentro de nuestra “casa”, de nuestro propio espacio geográfico. Este “encuentro” es un intento de referir la nueva cosa, en cuanto nueva, al ámbito de las anteriores, de las familiares. Si esto es posible, decimos que hemos “en-

tendido” el problema. El entender es siempre entender desde las cosas familiares, encontrar un sentido a las cosas mismas. Tener las cosas es un primer momento, “encontrarla nueva” y tenerla es en un segundo momento tenerla “sabida” y ser familiar, en esto consiste la investigación.

Resumiendo, hemos encontrado una cosa extraña, encubierta. Su novedad es nueva dentro de las cosas familiares. Las cosas familiares permiten descubrir las nuevas cosas, justamente porque comienzan por encubrirlas. Recíprocamente, porque las cosas familiares recubren la cosa, ésta está “tenida”, encubierta y puede por ello ser descubierta, “retenida”. El problematismo de la extrañeza hace así posible el problema como forma de conciencia de las cosas. Lo que encubre las cosas no son las cosas familiares, sino más bien nuestra “familiaridad” misma con ellas.

En el ámbito del trato familiar con las cosas se engendra ciertamente la familiaridad con ellas, cuanto más familiares son, tanto más dificultan el trato con las demás cosas. En este sentido, ámbito significa lo que en mi trato familiar con las cosas hace que éstas tengan sentido, la familiaridad misma que me permite entenderlas. La familiaridad es un modo de ver, no simplemente de operar en la vida humana. En la visión familiar de las cosas, vemos las cosas. En ella se forma la amplitud y la calidad del campo visual mismo. Este campo visual no es algo cronológico ni casualmente anterior a la visión de las cosas, sino que surge con ellas. El campo visual está siempre delimitado por las cosas que se ven. En el trato familiar con las cosas se engendra la familiaridad y con ello el horizonte de nuestra visión. El horizonte¹ delimita porque nace de una limitación. El horizonte delimita las cosas, pero también nuestra visión de ellas. Es un prius² para ambos. Por surgir en nuestra visión de las cosas, lleva todos los caracteres de limitación que éstas le confieren, una interna cualificada concreción. El horizonte de mi visión no es independien-

1 Enfatizo este concepto por la importancia que se da en la filosofía zubiriana. Se entiende por horizonte el campo visual que va teniendo el hombre, por ejemplo, el horizonte griego está posibilitado por el movimiento, el horizonte cristiano dice Zubiri se explica desde la nihilidad. En Zubiri, el horizonte se da desde la factualidad. *Cinco Lecciones de Filosofía*, p. 4.

2 Este concepto es clave en la filosofía zubiriana y se entiende como “un ser formalmente anterior a su propio presentarse”. *Inteligencia Sentiente*, p. 62.

te de las cosas, nace con ellas en mi visión de ellas. La claridad del horizonte es, a un tiempo, claridad de las cosas y la claridad de las cosas aclara su horizonte.

La familiaridad que cubre a las cosas y las hace “nuevas” nos descubre el horizonte mismo. La familiaridad es un momento ontológico. Porque tenemos este horizonte, podemos ir a las cosas, buscarlas. Gracias a él pueden éstas entrar en nuestro horizonte y sólo entonces quedan las cosas entendidas. Sin el horizonte no habría un “donde”, donde los objetos pudieran entrar y estar alojados.

Gracias a la delimitación que el horizonte impone a mi campo visual, hay mi visión. Sin ese horizonte delimitador, nada tendría sentido, porque no habría sentido. El horizonte hace posible el sentido en cuanto tal y en él adquieren sentido, a un tiempo, las cosas y el hombre. Entonces, sólo entonces, puede el hombre ir a buscar cosas, porque el hombre que existe extrañado entre ellas ha comenzado a “ver” y “entender”. Sólo cuando ha comenzado a ver y entender ha podido tropezar con algo que “no se ve bien”: lo oculto, lo encubierto. En cuanto tal, sólo es posible dentro de un campo visual y sólo entonces puede el hombre proponerse “verlo bien”, al descubierto y cara a cara.

La delimitación, justamente porque limita, encubre y porque encubre, puede hacer descubrir, esto es, llegar a la verdad. Sólo entonces puede el objeto presentarse como “nuevo”, como “difícilmente” compatible con los demás, como “contradictorios” consigo mismo: es la contradicción que hay en verlo, sin verlo. En verlo cubierto por los demás. Así es posible el “problema”. Así es posible que algo sea problema para una época.

La investigación³ como involucramiento de la vida humana: la verdad

Zubiri se pregunta pues ¿qué es investigar? y ¿qué es lo que se investiga? y sostiene, evidentemente investigamos la verdad,⁴ pero no una verdad de nuestras afirmaciones, sino la verdad de la realidad misma. Es la verdad por la que llamamos a lo real realidad verdadera. Es una verdad de muchos órdenes: físico, matemático, biológico, astronómico, mental, social, histórico, filosófico, entre otros. Toda ciencia tiene como fin último la verdad. La verdad es la posesión intelectual de la índole de las cosas. Las cosas están propuestas al hombre y la verdad no consiste sino en que la inteligencia revista la forma misma de aquellas. La verdades, según la fórmula tradicional, un acuerdo del pensamiento con las cosas. Más tarde, Zubiri explica que la verdad es una ratificación de las cosas mismas de aquello que se dice de ellas.

Todo el problema de la ciencia estriba en llegar a un acuerdo cada vez mayor con la mayor cantidad de cosas. Las cosas mismas están propuestas a la inteligencia, esto es, las cosas han de estar presentes al hombre. A esta patencia de las cosas puede darse radicalmente el nombre de verdad. Así la llamaron los griegos: *a-letheia*, descubrimiento, patentización. Si las cosas estuvieran presentes y manifiestas todas, en todo su detalle y estructura interna, la inteligencia no sería sino un fiel espejo de la realidad. Antes bien, la presencia de unas cosas oculta la de otras. De ahí que la inteligencia se vea envuelta en una situación azarosa. Necesita aprender a acercarse a las cosas, para que éstas se le manifiesten cada vez más. Este modo de acercarse a ellas es el *méthodos*, método. Método es el camino que nos lleva a las cosas, no es un simple reglamento intelectual. La primera condición de la verdad es atenerse a las cosas mismas. La idea misma de verdad tiene su expresión primaria en otras voces. Porejemplo

- 3 La palabra investigar proviene del latín *vestigium*, que significa huella o huellas, que posiblemente se refiere a la actividad que lleva a cabo el cazador y en este sentido, investigar es encontrar alguna huella y seguirla hasta dar con la “presa” u objeto de estudio.
- 4 El concepto de *aletheia*, *veritas* o verdad en Xavier Zubiri tiene una descripción rica en sentido y describe ampliamente el mismo como “algo oculto”, algo que “no ha caído en el olvido”, “como descubrimiento”, “como confianza”, “como seguridad”, “lo que es en realidad”, entre otros. *Naturaleza, Historia, Dios*. Págs. 38-39.

en latín en el compuesto de *se-verus* o estricto, serio y *uero* se entiende como confiar alegremente. La verdad sería la propiedad de algo que merece confianza, seguridad. Otro ejemplo sería en hebreo *aman* que se entendería como ser de fiar, o *emunah* o fidelidad y firmeza; en akadio *am-matu* que literalmente sería fundamento firme. En última instancia, la verdad es la propiedad de ser real. Queremos resaltar que el concepto de verdad en la actualidad a perdido credibilidad y concluido en un relativismo que descarta prácticamente al mismo concepto. Finalizando, el que se diga formado en investigación debe ser culto, civilizado y educado en las cuestiones del conocer, su método en el proceder y dar cuenta de un modo de concebir la verdad como inherente a su problema de estudio al cual dedica su vida pues tiene una línea de investigación que ha ido apropiándose en el transcurso de sus trabajos y reflexiones. Continúa preguntándose Zubiri ¿Cómo se investiga esta realidad verdadera? y contesta. La investigación de la realidad verdadera no consiste en una mera ocupación con ella. Ciertamente es una ocupación, pero no es mera ocupación. Es mucho más: es una dedicación.⁵ Dedicación es hacer que la realidad verdadera configure nuestras mentes. Vivir intelectivamente según esta configuración es aquello en que consiste lo que se llama profesión. El investigador profesa la realidad verdadera. El que se dedica a la realidad verdadera tiene una cualidad: es poseído por la verdad.

El punto de partida de la investigación: la realidad

En la investigación vamos de la mano con la realidad verdadera (el concepto de realidad es central en la filosofía zubiriana, aunque el autor prefiere hablar de realidad debido a la polisemia que ha tenido el mismo). Estamos arrastrados por ella y este arrastre es justo el movimiento propio de la investigación. Esta condición de arrastre impone a la investigación misma unos caracteres propios: son caracteres de la realidad que nos

⁵ Investigar es dedicarse a la realidad verdadera. Dedicar significa mostrar algo (deik) con una fuerza especial (de). Y tratándose de la dedicación intelectual, esta fuerza consiste en configurar o conformar nuestra mente según la mostración de la realidad y ofrecer lo que así se nos muestra a la consideración de los demás.

arrastra. Ante todo, todo lo real es lo que es sólo respectivamente (neologismo propuesto por Zubiri y se refiere a la apertura entre una cosa y otra sin perder la autonomía de la misma) a otras realidades. Nada es real si no es con respecto a otras realidades, lo cual significa que toda cosa real es desde sí misma constitutivamente abierta. Sólo entendiendo desde otras cosas, que habrá que buscar, habremos entendido lo que es la cosa que queremos comprender. Lo que así entendemos es lo que la cosa es en la realidad.

Por lo anterior, el arrastre con que nos arrastra la realidad hace de su intelección un movimiento de búsqueda y, como esto mismo sucede con aquellas otras cosas desde las que entendemos lo que queremos entender, resulta que al estar arrastrados por la realidad nos encontramos envueltos en un movimiento inacabable. Por otro lado, la investigación es inacabable no sólo porque el hombre no puede agotar la riqueza de la realidad, sino porque es inacabable radicalmente, ya que la realidad en cuanto tal es desde sí misma constitutivamente abierta. Este es el fundamento de la frase de San Agustín. “Busquemos como buscan los que aún no han encontrado y encontremos como encuentran los que aún han de buscar”. Investigar lo que algo es en la realidad es faena inacabable, porque lo real mismo nunca está acabado; además de abierto, la realidad es múltiple, lo es por los menos en los dos aspectos que a continuación revisaremos.

El objeto de estudio de la ciencia

Hay muchas cosas reales, cada una con sus caracteres propios. Investigar las notas o caracteres propios de cada orden de cosas reales es lo que constituye la investigación científica y las distintas ciencias; es decir, la ciencia es la investigación de lo que las cosas son en la realidad. Históricamente, la filosofía moderna surge en el Renacimiento, el cual trae consigo una nueva concepción del universo; por ejemplo, con Galileo se constituye la nueva ciencia de la naturaleza: la física, mediante la que se emplean nuevos métodos y sus postulados afectan a su contenido mismo. Se formulan también nuevas hipótesis, como el principio de inercia for-

mulado por él mismo: “Todo cuerpo tiende a permanecer en reposo o movimiento rectilíneo y uniforme, mientras no actúe sobre él una fuerza que modifique su estado”. Además aparece un nuevo concepto de naturaleza. Por todo lo anterior, es la nueva ciencia una novedad en la historia del pensamiento humano.

En Descartes y Leibniz, cuya contribución a la física es ya lugar común. Kant, en la *Crítica de la razón pura* se pregunta ¿cómo es posible el *factum* de la ciencia? e identifica con tal a la nueva ciencia de la naturaleza de Galileo y Newton: la física-matemática. Para Fichte, la filosofía es la teoría de la ciencia, mientras que Hegel intitula el libro fundamental de su filosofía *Ciencia de la lógica*. Por otra parte, los físicos mismos han tenido conciencia de la trascendencia filosófica de su obra; por ejemplo, Newton llamó a su libro *Philosophiae naturalis principia mathematica*. La filosofía moderna, desde Descartes a Hegel, sería desde este punto de vista una reflexión crítica sobre el *factum* de la nueva ciencia: la ciencia que se sabe a sí misma. Tal fue la interpretación de la filosofía moderna, la cual se debe especialmente a los neokantianos Cohen, Natorp y Cassirer.

Otra visión histórica de la filosofía moderna fue la Reforma, que llegó a raíces más profundas en esta reflexión que la física de Galileo; por ella ha podido intentarse con éxito una historia de la filosofía moderna que partió del nuevo sentido de la libertad humana, implícito en la obra de Lutero. La Reforma tuvo precedentes en la historia como el movimiento albigense, que en gran parte la ha hecho posible; sin embargo, Lutero colocó la libertad radical y última del individuo como pensamiento central de toda una teología. Esta libertad fue ante todo, una libertad religiosa: la relación del hombre con Dios se produjo únicamente en el seno de la conciencia de cada individuo y no a través de una autoridad eclesiástica.

Esta situación peculiar en que se halla el hombre moderno a partir de Lutero está llena de grandes consecuencias para la vida, pues el individuo se vió forzado a hacer brotar de su propia conciencia las últimas decisiones de su vida. Poreso, el pensamiento moderno no acata, en última instancia, autoridad ninguna fuera de sí mismo y de su ratio. A partir de Descartes, parece quedar la Reforma fuera de la filosofía, pues las grandes producciones del pensamiento filosófico moderno fueron censuradas, cuando no condenadas por la Iglesia católica. Posteriormente, se su-

maron los esfuerzos de Leibniz a favor de la unión de las iglesias y la reconciliación teológica, a lo que dedicó su *Monadología*. Kant debe sin duda a su educación pietista el carácter de su moral, de donde arrancaría todo idealismo, no sólo de la razón práctica, sino también de la razón pura. Schelling y Hegel proceden de la teología y de que todo el idealismo alemán es, en el fondo, una metafísica de la libertad. Dilthey y Misch enjuician la filosofía moderna como engendrada en la reflexión del espíritu sobre su religiosidad. Ambos tipos de interpretaciones describen dos concepciones distintas de filosofía.

La primera se desarrolla a partir de la ciencia positiva; defiende que la filosofía es ciencia la cual se ubica en el grado más alto entre éstas, por lo tanto es una ciencia suprema. Mientras que la segunda interpretación parte de la teología luterana y postula que la filosofía nace de una reflexión sobre la religiosidad, lo que conduce a pensar que es una concepción del mundo y de la vida. Esta última idea anima gran parte del pensamiento filosófico del pasado siglo hasta Nietzsche.

Entre estos dos modos de concebir la filosofía, necesitaríamos saber qué es ciencia y qué son el mundo y la vida; es decir, necesitamos plantearnos justamente los problemas fundamentales de la filosofía; sin embargo, sólo la filosofía puede decir qué es la filosofía: no faltan para ello razones históricas. Asimismo, no hay razón que niegue que la ciencia es radicalmente filosofía y lo mismo se podría pensar de las concepciones del mundo y de la vida. Se podría analizar cómo, dentro de la física de Galileo y dentro de la Reforma, hay elementos puramente filosóficos. La presunta influencia de esos hechos sobre la filosofía no es, en el fondo, otra cosa sino el desarrollo interno de la filosofía misma. Asociada a la física y a la Reforma, la historia de la filosofía moderna es, sin embargo, pura filosofía.

El ámbito intelectual en el que se mueve Descartes es puramente metafísico y su método debe interpretarse dentro del lugar que le corresponde en una metafísica. Lo mismo sucede con Kant cuando se pregunta ¿cómo es posible la ciencia natural? o, lo que es lo mismo, ¿cómo es posible la idea de una naturaleza?, lo cual es una pregunta esencialmente metafísica. Además, no se pregunta tan sólo por la posibilidad de la ciencia, sino que se pregunta también ¿cómo es posible la metafísica? Lo mismo

sostiene Hegel cuando dice que la filosofía fundamental es ciencia de la lógica, a la cual entiende como el carácter de una metafísica que capta el ser, el on en y por el *logos*, es decir, cualquier expresión del ser se ve expresada, ampliada y desarrollada por la razón. La filosofía moderna es pura filosofía: su historia es la historia del problema de la filosofía.

El objeto de estudio de la filosofía

Lo real es múltiple, no sólo porque las cosas tienen muchas propiedades distintas, sino también por una razón más honda: porque lo que es abierto es su propio carácter de realidad. Lo anterior arrastra a la investigación del carácter mismo de la realidad. ¿En qué consiste ser real? ¿Qué es ser real? Esto es ante todo, una auténtica cuestión por sí misma, puesto que cada cosa real y cada propiedad suya es un modo de ser real o de realidad. Este concepto y esta diferencia de modos de realidad es grave.

Las personas estamos viviendo con cosas, pero cualquiera que sea la variedad y riqueza de éstas, aquello en lo que estamos situados con ellas es la realidad. Cada cosa con la que estamos nos impone una manera de estar en la realidad y esto es decisivo. Del concepto que tengamos de lo que es realidad y de sus modos pende nuestra manera de ser personas, nuestra manera de estar entre las cosas y entre los demás, así como nuestra organización social y su historia. De ahí la gravedad de la investigación sobre lo que es ser real: es una investigación impuesta por las cosas mismas.

Lo que en las cosas reales se nos impone de ese modo es justo su realidad. Esta fuerza de imposición es el poder de lo real: es la realidad misma como tal, y no sólo sus propiedades, lo que nos arrastra y domina. El poder de lo real constituye la unidad intrínseca de la realidad y de la inteligencia y esto es justo la marcha misma de la filosofía. Finalmente, investigar qué es ser real es un esfuerzo en el cual “Queda uno desfallecido escudriñando la realidad” Zubiri (2006, p. 325). En resumen, Zubiri sostiene que se investiga la realidad y que esta tarea es propia de la filosofía, mientras que las ciencias tendrán como finalidad investigar cómo van aconteciendo esas cosas. El estudio de la realidad es la que configura nuestra mente y nuestra misma profesión, así como el concepto mismo de verdad.

Episteme y ciencia moderna

A partir del siglo XVII, el hombre vive persuadido de que la realidad es descubierta por la ciencia, la cual no se pregunta por este presupuesto básico. Se exige que todo lo que sea accesible para el hombre ha de ser explicitado por la misma ciencia. Esto ha precipitado al hombre actual a multiplicar las explicaciones científicas sobre el mundo físico e inclusive metafísico. El siglo XIX ha hecho una criba de la labor científica que es dirigida por el mismo contenido y método científico, aunque tal ha sido a veces turbia y confusa. La ciencia es, entonces, un esfuerzo unívoco por conquistar intelectualmente la realidad de las cosas.

Para definir el vocablo ciencia es necesario tener en cuenta que procede del latín *scientia*, que significa conocimiento y que tiene su equivalente griego *episteme*, el cual suele traducirse como conocimiento o ciencia, aunque según Zubiri (1944, pp. 91-126) es un error traducirla de este último modo, ya que la finalidad del pensamiento griego es totalmente diferente a la precisión del pensamiento científico. Esto significa que el rigor científico se refiere a la precisión objetiva, mientras que la *episteme* griega trata de penetrar en las cosas para explicarlas.

¿Qué significa exactamente episteme? El idioma griego carece de un término genérico para designar todos los modos de saber. Existen términos que indican modos distintos de éste con una concreción y matices diferentes; por ejemplo, *gignoskein* se refiere al saber de las cosas en el trato efectivo con ellas, especialmente a través de la vista. Es un saber que se funda en haber visto algo con los propios ojos. Este modo de saber quedó vinculado al discernir de las cosas y tiene relación con la opinión pública o *doxa*.

El otro término es *syniēnai*, que refiere al poder que tiene el hombre de producir pensamientos y de emitir proposiciones que podrán ser o no adecuadas a las cosas, pero que implican la existencia de una capacidad de entenderlas, en armonía con la compleja estructura de la realidad.

Entre estos dos conceptos surge *episteme*, que designa un modo de saber sobre las cosas y que rebasa la esfera de la simple noticia. La *episteme* es un modo de intelección que viene determinada por la visión de la estructura interna de las cosas y que lleva en sí los caracteres que le aseguran la posesión efectiva de lo que son aquellas en su íntima necesidad.

La episteme, en última instancia, nos aproximaría a lo que hoy llamamos ciencia y ésta averigua dónde, cuándo y cómo se presentan los fenómenos que hay que estudiar; para esto último, se necesita un modo de abordarlos, un método.

Concepciones del método

Según Razo (2000, pp. 23-28), el método son rutinas procedimentales compuestas por una serie de etapas definidas en su orden y en su forma de ejecución; al ser actualizadas, siguiendo un patrón estándar, aseguran el éxito en la actividad que se realiza; finalmente, lo que interesa son los resultados y su eficacia. Por otro lado, el método se convierte en un instrumento técnico entre otros disponibles y viables, ya que sólo importa el logro de un fin mediante el empleo de medios que sólo son valorados en la medida en que garantizan la eficacia en el logro del fin que se persigue. Razo concluye que desde esta forma de ver las cosas, el método mismo formaría parte de los medios que se ponen a funcionar durante el proceso y que éste tiene su origen con Francis Bacon (Londres, 1561-1626), pues en su obra *Novum Organum* ofrece instrumentos para conquistar el conocimiento como aplicaciones frente al dominio de la naturaleza.

Razo, como Descartes, parte de que los hechos comparecen ante la inteligencia y de que en los datos de los sentidos es en donde descansa la teoría sana. En el *Discurso del método*, Descartes desarrolla para sí mismo, según afirma, una serie de reglas o preceptos que tendrían la encomienda de “conducir a la razón y buscar la verdad en las ciencias”. Finalmente, agrega que su método es el que hemos de seguir para indagar la verdad en las ciencias. Es “el orden verdadero y el camino recto”: el único, ya que “sólo hay una verdad para cada cosa”.

Cabe agregar que las propuestas cartesianas y baconianas pusieron a la razón una cuadrícula tan cerrada, que lejos de orientarla, habrían contribuido a su inmovilización y, que lejos de erigirla en garante de la ciencia, la habrían convertido en esclava del método. Consideramos estas reglas metodológicas como convenciones y que son a su vez las reglas del juego de la ciencia empírica.

Pluralidad de métodos en investigación: cuantitativo-cualitativo

En este sentido descrito, han aparecido diversos métodos que la ciencia y sobre todo la ciencia educativa han intentado afianzar para su propia investigación. Para esta pluralidad de los métodos, me apoyo en lo que sostiene Restrepo (2002, pp. 101-114): la discusión en torno a los métodos cualitativos y cuantitativos en ciencias sociales tiene una historia amplia en la construcción de los saberes, por lo que ha adoptado diversos nombres según la época y los debates filosófico-científicos correspondientes: investigación nomológica, investigación sociométrica, investigación etnometodológica e investigación experimental. Restrepo concluye que los extremos representan posiciones epistemológicas diferentes y que han dado lugar a metodología y técnicas distintas.

Restrepo sostiene que esta dicotomía filosófica y epistémica se remonta a la actividad filosófica griega y que se puede encontrar en la actividad reflexiva de la educación. Añade que en cuanto al origen explicativo del conocimiento, el racionalismo y el empirismo han puesto en claro sus diferencias a través del tiempo. Asimismo, el problema del conocimiento también ha sido abordado por el objetivismo y subjetivismo o el realismo y el idealismo; el intuitivo y el discursivo. Estas corrientes continuaron y más tarde se expresaron como neopositiva y teoría crítica.

Las explicaciones epistémicas empírico analítica y cualitativo interpretativa asumieron durante largo tiempo posiciones mutuamente excluyentes reclamando ser la vía hacia el conocimiento científico. Hoy se aprecian acercamientos entre estas formas explicativas: cuantitativos, objetivos, discursivos, explicativos, positivos, por un lado, y cualitativos, subjetivos o intersubjetivos, intuitivos, fenomenológicos, comprensivos y naturalístico, por el otro.

Enfatiza Restrepo que ambas posiciones ostentan fortalezas y debilidades; marcos conceptuales disímiles; campos de acción específicos; énfasis metodológicos y técnicas de observación y análisis distintas, mientras que la síntesis multimetodológica gana apoyo expresado en rigor objetivista los “antiguos conocimientos”.

Restrepo agrega que la investigación en educación ha basado su observación y producción de conocimiento en dos enfoques metodológicos: el empírico-analítico o positivo, que toma prestada la racionalidad de las ciencias naturales, y el cualitativo, que se apoya en la historia, la psicología, la antropología, la sociología y aún en la filosofía, con el fin de trascender la observación y medición de indicadores y abordar la comprensión de procesos complejos que se viven en la escuela. Para el caso que aquí concierne, consideramos el método filosófico zubiriano que a continuación se describe.

El método talitativo-trascendental en investigación según Zubiri

El método talitativo-trascendental tiene en cuenta dos puntos: primero, el objeto de la filosofía en Zubiri es el todo de la realidad, tanto en el caso de la investigación como en el de la formación. Se identifica la esencia física con la misma esencia metafísica; es por lo tanto, una metafísica intramundana. El autor parte de la realidad física (carácter talitativo), sentientemente inteligida, para luego considerarla en su función trascendental.

Desde esta concepción del saber metafísico, el método filosófico consistirá fundamentalmente en abrirse a las cosas reales: a partir de la formalidad de realidad sentientemente aprehendida y desde las cosas reales en función trascendental abrirse a más y más realidad. En otras palabras, la apertura a la realidad abierta, el acceso al orden trascendental, no es cuestión de un ver fenomenológico, ni mucho menos de una pura especulación o de una mera dialéctica de conceptos, sino de un análisis concreto de la talidad en virtud de la función trascendental que le compete. Es, por lo tanto cuestión de una aprehensión de realidad y de un salto del aspecto físico a su apertura trascendental. En resumen, se tiene en cuenta lo que las ciencias ofrecen y esto es lo positivo talitativo de la realidad, mientras que a la metafísica le corresponde la conceptualización de la talidad, que es la transcendentalidad.

El método talitativo trascendental que hemos descrito ayudará a precisar el punto de partida de la investigación educativa, pues incorpora el as-

pecto físico-abierto en el cual se mueve la educación y afianza la relación cualitativa-cuantitativa, así como los diferentes nombres mencionados anteriormente. Según Zubiri, método no es sinónimo del método científico: el ser científico es una modalización de lo que es el método; método es algo más radical: es vía de acceso. Pero no es suficiente ser vía. Hace falta que sea una vía entre, a través de las formas de realidad. Hace falta que sea una vía en metá. Sólo entonces tendremos lo que constituye el método. El método es problema porque no está unívocamente determinado y por no estarlo es justamente por lo que hay un metá; esto es, un abrirse paso.

En cuanto al método intelectual, no es suficiente con exponer que el método es una vía de acceso. Hace falta aclarar en qué consiste el carácter intelectual del método mismo, para ello recordemos que es el abrirse paso, que es la vía que la inteligencia abre para ir desde la cosa real campal a su fundamento mundanal. La vía está trazada entre dos puntos desde la cosa real campal a su fundamento mundanal. Se trata evidentemente de la cosa real y de su fundamento real, pero inteligidos, actualizados en intelección. Por lo tanto, el método es la vía de acceso de una actualización de lo real a otra.

Como se dijo anteriormente, el conocimiento es la intelección buscándose a sí misma. Y lo que se busca es una nueva actualización intelectual de la misma cosa real campal. El contenido puede ser distinto, pero es inteligida siempre y sólo como fundamento de la cosa campal. Es una nueva actualización de ésta: queda actualizado no como campal sino como mundanal (no es lo mismo que el que quede actualizada como un estar en el mundo). Esto último significaría que ser aquí se trata tan sólo de la realidad en cuanto respectiva en esa respectividad que constituye el mundo. Y como toda actualización lo es de la realidad, resulta que en última instancia lo que se hace es inteligir más profundamente lo real. De lo anterior se deduce que el método es una vía en la realidad y que el momento de realidad es decisivo.

El método es un abrirse paso en la realidad misma hacia su más profunda realidad; es la vía desde una actualización de lo real (campal) a otra actualización suya, la actualización mundana, y consiste formalmente en ir actualizando lo real desde su primera actualización hacia la segunda. Este ir actualizando es la intelección inquiriente en cuanto inte-

lección: es un ir entendiendo. El conocimiento parte de una actualización de lo real en aprehensión primordial sentiente y termina en una actualización en probación física sentiente de realidad.

El camino que va de la primera a la segunda es justamente la razón inquiriente y ésta en cuanto a camino es el método. Método es una actualización inquiriente de la realidad y la idea de éste se presta a graves confusiones: usualmente se entiende por método a la vía que conduce de una verdad a otra, entendiendo por verdad un juicio verdadero, de modo que el método sería un razonamiento que lleva de un juicio verdadero a otro. Esto es insostenible por tres razones.

- a) El método no es vía de una verdad a otra sino de una realidad inteligida, actualizada, a otra actualización de ella. El método no es vía de verdad, sino vía de realidad, realidad actualizada. Por lo tanto, el método como vía es una vía no en la verdad del conocimiento, sino en la realidad.
- b) La intelección que aquí entra en juego no es un juicio; ciertamente la realidad actualizada es una verdad, pero no es verdad de un juicio. La intelección en que el método se constituye es la intelección de lo real como verdad real, no como verdad lógica. En el método hay juicios, evidentemente, pero no es el juicio sino la verdad real lo que determina el carácter metódico de la intelección.
- c) La vía misma, el método mismo, no consiste en ser un razonamiento: lo que se busca es otra actualización. La identificación de método con razonamiento es insostenible; se ha caído en ella por la “logificación de la intelección”, pero esto es imposible. El método, es una vía que ha de ser recorrida; es un discurrir; ciertamente ha de conformarse con las leyes estructurales de la intelección lógica, pero esta conformidad no es ni puede ser un método que conduce a un conocimiento, esto es, a una actualización de lo real.

Para comprender el método, cito dos casos en los que se identifica método y razonamiento: deducción e inducción. Se dice que la deducción es el método de algunas ciencias, por ejemplo, de la matemática; sin embargo, esto es insostenible y no sólo porque hay un tipo especial de inducción

matemática, sino porque la deducción concierne a la estructura lógica del pensar matemático, pero no a la actualización de lo real matemático. Para esto no es suficiente con realizar deducciones rigurosas, sino que es necesario hacer la deducción operando, transformando, construyendo, etcétera en la realidad matemática. Sólo a esto puede nombrarse método matemático; en contraste, no lo es la deducción lógica.

Por lo tanto, la deducción por sí misma no es método sino estructura lógica. No hay método deductivo: sólo hay estructuras deductivas de los juicios matemáticos. El razonamiento matemático, la deducción, es una estructura lógica, pero no es un método matemático. La inducción, de signo inverso, consiste en hacer un razonamiento inductivo. Esto es imposible, no sólo en principio sino también de hecho, pues nunca se ha conseguido estructurar un razonamiento inductivo.

Es necesario enunciar el principio de inducción; sin embargo, esto no ha sido logrado satisfactoriamente, ni siquiera al recurrir al cálculo de probabilidades para excluir los errores azarosos de la experimentación. De hecho, no existe un razonamiento inductivo; en cambio, la inducción existe como método estricto y riguroso. Se parte de lo real actualizado en hechos y se va por repetición, conforme a la ley de los grandes números, desde los resultados experimentales a un enunciado general. Este enunciado orienta la actualización del fundamento. Lo que interesa subrayar es que el método inductivo es método, pero no razonamiento.

Lo anterior no significa que en la intelección racional no haya razonamientos; los hay y tiene que haberlos forzosamente, de la misma manera que hay juicios. No obstante, ni los juicios ni los razonamientos (el razonamiento es una estructura lógica que el método ha de respetar pero esto es cuestión de lógica y la lógica por sí misma nunca es, ni pretende ser, fuente de verdad. Sólo la lógica se ocupa del razonamiento) constituyen un método (el método es esencialmente, cuando menos pretende serlo, fuente de verdad, puesto que se mueve en la realidad. La filosofía de la inteligencia se ocupa esencialmente del método).

El método como vía es un momento intrínseco y formal de la intelección racional. En cuanto tal, es siempre y sólo una vía en la realidad, sea en la realidad dada sea en la realidad postulada. Aclaro: ser método es ser la actualización inquiriente en cuanto inquiriente; es la actualización vial

del fundamento de lo real campal. Es una marcha intelectual en la realidad no es una marcha lógica en la verdad.

Formación e investigación en la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca (ENSVT)

Como se ha expuesto en el desarrollo de esta breve reflexión, titulada “La investigación en educación superior, apuntes desde la filosofía zubiriana”, en nuestra ENSVT se explicita lo dicho a través del trabajo colegiado como el medio más eficaz y amable para generar y dar cauce a los proyectos que conlleven a la atención, solución de problemáticas y necesidades que afectan la calidad del servicio educativo que se oferta.

Con base en el manual de organización, el trabajo colaborativo propicia que cada uno de los pTC que integran la Coordinación de Investigación y Posgrado realicen funciones de docencia, investigación, generación y aplicación del conocimiento, así como tutorías, asesoría y gestión académica, mediante el desarrollo de proyectos.

De esta manera, la integración en un CAEF surge no sólo de la experiencia e interés en la investigación, sino también del compromiso profesional para mejorar la calidad educativa de los procesos de formación inicial y desarrollo docente, a través de la investigación y de la formación de nuevos investigadores, que forman al hombre en su totalidad al servicio de una sociedad justa e igualitaria.

Conclusión

La investigación en educación superior debe considerar los siguientes puntos para dialogar con la tradición investigativa y afianzar los elementos necesarios que nos permitan entender los problemas que existen en investigación y las posibles respuestas que se han dado. De igual forma, se entiende que en toda actividad investigativa existe un modo explícito de conocer propiciado por la época y sugerido por las problemáticas presentes del tiempo al que se refiere para encontrar su propia solución.

Por lo anterior es necesario, afianzar la experiencia personal de investigación a través de una introspección de los problemas con que nos hemos encontrado y las posibles respuestas que hemos encontrado a los mismos. Así como incorporar a los futuros investigadores a nuestra línea de investigación, pues de esta manera nos permitirá darle seguimiento en su formación, crecimiento y desarrollo como persona y profesional íntegro que incida socialmente a través de su saber. También es necesario difundir que la experiencia investigativa es una experiencia “fruible” y un querer por el cual se da la vida amigablemente de una manera razonada.

Referencias

- Abbagnano, N. Visalberghi, A. (2014). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Artigas, M. (2009). *Filosofía de la ciencia*. España: EUNSA.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
- Kuhn, T. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Mardones, J. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. España: Anthropos.
- Modelo Educativo. (ME 2016, 43).
- Razo, J. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. México: ISCEEM.
- Sánchez, P. (2002) *Aprendizaje y desarrollo*. México: Ideograma Editores.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Plazay Valdés Editores.
- Platón (2012). *Diálogos*. México: Editorial RAE. Diccionario de la Real Academia Española. <http://etimologias.dechile.net/?investigar> (consultado 16 de septiembre de 2016).
- Razo Navarro, J.A. (2000). *Metodología hermenéutica e investigación educativa*. México: ISCEEM. pp. 23-28
- Rengifo, C. (2011). Algunas aproximaciones al problema del conocimiento. *Revista de investigaciones*, (7) pp. 28-38.

- Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación*. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Villoro, L. (2014). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Zubiri, X. (1987). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2009). *Cinco lecciones de filosofía con un nuevo curso inédito*. Madrid: Alianza Editorial / Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2002). *Sobre el problema de la filosofía y otros escritos (1932-1944)*. Madrid: Alianza Editorial / Fundación Xavier Zubiri.
- (1980). *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y Realidad*. Madrid: Alianza Editorial / Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- (2006). *Escritos menores (1953-1983)*. Madrid: Alianza Editorial. La presentación de esta obra la lleva a cabo Germán Marquínez Argote. Las páginas al que alude el texto están en número romano V11.XX11. El número que se alude es el 19. Si se pone en número arábigo sería el número 13.
- (1944). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Alianza Editorial / Sociedad de Estudios y Publicaciones, pp. 91-126.

Referencias electrónicas

- <http://www.zubiri.org/works/spanishworks/investigar.htm> (Consultado el 28 de septiembre de 2016).
- <http://www.ensayistas.org/filosofos/spain/zubiri/introd.htm> (Consultado el 28 de septiembre de 2016).
- <file:///C:/Users/SAM/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionEducativaAproximacionFilosoficaEnCl-3998875.pdf> (Consultado el 29 de septiembre de 2016).
- http://es.slideshare.net/laura1009/la-investigacin-educativa-12163409?next_slideshow=1 (Consultado el 29 de septiembre de 2016).
- http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18_04ensa.pdf (Consultado el 29 de septiembre de 2016).
- http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1253-F.pdf (Consultado el 29 de septiembre de 2016).

II. Supuestos teóricos y metodológicos para el análisis de la práctica docente de la geografía en el nivel medio superior

RAÚL GONZÁLEZ PÉREZ
FERNANDO CARRETO BERNAL

Impartir una clase de Geografía en el bachillerato es fácil, según la opinión de quienes no tienen la formación profesional y se les presenta la oportunidad de hacerlo. Al fin, ¿qué tan difícil será describir la Tierra? Pues cabe recordar que el término geografía proviene de las palabras griegas, *geos*: Tierra y *grafos*: descripción: descripción de la Tierra. Les deseamos éxito a quienes, sin tener la formación disciplinaria, emprenden el reto. En tanto, proponemos a los docentes de Geografía y especialistas en la disciplina preguntarnos: ¿Quién más que el experto en geografía para describir la Tierra? ¿Quién más que el geógrafo que abriga a la docencia como su principal actividad profesional para hacerlo aún mejor? ¿Quién más que el geógrafo docente que se compromete con sus educandos y la sociedad para mantenerse actualizado científica y pedagógicamente, y ejercer así su práctica educativa? Valga recordar las palabras de Cossío De (citado en Moreno y Marrón, 1995) a favor de la actividad profesional del docente de Geografía:

El verdadero geógrafo, no es el que escribe los libros de texto, sino el que recorre el país, lo estudia, lo describe y levanta su carta. Más geografía sabe el que solamente sabe orientarse –que al fin orientación es el término primordial para el conocimiento y descripción de la Tierra– que el que, sin saber esto, señala fácilmente en el mapa mares, ríos, montes y ciudades (p. 163).

A propósito, recordemos una frase del profesor Jaime Humberto Graniel Graniel, entrañable maestro, especialista de geomorfología en la Facultad de Geografía de la UAEM: “La geografía no se enseña alrededor de

cuatro paredes, la geografía se aprende en el escenario donde se producen los hechos y fenómenos”. Ambos autores convienen en que, para describir la Tierra, es preciso recorrer el mundo, el continente, el país, el estado, el municipio, el entorno geográfico; en una palabra, estudiar geografía. En consonancia con lo anterior, la formación y práctica docente de esta materia en el nivel medio superior de la UAEM requiere un compromiso: mantenerse atento a los cambios que en materia educativa presenta la enseñanza de nuestra disciplina.

La presente investigación de corte cualitativo se ubica en la línea de prácticas institucionales y formación docente que, a partir de un modelo explicativo, explicita su propio posicionamiento teórico-metodológico. De esta manera se invita a reflexionar sobre la práctica educativa de la geografía centrándose en la visión de los actores y el análisis contextual.

Con este fin desarrollamos el significado de las relaciones sociales a partir de la teoría del interaccionismo simbólico propuesta por Blumer (1982), en otros términos, la conducta observable en pequeña escala, con sus defectos y virtudes. Incorporamos la relación que guarda el marco teórico (teoría, método y técnica), con el enfoque metodológico (entrevista, observación participante y cédula de cuestionario) seleccionados para la indagación. Los supuestos teóricos: sujeto, práctica docente e institución, de cara a los informantes como sujetos de estudio: docentes, alumnos y administrativos, complementan el ejercicio.

Con la investigación se pretende examinar la práctica educativa de la geografía, con especial interés en la tarea que desempeña el docente antes, durante y después de su actividad profesional. Éste es sólo un ejercicio donde se pone a consideración el modelo teórico metodológico utilizado en el análisis de la práctica educativa de la geografía aplicado en el nivel medio superior de la UAEM.

1. Supuestos teóricos: el interaccionismo simbólico y las nociones entre sujeto, práctica docente e institución

La teoría sociológica del interaccionismo simbólico propuesta por Blumer (1982) estudia la conducta observable en pequeña escala donde se

construyen significados. Constituye el referente teórico utilizado para derivar y conceptuar las nociones de sujeto, práctica docente e institución. La práctica docente de geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS, representa un ejercicio pertinente para ser analizado desde esta perspectiva. Es a través de la investigación cualitativa apoyada en el análisis de la práctica como se ha logrado conocer y describir las formas en que los actores sociales realizan su quehacer educativo.

CUADRO II.1. *Modelo explicativo del posicionamiento teórico metodológico*

<i>Supuestos teóricos</i>	<i>Enfoque metodológico</i>	<i>Fuentes de investigación e instrumentos de recolección de datos</i>	
		<i>Informantes como sujetos de estudio</i>	
Teoría	Interaccionismo simbólico	Sujeto Práctica docente Institución	Docentes de Geografía
Método	Interaccionismo simbólico/Cualitativo/ Análisis de la implicación	Análisis de la práctica	Documentos escritos Observación de la interacción Entrevista a docentes Cuestionario aplicado
Estrategias	Interaccionismo simbólico: recolección de testimonios orales, escritos y de observación	Entrevista Observación participante	Docentes / Administrativos Docente-alumnos Presidentes de la Academia de Geografía

FUENTE: Carreto, (2016, p. 69).

De acuerdo con Woods (1998), “el interaccionismo simbólico que nació en la escuela de Chicago en los años veintey treinta del siglo pasado ha sido hasta ahora uno de los enfoques que se ha mantenido vigente en los estudiosos de la enseñanza” (p. 49).

La enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM, como una pequeña parte de la acción social, concede a la presente investigación la distinción de vincular a la teoría del interaccionismo simbólico y su encuadre con el objeto de estudio, la práctica docente de la geografía. Asimismo, contribuimos al desarrollo del interaccionismo simbólico mediante la revisión de los supuestos y formas de lectura con que sus teóricos la han alimentado al provocar entre sus seguidores diferentes posturas y debates. De tal manera que “no resulta fácil describir en términos generales la teoría porque como Paul Rock señala, presenta una ambigüedad deliberadamente construida y se resiste a la sistematización” (en Ritzel, 2001, p. 271).

A pesar de sus ambigüedades, la teoría del interaccionismo simbólico se ha visto favorecida con las aportaciones de algunos de sus máximos exponentes, entre los que contamos a Charles Horton Cooley (1902), John Dewey y W. I. Thomas (1928), George Herbert Mead (1934), así como la propuesta y perspectiva de Herbert Blumer (1969). Esta teoría tiene su origen en el pensamiento de George Herbert Mead en torno a la filosofía del pragmatismo, cuyas contribuciones de acuerdo con Ritzel (2001), se pueden resumir en tres aspectos:

(1) el análisis de la interacción entre el actor y el mundo; (2) una concepción del actor y del mundo como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas; y (3) la enorme importancia asignada a la capacidad del actor para interpretar el mundo social (Ritzel, 2001, p. 4).

Otro aspecto que influyó profundamente en el desarrollo del interaccionismo simbólico fue el enfoque sobre los procesos de pensamiento del filósofo pragmático John Dewey.

Dewey no concebía a la mente como una cosa o una estructura, sino como un proceso de pensamiento que implicaba una serie de fases. Estas fases son: la definición de los objetos del mundo social, la determinación de los posibles modos de conducta, la anticipación de las consecuencias de cursos alternativos de acción, la eliminación de posibilidades improbables y, finalmente, la elección del modo óptimo de acción (Stryker, 1980. En Ritzel, 2001, p. 4).

El segundo antecedente del interaccionismo simbólico se sitúa en el debate contra las ideas conductistas, a cuyos simpatizantes radicales, seguidores de John B. Watson, les preocupaban las conductas observables de los individuos y, en consecuencia se centran en los estímulos que provocaban las respuestas. En contraposición “Mead reconocía la importancia de la conducta observable, pero también creía que había aspectos *encubiertos* de la conducta ignorados por los conductistas radicales” (Ritzer, 2001, p. 5). Las ideas de Mead permitieron, con el tiempo, delinear los distintivos que ahora conceptúan el interaccionismo simbólico.

Es a partir de las generalidades que distinguen a la filosofía del pragmatismo, al conductismo psicológico y al interaccionismo simbólico, como se describirán los supuestos teóricos en la presente investigación. Se emplearán, paralelamente, las ideas de Herbert Mead, John Dewey y Herbert Blumer como instrumentos en la estructura del proyecto, en planteamiento de las preguntas de investigación, en el análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista, la observación participante y la cédula de cuestionario.

Se inicia el recorrido con el movimiento filosófico de Mead, influenciado poderosamente por el pragmatismo y el conductismo. La conducta observable de los individuos es tratada en la ideología de Mead; sus argumentos han sido utilizados para fundamentar las nociones sobre sujeto, práctica docente e institución empleadas a continuación, tienen su fundamento en la filosofía de Mead, cuyos principales argumentos de acuerdo con Olivera, 2006, son:

- a) La prioridad de lo social: el todo social precede a la mente individual, en otras palabras, la conducta del individuo se explica en términos de la conducta organizada del grupo social.
- b) El acto: Mead concibe el estímulo como la mejor oportunidad para actuar. A partir de esta premisa, identificó cuatro fases fundamentales del acto interrelacionadas dialécticamente, es decir, cada fase está presente en todo momento del acto: estímulo, la necesidad de hacer algo como respuesta; percepción, el actor busca y reacciona a un estímulo relacionado con el impulso; manipulación, acción que la persona emprende con respecto al objeto; consumación, equiva-

le a emprender la acción que satisface al impulso original. De acuerdo con Meltzer:

Para Mead, la unidad de estudio era el “acto”, que comprende aspectos encubiertos como aspectos descubiertos de la acción humana. Dentro del acto, la totalidad de las diferentes categorías de las psicologías ortodoxas tradicionales encuentran su lugar. La atención, la percepción, la imaginación, el razonamiento, la emoción, etcétera, son consideradas como parte del acto...el acto, pues, engloba todos los procesos implicados en la actividad humana. (citado en Olivera, 2006, p. 86).

- c) Gestos: los gestos son movimientos que actúan socialmente como estímulos específicos de respuesta; se requiere del sujeto que actúa y el sujeto que recibe el estímulo.
- d) Símbolos significantes: los gestos se convierten en símbolos significantes cuando el emisor es capaz de comunicar el mismo tipo de respuesta (no necesariamente idéntica) que provocaría en el receptor. La comunicación se logra sólo cuando empleamos símbolos significantes.
- e) Los procesos mentales: Mead solía pensar en términos de procesos más que de estructuras o contenidos. Algunos de ellos permiten la comprensión: inteligencia (reacciones ante los estímulos); conciencia (inteligencia reflexiva); razón (los individuos mantienen conversaciones consigo mismos); significado (el significado reside dentro del acto social); mente (implicada en los procesos orientados hacia la resolución de problemas).
- f) El *self*: se refiere a la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto de estudio. El *self* presupone un proceso social, la comunicación entre los humanos; surge con el desarrollo y a través de la actividad social y las relaciones sociales.

El mecanismo general para el desarrollo del self es la reflexión, o la capacidad de ponernos inconscientemente en el lugar de otros y de actuar como lo harían ellos. A resultas de ello, las personas son capaces de examinarse a sí mismas de igual modo que otros las examinarían a ellas (Ritzer, 2001, p. 5).

g) La sociedad: Mead utiliza este término para referirse al proceso colectivo que precede tanto a la mente como al self. La sociedad crea a la institución, definida por Mead como la respuesta de la comunidad o sus hábitos vitales.

Para Mead, el todo social precede a la mente individual lógica y temporalmente. En la teoría de Mead [...] el individuo consciente y pensante es lógicamente imposible sin un grupo social que le precede. El grupo social es anterior, y es él el que da lugar al desarrollo de estados mentales autoconscientes (Ritzer, 2001, p. 5).

Las ideas de Mead concurren en el surgimiento del interaccionismo simbólico propuesto por Blumer a partir de 1937. En los años veinte y treinta del siglo pasado, la universidad de Chicago, se impregnó de las ideas del pragmatismo y conductismo, en especial por las teorías de Dewey y Mead, época en la que fue estudiante Herbert Blumer. Años más tarde, Blumer acuña el término interaccionismo simbólico.

Para Blumer, el conductismo y el funcionalismo estructural tendían a centrarse en los factores (tales como los estímulos externos y las normas) que determinaban la conducta humana. Ambas perspectivas ignoran los procesos cruciales por los que los actores confieren significado a las fuerzas que actúan sobre ellos y sus propias conductas (Ritzer, 2001, p. 218).

Ahora bien, conviene mencionar que para nuestro propósito de vincular el interaccionismo simbólico con la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM, hemos monitoreado la acción social en los planos macro y micro; es decir, en lo instituido y lo instituyente. La diferenciación entre ambos términos ha sido expresada por Serrano, (2011) como:

[Lo macro apunta a:] la idea de lo pre-establecido, el determinismo, la objetividad, la explicación desde marcos preconcebidos. [Lo micro alude:] a la reivindicación de la acción del sujeto, a la intersubjetividad, a la significación, es decir, a la comprensión del lazo social que se instala en las relaciones que ligan a la experiencia, a lo vivido directamente por los actores (p. 1).

En este orden de ideas, la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM se puede entender como un proceso que construye significados a partir de contextos concretos en los planos macro y micro. En otros términos, los significados se configuran a partir de lo instituido y lo instituyente y así también el modelo educativo y la interrelación entre los sujetos de la práctica docente. La ambigüedad deliberada que algunos autores afirman posee la teoría del interaccionismo simbólico nos permite vincularla con las nociones que se desprenden en la descripción del sujeto, la práctica docente y la institución. De tal forma que el primer acercamiento diferenciado lo constituyen los principios básicos del interaccionismo simbólico, que de acuerdo con Ritzer (2001) son:

- a) Los seres humanos, a diferencia de los animales inferiores, poseen la capacidad de pensar.
- b) La capacidad de pensar está moderada por la interacción social.
- c) En la interacción social, la gente aprende los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad humana distintiva de pensar.
- d) Significados y símbolos le permiten a la gente ejecutar acción humana distintiva e interacción.
- e) La gente es capaz de modificar los significados y símbolos que ellos usan en la interacción sobre la base de la interpretación de la situación.
- f) La gente es capaz de hacer esas modificaciones porque tienen la habilidad de interactuar con ellos mismos, lo que les permite examinar diferentes cursos posibles de acción, determinando las ventajas y desventajas relativas y escoger una.
- g) Los modelos de acción y de interacción constituyen grupos y sociedades (p. 261).

En consonancia con los principios básicos del interaccionismo simbólico y con el propósito de ampliar el alcance del objeto de estudio, se optó por acomodar y reinterpretar las tres premisas básicas propuestas por Blumer (1982):

(1) Las personas actúan en relación con las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos; (2) el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos; (3) el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra (p. 82).

Las premisas básicas del interaccionismo simbólico serán articuladas con los supuestos teóricos a los que se hace referencia en la presente investigación (sujeto, práctica docente e institución). Vincular ambas especulaciones es posible, desde la perspectiva de Blumer (1982), al considerar que “el interaccionismo simbólico se utiliza para designar un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del Hombre” (p. 1). Desde esta perspectiva estamos interesados en estudiar al sujeto docente y discente del nivel medio superior y los significados que se construyen durante el quehacer cotidiano de su práctica educativa en la enseñanza de la geografía.

Las cinco escuelas preparatorias de la UAEM, ubicadas en Toluca, Estado de México, constituyen el referente espacial en consecuencia con Woods (1998): “el interaccionismo simbólico trata típicamente la vida cotidiana, a pequeña escala, y procura comprender procesos, relaciones, la vida grupal, las motivaciones, adaptaciones, etc.” (p. 67). Woods amplía su punto de vista al considerar a los docentes y alumnos como sujetos que construyen significados a partir de su interrelación:

Los alumnos no sólo son receptores o consumidores de conocimientos, sino constructores de significados compartidos en el marco de un ejercicio combinado con los maestros. [Esto se consigue] si lo que nos interesa es producir personas que aprendan y sean autónomas, reflexivas y críticas, si queremos mejorar el aprendizaje, debemos conocer cuáles el sentido que los alumnos atribuyen a lo que se les ofrece, y cómo contemplan y sienten las circunstancias en las que reciben esta oferta. Entonces será posible mejorar el conocimiento metacognitivo del alumno, así como el contexto en el que éste se conforma.

Uno de los primeros requisitos de la investigación interaccionista simbólica es el de comprender los significados simbólicos que emergen en las

interacciones y que se atribuyen a diversas situaciones a lo largo del tiempo. Desde el punto de vista metodológico, esto implica aprender el lenguaje de los participantes, con todos sus matices y, quizás, un vocabulario especial. También es importante considerar los otros medios de comunicación: gestos, miradas, acciones, aspecto y toda esa área de comunicación no verbal que sirve para transmitir significados a los demás (Woods, 1998, pp. 57-59).

Las argumentaciones antes mostradas permiten concatenar las tres premisas básicas del interaccionismo simbólico propuestas por Blumer (1982) con nuestros supuestos teóricos. Cada una de las premisas se expone en el supuesto teórico al que hace referencia, cada uno de los cuales estructura la siguiente parte del texto, a saber: los sujetos de estudio son los docentes pares y alumnos que con su participación en el proceso educativo le da sentido a sus actuaciones; la práctica docente queda expuesta cuando se muestran los procesos educativos dentro del salón de clases; y la institución se manifiesta como el lugar donde se construye el sentido y la práctica docente en la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM.

Sujeto

Sólo no eres nadie. Es preciso que otro te nombre.

B. BRECHT, *Un hombre es un hombre*

Con la finalidad de rastrear los significados y símbolos que se elaboran durante el proceso enseñanza-aprendizaje de la geografía en el bachillerato de la UAEM, consideremos para su interpretación la primera proposición de Blumer (1982): (1) “el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él” (p. 2), así como el planteamiento de Lee, y Serrano (2010), “el sujeto se relaciona a partir de símbolos” (p. 60). Incluir al sujeto como parte de los supuestos teóricos sobre los que descansa la presente investigación, permite detallar con claridad la trascendencia del objeto de estudio. La tarea no es sencilla, sobre todo porque: “cuando alguien habla del sujeto, uno tiene que preguntarse primero de qué sujeto está hablando” (Heller, 1991, p. 182).

Se alude al sujeto que construye y transforma su realidad a partir del contexto en el que se desenvuelve. En consonancia comenta Serrano (2011) que “el contexto produce una red de significaciones a partir de lo cual, los sujetos encuentran sentido a su hacer” (p. 2). Desde luego que no es el propósito de la presente investigación, debatir cada postura de la teoría del sujeto, interesa estudiar al sujeto alumno, que, de acuerdo con Pérez de Lara, N. (1998):

[ha pasado] a ser un sujeto requerido de presencia, necesitado de reciprocidad, lleno de significado; presencia, reciprocidad y significado que son las claves del sentido social que nos hace verles como sujetos. Incluirles en nuestra cotidianidad, en nuestra habitual convivencia, en objeto de nuestra tarea educativa, en sujetos capaces de cuestionarla y de cuestionarnos, es lo que ha dado esencia y existencia a nuestra capacidad de ser sujetos, precisamente por haber establecido una conversación, una dialógica con ellos y ellas. (p. 219)

Nos proponemos reconocer al sujeto docente de la escuela preparatoria de la UAEM como portador de experiencias para develar el significado que tiene su práctica educativa para él mismo. En consecuencia podremos identificarlo como el sujeto que “al mismo tiempo que se apropia del sistema de usos y expectativas de la institución escolar en que trabaja, contribuye a la construcción de la referida institución escolar a través de sus prácticas y sus saberes” (Rockwell y Mercado 1986. Citado en González, 2007, p. 31).

Develar los significados que los sujetos docente y alumno de la geografía le proporcionan a su práctica educativa en la compleja red de interrelaciones “a partir de la subjetividad y el cruce de historias personales, profesionales y de la escuela en su conjunto” (González, 2007, p. 38), ha permitido desentrañar el sentido a la práctica docente en la enseñanza de la geografía de la UAEM. De modo que los sujetos (docentes y discentes) que participan activamente en la construcción y transformación de su realidad, a su vez son constructores de su práctica educativa mediante la creación de símbolos que son transmitidos a través del discurso, porque “el discurso involucra una significación inherente a toda organización so-

cial y como tal está relacionada directamente con el sujeto, es decir, los discursos crean sujetos y los sujetos generan discursos” (Braunstein, 1984, p. 89).

Práctica docente

Educar no es dar carrera para vivir, sino
templar el alma para las dificultades de la vida.

PITÁGORAS DE SAMOS

De acuerdo con Lee y Serrano, “el significado de las cosas es construido a través de la comunicación” (2010, p. 62). Si es en el salón de clases donde se da la comunicación entre el docente y los alumnos, la interacción entre los docentes complementa el quehacer. En consonancia, Blumer (1982) comenta que “el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo” (p. 2). No es difícil suponer que la interrelación dada entre el docente y los alumnos, en cualquier nivel educativo, se presenta desde el primer día de clases y en el resto del ciclo escolar. La comunicación está presente desde los primeros momentos y la construcción de significados no es ajena al contenido y ejecución de un programa educativo.

Se construyen significados porque la interacción social es inherente al ser humano. En este sentido, es el trabajo que día con día realiza el docente y la interrelación que sostiene con los otros actores del ámbito escolar (alumnos y docentes) lo que interesa conocer, analizar y describir en este apartado de la investigación. Buscamos dar voz al docente a través de las observaciones realizadas a su práctica educativa, e indagar en las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas a partir de las cuales los alumnos construyen y reconstruyen sus conocimientos.

Esa través de la práctica docente como se puede dar cuenta de la interrelación y aprendizaje de los alumnos. A propósito argumenta Aguilar:

La práctica docente es [...] un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares.

De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican (Citado en Cerdá, 2001, p. 29).

Estas observaciones sugieren incluir a otros teóricos que han trabajado en torno a la noción de práctica docente desde diferentes perspectivas y con diversos fines. Para González (2007) es necesario “analizar las prácticas que desarrollan los actores educativos en las escuelas y los múltiples significados que se construyen socialmente” (p. 34). Desde otro punto de vista la práctica docente...

concebida en teoría como la aplicación en el contexto del aula de las normas y técnicas que se derivan del conocimiento científico, se considera el escenario adecuado para la formación y desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes profesionales que requiere la aplicación de aquel conocimiento (Pérez, 1998, p. 141).

La práctica docente no es un reservorio de conocimientos y técnicas de enseñanza y aprendizaje, sino que es una faena, responsabilidad de los actores educativos durante su quehacer cotidiano. Considerar a la práctica docente como una acción tiene sus fundamentos en la experiencia como generadora de saberes. Desde la perspectiva de Cerdá, (2001):

El sujeto docente construye su materia de trabajo en la relación cotidiana que encuadra con los factores y actores de la escuela. Vista así, la práctica docente no es algo dado, sino más bien contingente, donde se entrecruzan múltiples dimensiones que tienen que ver con los sujetos y con los contextos (Cerdá, 2001, p. 33).

La práctica discursiva contribuye a la conformación y definición de la práctica docente a partir de la interrelación con los otros sujetos. Los significados construidos y comunicados a través del discurso tienen una trascendencia inherente a toda construcción social y como tal está rela-

cionada directamente con el sujeto, porque los discursos crean sujetos y los sujetos generan discursos. Comenta Braunstein, (1984):

El sujeto no tiene, como objeto empírico, otra materialidad que la del lenguaje, la de las proporciones que él emite, las que podrían llegar a emitir. Su ser es inabordable fuera de este orden del discurso. Fuera del discurso que lo propone y lo impone como sujeto de la enunciación nada podría saberse sobre él. El referente sujeto se particulariza por ser el único referente que habla y sólo por su práctica discursiva podemos llegar a distinguirlo del resto de los objetos [...] el sujeto es sujeto/discurso porque es, en todo, un efecto de prácticas discursivas (Citado en Cerdá, 2001, p. 18).

De acuerdo con la teoría del interaccionismo simbólico, la práctica docente de la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM constituye un ejercicio de construcción de significados, a partir de la interrelación entre los docentes y los alumnos al momento de llevar a cabo su práctica educativa. El discurso consolida esta producción significativa, a lo cual se suma la interpretación derivada de los otros medios de comunicación.

Institución

Una institución es lo que da comienzo,
lo que establece y lo que forma.

ENRÍQUEZ

Lo instituido y lo instituyente forman parte de la manipulación, expectativas y propósitos del sujeto en la apropiación de significados. “Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (Blumer, 1982, p. 2). Como afirman Lee y Serrano, la apropiación de significados por parte del sujeto, con sus propios fines y expectativas, produce acciones hacia las cosas y hacia los sujetos con los que interactúa (2010, p. 63).

Como institución educativa, la UAEM contempla en sus objetivos los estudios de bachillerato. Los estudios están organizados para que el alumno termine en seis semestres, en cada uno de los cuales se cursan distintas asignaturas de acuerdo con el plan de estudios del nivel medio superior. Los programas educativos de cada materia, acompañados de su planeación didáctica y su ejecución en el salón de clases, enmarcan a la práctica educativa donde acontece el intercambio de conocimiento.

Esta es la noción que se tiene de la escuela preparatoria, lugar donde se dan cita los docentes, alumnos y el personal administrativo para dar cumplimiento a los preceptos laborales y académicos. En otros términos, la norma institucional. Su infraestructura y equipamiento constituyen su complemento: salones de clase, biblioteca, salas de cómputo, laboratorios, espacios administrativos y académicos, canchas deportivas, servicio médico, cafetería, áreas verdes y estacionamiento, entre otras zonas que hacen posible la existencia física de una escuela. No obstante, recordemos que la escuela es más que un edificio con infraestructura y equipamiento, y más que un lugar donde se dan cita los actores de la educación.

La escuela es una institución educativa, un conjunto de “actitudes y reacciones comunes, y no necesariamente, por tanto, algo externo que se imponga al actor” (Carabaña, y Lamo de Espinoza 1978, p. 167). Asimismo, “la escuela no es ajena a la forma de sociedad que la crea y en la que se conforma, sino que es parte integrante de ella” (Pérez de Lara, 1998, p. 217). En la escuela se construyen saberes a través de significados y discursos, y son precisamente los actores del ámbito educativo (docentes y alumnos), quienes construyen los significados y quienes son manipulados y modificados durante la práctica educativa a través del proceso interpretativo. Yentel (2006), comenta que:

Las instituciones se expresan como normas —escritas o no—, que pueden o no concretarse en organizaciones específicas, como valores, imágenes, representaciones; en definitiva, códigos externos e internos que ordenan globalmente el funcionamiento de un conjunto social determinado, estableciendo un marco regulador del comportamiento colectivo y del requerido a cada individuo que lo conforma. Como tales, son formas culturales ideadas

por hombres a lo largo de su historia para resolver los diferentes problemas que se les fueron presentando en la vida en sociedad. [...] Como expresa Lapassade (1972), la institución conforma el inconsciente (político) de la sociedad. Es el nivel cuyo develamiento permitiría comprender el significado profundo de la estructura social y las dificultades para modificarla.

Desde la perspectiva señalada, la institución escuela es una norma, un valor, un conjunto de imágenes y de significados, un marco dentro del cual las cosas son y se hacen de determinadas maneras, aceptadas y protegidas por el grupo social al cual representa. Como dice tan claramente Lidia Fernández (1992), las imágenes o las formas de pensar acerca de lo que una escuela es, se han “hecho carne” en nosotros por ser la institución a la que fuimos desde muy pequeños y la primera a la que fuimos luego de nuestra familia. Imágenes y formas de pensar sostenidas y avaladas, además, por el consenso social (pp. 11-12).

Para Yentel (2006), la organización constituye a la institución, pues ésta alude al sentido y al no sentido de la organización (p. 11). Sentidos que habitualmente se mantienen en el ámbito de lo no dicho en el significado profundo que las instituciones poseen para los sujetos. Mientras las instituciones organizan el rumbo de la educación, los sujetos de la educación interpretan, a su modo, el imaginario de la institución. Como expresa Serrano, (2004):

La institución, por diversos mecanismos, orienta la edificación del saber, ligado a sus políticas concretas. En este sentido, los sujetos participan de diversas maneras en la construcción de referentes conceptuales que orientan la actividad y dan identidad a los grupos, sectores e individuos que integran al colectivo. En términos genéricos, la institución indica a los sujetos qué es lo posible, lo prohibido y lo legítimo de ser construido en los límites del espacio institucional (p. 293).

Continúa Serrano:

La institución es inevitablemente un lugar de encuentros y de realización práctica. La dinámica interna puede ser comprendida en términos de ins-

tituido e instituyente, a nivel teórico. Pero localizar los procesos de manera concreta puede llevarnos a un camino sin salida, pues la institución está compuesta de individuos concretos con anhelos, deseos y esperanzas. Son ellos, en última instancia, los que permiten los movimientos de cambio y continuidad. Los que al realizar la acción estampan en la institución sus emociones y reflexiones (2001, p. 306).

La escuela preparatoria de la UAEM es una institución educativa que se conforma a partir de lo instituido y lo instituyente. Lo instituido legitima la actuación de los actores educativos, docentes, alumnos y personal administrativo convergen lo legítimo y lo prohibido. Lo instituyente nos lleva por caminos distintos; en otros términos, son los actores educativos quienes con su participación estampan sus emociones y reflexiones.

2. Apoyo metodológico: un enfoque cualitativo

Situar al objeto de estudio en la llamada investigación social de corte cualitativo ha permitido encuentros y desencuentros con los informantes, sabores y sinsabores como se han conseguido los datos requeridos para la investigación, “debates y desafíos centrales para estudiar el tema del sujeto a partir del rescate y la re-significación de la palabra” (Tarrés, 2008, p. 8). El esfuerzo no ha sido en vano: se han explorado terrenos hasta ahora desconocidos gracias a la investigación de corte cualitativo y a los instrumentos básicos que la definen.

El método de investigación cualitativa, comenta Vela (2008), “pone énfasis en la ‘visión’ de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (citado en Tarrés, 2008, p. 63). En consonancia, toda investigación cualitativa utiliza datos orientados hacia la interpretación de significados procedentes de las relaciones de interacción entre los sujetos pertinentes al objeto de estudio. Al respecto, Eisner (1998) matiza seis rasgos característicos del estudio cualitativo:

- a) Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados. En la escuela no se debe limitar a los lugares donde interactúan los sujetos, también se deben incluir en el estudio, los objetos inanimados.
- b) Los estudios cualitativos tienen que ver con el yo como instrumento, sensibilidad y percepción para interpretar el significado de las conductas de los sujetos activos.
- c) Los estudios cualitativos tienen que ver con su carácter interpretativo, bajo dos significados. Aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo y la experiencia que se mantiene con la situación estudiada.
- d) Los estudios cualitativos tienen que ver con el uso del lenguaje expresivo y la presencia de la voz en el texto. Capacidad de ponerse en la piel de otro ser humano (empatía).
- e) Los estudios cualitativos tienen que ver con su atención a lo concreto. Sentido de la unicidad del caso para hacerlo palpable.
- f) Los estudios cualitativos tienen que ver con los criterios para juzgar los éxitos. Es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental (pp. 49-57).

Los rasgos característicos del estudio cualitativo propuestos por Eisner, permiten abonar algunas peculiaridades sobre este tipo de estudios: la investigación cualitativa pone énfasis en el sentir y hacer de los sujetos en estudio. Asimismo, resalta la importancia del análisis contextual centrándose en los significados producto de las relaciones sociales. De este modo, los estudios cualitativos reconstruyen la realidad de los sujetos y de la vida social. En cuanto a nuestra investigación, a partir de las peculiaridades comunicadas, especulamos que la práctica docente en la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM constituye un ejemplo de cómo hacer una investigación cualitativa.

Para indagar sobre el objeto de estudio, se ha recurrido a la entrevista como forma de recabar la práctica educativa de los sujetos de la educación (docentes y alumnos) quienes la viven y construyen día con día. Con este fin, la observación participante se ha traído a colación para presenciarse y escuchar de viva voz una clase de geografía. Finalmente, se utilizó la cédula de cuestionario como instrumento metodológico para conocer al profesor de la asignatura, con sus defectos y virtudes, al momento de llevar a cabo su práctica docente.

Entrevista

Recordar es un acto que demuestra que la memoria es un reservorio de difícil acceso.

JUÁREZ

La entrevista es, ante todo, un instrumento de recolección de datos que facilita el acercamiento cara a cara con los informantes. Es, como bien apunta Vela (2008), “un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que transmite información y un entrevistador que la recibe, y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta este proceso” (Citado en Tarrés, 2008, p. 66). La entrevista permite interactuar con los individuos inmersos en su mundo, colmado de intenciones y símbolos, muchas veces ocultos. El diálogo abre la oportunidad de investigarlos.

La entrevista permite recopilar datos sobre el docente y su actuación en la construcción de su práctica educativa. Por su parte, los alumnos que en su momento cursaron la asignatura de geografía constituyeron otro referente importante para la obtención de la información; asimismo, la participación del personal administrativo complementó la pesquisa. Interesa averiguar sobre las interacciones simbólicas que los sujetos de la educación (docente y alumnos) elaboran con relación en la práctica educativa. Al respecto, Corenstein (1996) señala:

Al investigador le interesa conocer la estructura de significados de los sujetos, su punto de vista y la interpretación que le da a su situación y a los fenómenos. La entrevista puede ser dirigida para obtener nuevos datos, confirmar los ya registrados o bien para refinar categorías de análisis (p. 34).

Mucho se ha escrito sobre el tema de la entrevista sin que hasta el momento se haya planteado una metodología adecuada para su realización, sin embargo, la literatura sugiere algunos procesos sustantivos. En palabras de Serrano (2011):

Es posible afirmar que la situación de entrevista inicia antes de mantener la relación cara a cara entre el entrevistado y el entrevistador, al elaborar las preguntas base sobre las cuales girará el encuentro; continúa en la relación cara a cara en donde es importante atender los significados que se dan en la situación; se extiende en el momento de la transcripción; se prolonga en las primeras categorizaciones que el indagador efectúa sobre, en y a partir del material producido. Cada una de estas fases tiene cierta lógica propia (p. 1).

Conforme a este autor, a continuación se explica el procedimiento de la entrevista que se realizó para la presente investigación.

Primera fase, “preguntas base”. Antes de construir las preguntas base se realizó un mapeo de conceptos, nociones y redes de ideas relacionadas con el interés por el tema de investigación. Se cuidó que las interrogantes fueran en estilo directo, por lo que se utilizaron términos como: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuál? En cuanto a la selección de los informantes, se contó con la colaboración de profesores que imparten la asignatura de geografía, inmersos en la RIEMS. Los sujetos entrevistados desempeñan su labor docente en alguna de las cinco escuelas preparatorias, ubicadas en la ciudad de Toluca, Estado de México y amablemente contribuyeron con la indagación, pues la intención de entrevistarlos fue dada a conocer con anticipación.

Con respecto al personal administrativo, se cuidó que los informantes estuvieran al frente de un cargo académico y administrativo al momento de la entrevista, pero sobre todo que por su formación y preparación conocieran el manejo del nuevo modelo educativo por competencias, tema central en la presente investigación.

Segunda fase. Seguir la secuencia discursiva es una tarea que le corresponde al investigador en el encuentro “cara a cara con el entrevistado”. De modo que se trató de utilizar y aplicar el término de *rapport*; de acuerdo con la literatura, es una expresión que hace referencia al grado de simpatía y empatía entre el entrevistado y el entrevistador. En las siguientes líneas, se describe el contexto de la entrevista y una de las tantas formas como se presentó durante su inicio. Se toman los siguientes párrafos que pertenecen al modelo de entrevista número uno:

La entrevista se llevó a cabo en el área donde se ubican los profesores que, por su contratación laboral, tienen categoría de tiempo completo en el plantel “Ángel María Garibay Kintana” de la escuela preparatoria de la UAEM. Son las 12:50 horas del 7 de marzo de 2011, llego a la escuela preparatoria, entro por la puerta principal, atravieso el estacionamiento lleno de coches. Paso por el patio aglomerado de alumnos, pienso que están en el descanso, entre clase y clase.

Me dirijo al lugar de la cita sin problema alguno, en alguna ocasión trabaje en este espacio académico. Llego al lugar convenido para la cita, me dirijo al cubículo de mi informante, toco, nadie responde. Decido esperar en la sala, donde se encuentran dos sillas; en una deposito algunos libros que llevo conmigo y en otra me siento a esperar. Me dispongo a leer con la finalidad de aprovechar el tiempo de espera.

13:05 horas. Mi informante llega. Nos saludamos, abre su cubículo, me invita a pasar. Observo alrededor, y le digo que su espacio es demasiado pequeño. Todo en desorden. Comenta que está a cargo del programa de protección civil de la preparatoria y que el cubículo lo ocupan como bodega. Platicamos de cosas triviales y cuando toco el tema por el cual me encuentro ahí, me pregunta si la entrevista tiene un formato, le comento que no, pero que yo dirijo los cuestionamientos, según se desarrolle la entrevista (E1, 07/03/2011, p. 2).

La entrevista empezó con la aplicación de las preguntas base. En todo momento se cuidó que la conversación fuera clara, con la idea de que el entrevistado pudiera seguir el hilo de su contenido. Las intervenciones del entrevistador sólo se hicieron presentes para repetir alguna pregunta o aclarar alguna duda surgida en el informante las expresiones y gestos no son recomendables puesto que pueden alterar la voluntad del entrevistado; se guarda la compostura a fin de no sugerir una condena o elogio a lo expresado por el informante.

Tercera fase. Aplicadas las entrevistas, se procedió a su “transcripción”. Se utilizó el formato propuesto por el doctor José Antonio Serrano durante el taller entrevistas y observaciones: principios y organización técnica coordinado por él mismo en las instalaciones de la UPN, en enero de 2011. El formato consiste en cuatro partes: a) ficha básica de la entre-

vista que contiene los datos biográficos del entrevistado; b) ficha de la entrevista, dónde se anotan los datos generales de la entrevista: fecha de aplicación, número de la entrevista, condición de la entrevista y duración; c) descripción del contexto, en el cual se describe el lugar y sucesos previos a la entrevista; d) transcripción, cuyo formato presenta dos columnas de forma vertical.

En la primera columna, “la transcripción literal”, se transcribe textualmente el contenido de la grabación, pero en otro momento realizar una limpieza de las impurezas de lo dicho por el entrevistado. En la segunda columna, “observaciones”, se construyen las primeras categorizaciones conectadas con el objeto de estudio de la investigación, las cuales permiten la elaboración de las categorías y subcategorías detalladas en la estructura capitular.

Cuarta fase, “categorías”. La interpretación de los datos obtenidos de las entrevistas nos dio la oportunidad de construir las primeras categorizaciones, mismas que originaron nuevas preguntas para los referentes teóricos; por consiguiente, la recategorización sirvió para validar los datos y profundizar la investigación. En palabras de Serrano, (2011) “¿De qué habla? ¿Qué dice de lo que habla?” (p. 2).

Observación participante

Quando el investigador sabe que no puede confiar mucho en su propio recuerdo, es más humilde ante sus datos.

JUÁREZ

La observación participante no es una tarea fácil en la recopilación de información en los estudios de corte cualitativo. Ésta consiste en “efectuar una labor detallada, minuciosa y disciplinada para lograr una comprensión adecuada de los fenómenos sociales y de sus significados” (Sánchez, 2008, citado en Tarrés, 2008, p. 97). Como herramienta metodológica, la observación participante permite un acercamiento directo entre el investigador y el objeto de estudio. Al respecto, comenta Serrano, (2011):

La observación ha sido la estrategia recurrente de diversas disciplinas sociales para reflexionar sobre los usos y costumbres que los pueblos elaboran para dar sentido a su vida social. El campo educativo no ha escapado a ello. La escuela, en tanto organización social, ha sido objeto de múltiples miradas, aspecto central de la observación (pp. 1-2).

A pesar de que la observación participante carece de una metodología establecida, existen criterios que permiten orientar una investigación. No son necesariamente “reglas”; en tanto que a cada indagación de corte cualitativo le interesa conocer las diversas interacciones sociales, sus significados y sentidos, cada investigación ajusta sus procedimientos metodológicos de acuerdo con el proyecto de investigación, su perspectiva teórica, el problema y los objetivos del estudio. En este sentido, nos dispusimos a observar a los docentes y alumnos del nivel medio superior de la UAEM, que día con día se dan cita en el salón de clases para construir su práctica educativa.

Para llevar a cabo las observaciones se utilizó la propuesta de Sánchez, (2008), para quien se pretende construir el conocimiento desde la interacción cotidiana de los individuos, comprendiendo su complejidad, significados y sentidos” (p. 98). En palabras del autor la observación participante consiste en “la descripción y uso de tres etapas: acceso al escenario, recopilación de datos y registro de la información” (p. 107). Desde nuestra perspectiva, en esta última etapa es adecuada la construcción de las primeras categorizaciones en función de la información proporcionada por los informantes y la revisión del objeto de estudio, así como de las preguntas y objetivos de la investigación.

Primera etapa: acceso al escenario. El salón de clases fue el escenario elegido para llevar a cabo la observación hacia los sujetos que interactúan en la construcción del conocimiento geográfico. Ésta se realizó en las cinco escuelas preparatorias de la UAEM, ubicadas en la ciudad de Toluca, Estado de México. Los encuentros con los informantes (docentes de Geografía) fueron acordados previamente con cada uno de ellos, quienes accedieron amablemente a ser observados junto con sus alumnos durante la construcción de su práctica educativa.

Como profesores del nivel medio superior de la UAEM, nos resultó sencillo elegir con anticipación a los informantes, compañeros docentes que imparten la asignatura de Geografía, lo cual garantizó el grado de *rapport*; mas no así con los alumnos, quienes al momento de interactuar mostraron sorpresa y desconfianza por nuestra presencia, aunque finalmente accedieron sin problema. A manera de ejemplo, se presenta el inicio de la observación número uno diseñada para la investigación:

Observador: Son las 14:00 horas p.m., me encuentro fuera del salón de clases, lugar acordado con el profesor para presenciar su clase de Geografía. El profesor llega al salón de clases a las 14:05 horas p.m. Nos saludamos, al mismo tiempo aprovecho para comentarle que “estoy aquí para llevar a cabo la observación a tu clase de Geografía que habíamos acordado, te pido que no les comentes nada a los alumnos, yo ocuparé un lugar en el salón a fin de hacer mis observaciones”.

Docente: Está bien maestro. Adelante por favor.

Observador: Caminé entre las filas uno y dos hacia el fondo del salón. A mi paso, algunos alumnos me saludan. Observo una banca desocupada. Pregunto a la alumna que se encuentra cerca de la banca. “¿Disculpa la banca la ocupa alguna de tus compañeras?” La alumna me contesta: “¡no!, puede ocuparla”. Le contesto: “Gracias”.

Los alumnos por el momento se encuentran de pie. Platican entre ellos con un tono de voz muy elevado, sin que se alcance a comprender lo que dicen. Simultáneamente el profesor anota en el pintarrón la pregunta: “¿Por qué y para qué estudiar la ciencia geográfica?” Enseguida escribe temas derivados de la pregunta e inicia con el concepto: “Geografía: Ciencia que se encarga de la descripción de la tierra”. Y continúa con [el método] científico.

Observación: Observar el fenómeno en estudio

Descripción: Descripción del fenómeno

Inducción: Partir de una idea principal

Hipótesis: Resultados y relación causa-efecto

Experimentación: Llevarlo a la práctica
 Demostración o refutación: Aceptarlo o rechazarlo
 Comparación: Comparar con espacio y tiempo

Docente: “Aver muchachos, la estrategia a seguir en la clase es a través del siguiente diagrama” [El profesor se refiere al tema y subtemas, previamente anotados por él mismo en el pintarrón]. “Ustedes háganlo también”. [Los alumnos empiezan a tomar sus apuntes después de recibir las indicaciones del profesor] (O1, 08/02/2012, p. 3).

La voz del profesor interrumpió la plática de los alumnos, quienes de manera inmediata ocuparon sus lugares, guardaron silencio y se dispusieron a copiar lo que el profesor anotó en el pintarrón.

Segunda etapa: recopilación de datos. La tarea se inició con el apoyo de un cuaderno de campo y una grabadora pequeña, con la intención de observar y escuchar, a los informantes, docentes y alumnos en la construcción de su práctica educativa. En la libreta de campo se anotó la comunicación no verbal: actitudes, gestos, miradas, acciones, expresiones verbales, participaciones, interrupciones, así como la descripción del salón de clases como el escenario donde se llevó a cabo la observación. La grabadora se usó a discreción, de tal forma que se pudo registrar la participación del profesor y los alumnos desde el principio de la clase hasta el final. Una vez terminada, se corroboraron algunos datos que en su momento no se pudo capturar.

Tercera etapa: registro de la información. La información capturada en la grabadora y las notas en el cuaderno de campo resultaron ser un material valioso para la indagación sobre la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM. El paso siguiente fue el registro de la información en la cédula de observación, propuesta por el Dr. José Antonio Serrano durante el taller “*Entrevistas y observaciones, principios y organización técnica*”, llevado a cabo en la UPN, unidad Ajusco.

El formato consta de seis apartados: a) hoja de registro, donde se anotan los datos generales de la observación; b) mobiliario del aula, que contabiliza el equipamiento del salón de clases al momento de llevar a cabo la observación, así como las abreviaturas con las que se le va

a identificar al momento de la transcripción; c) uso de signos, que enlista los signos de puntuación y sus abreviaturas, así como su uso; d) mapa del aula, que consiste en un bosquejo sobre las características físicas del salón de clases; e) contexto de la observación, donde se describe el lugar y los sucesos previos a la observación; f) transcripción de la información, cuyo formato presenta tres columnas: en la primera se anota la hora en que se registra cada acontecimiento; en la segunda columna se transcribe el contenido de la grabación tal como se escuchó de parte de los informantes –en otro momento se hacen correcciones–; la última columna corresponde a las observaciones donde se construyen las primeras categorías de acuerdo con lo que se escuchó de cada informante.

La información recopilada, producto de las observaciones, fue analizada bajo el criterio de construir categorías y subcategorías. La construcción de categorías respondió a la interrogante: ¿Cómo se construye la práctica educativa de la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM? Para ello se tomó en cuenta el objeto de estudio, los supuestos teóricos, los objetivos y las preguntas de investigación. De esta forma quedaron delineadas tres categorías generales y sus relativas subcategorías las cuales son: Estrategias de trabajo (ET), cuyas subcategorías son: inicio de clase, llamado a la actividad, inducción al tema, analogías, conocimiento empírico, mitos y realidades, interpelación docente-alumno; Interacción docente-contenido-alumno (I D-C-A); Material didáctico y otros recursos (MD y OR). Al finalizar la faena, se procedió a concatenar la información obtenida con la redacción del trabajo.

Cédula de cuestionario

El arte y la ciencia de hacer preguntas
es la fuente de todo el conocimiento.

THOMAS LOUIS BERGER

Con el propósito de conocer algunas características profesionales, didácticas y pedagógicas de los docentes que imparten la asignatura de Geografía, ambiente y sociedad en las escuelas preparatorias de la UAEM, se

aplicó un cuestionario. La recolección ha sido útil para responder a una de las preguntas diseñadas para la investigación: ¿Quiénes son los docentes que imparten el conocimiento geográfico en el bachillerato de la UAEM a partir de la RIEMS?

Señalemos junto con Rodríguez y García (1996) las ventajas de esta herramienta:

[El cuestionario] se asocia a enfoques y diseños de investigación típicamente cuantitativos, porque se construye para contrastar puntos de vista, porque favorece el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico; porque su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados, en unos pocos elementos (muestra), a un punto de referencia más amplio y definitorio (población), y en definitiva, porque suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquélla que refleja el punto de vista del investigador (p. 185).

Las preguntas fueron redactadas y estructuradas con la finalidad de apoyar a las argumentaciones del apartado Tipologías del docente en Geografía. Si bien, de acuerdo con la literatura, no existe un modelo adecuado para la elaboración de un cuestionario, arguye Rojas (1982) que “para la elaboración de un cuestionario de investigación, se necesita seguir una metodología basada en el cuerpo de la teoría, el marco conceptual, las hipótesis que se pretenden probar y los objetivos de la investigación” (p. 137). Estas recomendaciones permitieron esbozar las preguntas a partir de los siguientes contenidos: formación profesional, carga horaria, años de servicio, otros estudios, cursos (pedagógicos, disciplinarios o didácticos), asistencia a eventos científicos y académicos, diplomado en competencias, certificación en competencias y RIEMS.

Hasta aquí se ha considerado, para su análisis y discusión, los fundamentos teórico-metodológicos: el interés por el objeto de estudio, la construcción del mismo, los presupuestos teóricos (sujeto, práctica docente e institución) y los apoyos metodológicos (entrevista, observación participante y cédula de cuestionario) como la base sobre la que descansa el presente estudio.

Cada fundamento teórico-metodológico utilizado responde en su contenido a las intenciones que motivaron la investigación. El interés por el objeto de estudio, la enseñanza de la geografía en el nivel medio superior de la UAEM, radica en que ésta es “la disciplina que por sus características científicas y pedagógicas debía permear en el conocimiento de los alumnos de cualquier nivel educativo”.

Asimismo, y en correspondencia con la investigación, los informantes han dado testimonio de los cambios vertiginosos donde se involucran nuestros supuestos teóricos (el sujeto, la práctica docente y la institución).

Por su parte, el enfoque cualitativo y los instrumentos de recolección de datos (entrevista, observación participante y cédula de cuestionario), han servido para interpretar los significados que proceden de la interrelación entre los sujetos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje de la geografía. El contenido de este primer apartado abre las expectativas para continuar con la investigación de la práctica docente en el nivel medio superior de la UAEM.

Referencias

- Aguilar, C. (1985). *El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana* (Tesis de maestría). México: CIEA-IPN.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey: Prentice-all, inc. p. vii.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. España: Hora.
- Braunstein, N. (1984). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*. México: Siglo XXI.
- Carabaña, J. y Lamo de Espinoza, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, I (1), pp. 159-204.
- Carreto, F. (2016). *Los procesos académicos y las prácticas institucionales en la Facultad de Geografía de la UAEM. Significación y sentido institucional* (Tesis doctoral). México: UPN.

- Cerdá, A. (2001). *Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: UPN.
- Cooley, C. H. (1902). "The Looking-Glass Self." pp. 189 in *Social Theory: The Multicultural Readings* (2010) edited by C. Lemert. Philadelphia: Westview Press. Original source: Charles Horton. 1902. *Human Nature and the Social Order* New York: Scribner, 1901, 1922 (Reprinted: 1902, 1930). (See Lemert 2010, 189 for "original source" citation).
- Corenstein, M. (1996). *Método de Investigación en Educación III: La investigación interpretativa etnográfica*. México: MTE-ILCE-OEA.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York: H. Holt and Company.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Argentina: Paidós.
- González, C. (2007). *El significado de la evaluación docente para los profesores de educación primaria pública* (Tesis de maestría). México: UPN.
- González, R. (2017). *Práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEM, en el contexto de la RIEMS*. (Tesis doctoral). México: UPN.
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* España: Península.
- Lee, E. y Serrano, J. (2010). *Los significados de ser asesores técnicos pedagógicos. La investigación en el posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moreno, A. y Marron, M. (1995). *Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica*. España: Síntesis.
- Olivera, R. (2006). La escuela pública como representación simbólica. Una lectura interpretativa sobre el interaccionismo simbólico. *Revista electrónica diálogos educativos*, 4 (40), pp. 81-114.
- Pérez, A. (1998). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A. (1998). *Perspectivas y problemas de la función docente*. España: Narcea.
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. España: Laerte.

- Ritzer, G. (2001). *Teoría sociológica moderna*. España: McGraw-Hill.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: Cuadernos de Educación DIE.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rojas, R. (1982). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.
- Sánchez, R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. L. (coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 97-131). México: El Colegio de México-Porrúa.
- Serrano, J. A. (2004). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. México: UPN.
- Serrano, J. A. (enero, 2011). *Taller. Entrevistas y observaciones, principios y organización técnica*. México: UPN.
- Tarrés, M. L. (2008). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Thomas, W. I. y Thomas, D. S. (1928). *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. L. (coordinadora). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: Porrúa.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. España: Paidós.
- Yentel, N. (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Argentina: Lumen-Magisterio del Río de la Plata.

Material de entrevista grabada:

Entrevista grabada

R. J. Tello, comunicación personal, 07 de marzo de 2011

Observación participante grabada

J. M. Camacho, comunicación personal, 08 de febrero de 2012



III. Contribuciones teórico-metodológicas del diseño participativo en investigación educativa: experiencias en la Licenciatura en Diseño Industrial

FRANCISCO PLATAS LÓPEZ
SANTIAGO OSNAYA BALTIERRA
JORGE EDUARDO ZARUR CORTES
LIZETH LUCIA ROJAS PILONI

El presente documento examina la importancia de la inclusión de los alumnos como parte fundamental del proceso participativo en la elaboración de programas de estudio, con el propósito de esbozar una propuesta teórico-metodológica de diseño participativo, capaz de emplearse en futuras experiencias educativas.

Para el logro de tales objetivos, son analizados, mediante el software de análisis estadístico, los conocimientos, participación e ideas de los alumnos (actores sociales) en la conformación de programas académicos durante su experiencia escolarizada. Finalmente, se hace una propuesta metodológica basada en el diseño participativo, considerando que el diseño debe ser producto de un complejo proceso de participación y de toma de decisiones colectivas lo más democráticas posibles por parte de los actores involucrados.

Los programas de estudios por competencias de la Universidad Autónoma del Estado de México, y de manera particular del Centro Universitario (CU) Zumpango, permean el quehacer académico cotidiano de los actores sociales involucrados, en los ámbitos administrativo, docente y de los discentes. La participación de los dos primeros actores ha sido fundamental en la estructuración de los programas académicos, sin embargo, como lo demostrará este documento, la participación de los alumnos prácticamente ha quedado relegada de esta experiencia.

Con este antecedente, el presente texto justiprecia la importancia de la inclusión de los alumnos como parte fundamental de este proceso. La propuesta teórico metodológica de diseño participativo que se desprende de dicha valoración, es susceptible de emplearse en futuras experiencias. Para corregirlo, se examina, mediante el software de análisis estadístico Statistical Package for the Social Sciences (IBM spss), los conocimientos, participación e ideas de los alumnos (actores sociales) en la conformación de programas académicos durante su experiencia escolarizada.

Se propone también el empleo del diseño participativo como eje metodológico utilizando el método de generación de opciones. Acorde con esta herramienta, el diseño debe ser producto de un complejo proceso de participación y de toma de decisiones colectivas lo más democráticas posibles, por parte de los actores involucrados en dos fases: construcción de criterios iniciales y desarrollo de opciones.

Para la elaboración del texto, se ha tomado en cuenta la relevancia que tienen los documentos que constituyen el Plan de Estudios, sus objetivos y aquellos elementos que repercuten en cada una de las Unidades de Aprendizaje y en el funcionamiento general del área de Tecnología, que es la plaza sujeta a concurso. La fundamentación de tal decisión es que el plan de estudios integra los contenidos de todos los programas de las asignaturas (CGES, 2004, p. 46) de las áreas curriculares de formación: diseño, teoría y tecnología.

Además de dicho plan de estudios, se emplearon dos documentos oficiales:

- a) El Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial de la Coordinación General de Estudios Superiores, Secretaría de Docencia, Universidad Autónoma del Estado de México, (2004).
- b) El Plan de estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial de la Dirección de Estudios Profesionales, Secretaría de Docencia, Universidad Autónoma del Estado de México (2015).

La razón de recurrir a ambos documentos radica en que el CGES, 2004, es el empleado comúnmente por la coordinación de la Licenciatura

en Diseño Industrial por tratarse de un documento exhaustivo de 180 páginas; en tanto que el DEp, 2015, es un resumen de dos páginas de texto y siete páginas de cuadros.

Las unidades de aprendizaje y sus áreas de formación

Se entiende como unidad de aprendizaje el componente funcional del plan de estudios. Su importancia radica principalmente en tres aspectos:

- a) Ofrecen un conjunto organizado y programado de actividades y experiencias de aprendizaje.
- b) En los programas de estudio de dichas unidades, se establecen los propósitos específicos de aprendizaje, los criterios para su evaluación y los procedimientos para la acreditación de su cumplimiento.
- c) Los programas oficiales de unidades de aprendizaje, guían la práctica docente, pues “son el elemento de planeación de mayor grado de especificidad en los cuales se precisan el aspecto lógico de la disciplina objeto de estudio y el aspecto pedagógico del proceso de enseñanza” (CGES, 2004, p. 155).

Por lo anterior, es relevante la debida claridad de inclusión de cada unidad de aprendizaje tanto en el contexto de sus áreas de formación (diseño, teoría y tecnología) como en sus núcleos de formación (básico, sustantivo e integral profesional) y en su carácter (obligatoria u optativa).

Bases para el análisis

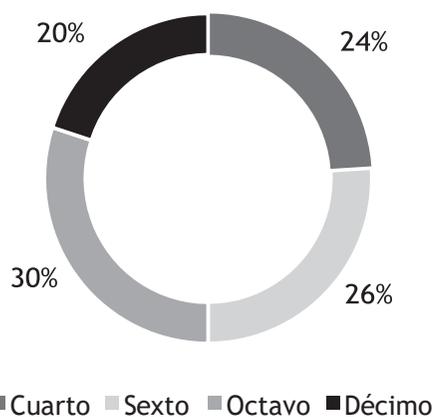
El plan de estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial de la Coordinación General de Estudios Superiores, Secretaría de Docencia, Universidad Autónoma del Estado de México, 2004 (CGES, 2004) señala que un aprendizaje se vuelve significativo en la medida en que se presentan las siguientes condiciones: motivación (aquello que vuelve algo interesante,

que se tengan ganas de aprender), comprensión (el alumno entiende; las dudas que se presentan se aclaran), aplicación (la información sirve, es útil, se puede poner en práctica) y la participación (se trabaja activamente sobre esa información, se estudia, se analiza, se elabora; este rasgo implica la participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje) (CGES, 2004).

Para el Plan de Estudios, “en la medida en que el profesor logre que éstas estén presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, estará propiciando el aprendizaje significativo en sus alumnos” (CGES, 2004, p. 148). Por lo anterior, compartir las experiencias de aprendizaje con los alumnos, intentando situarse en el lugar de éstos “fomentará la participación activa y conducta compartida” (CGES, 2004, p. 150). En este sentido, el presente trabajo buscó fomentar la participación del alumno con relación en la crítica al programa del área académica. Para lograrlo, se procedió a diseñar instrumentos empíricos que permitieran sustentar tal objetivo.

Primero, se decidió realizar una serie de reactivos que permitieran de analizar los resultados desde instrumentos cuantitativos y cualitativos. La población muestra fueron los 70 alumnos que asisten regularmente a las unidades de aprendizaje de impacto ambiental (4º periodo), impacto ambiental (6º periodo), emprendimiento (8º periodo) y reciclado de materiales (10º periodo) (gráfica 1).

GRÁFICA 1. *Población por periodos*



FUENTE: elaboración propia.

El análisis de los resultados se realizó con ayuda de los programas informáticos ssp y Excel. Para los reactivos, se omitió a los alumnos de segundo periodo debido al escaso conocimiento que pudieran tener, tanto del área de Tecnología como del programa de estudios. Se partió de la idea de que, debido al menor tiempo de permanencia en la institución, sus respuestas podrían sesgar los resultados.

Resultados, discusión y análisis

De manera general, en una primera instancia, se buscó conocer las nociones de los alumnos sobre la educación basada en competencias, y sobre los núcleos de formación y áreas académicas que integran la Licenciatura en Diseño Industrial. Respecto a la educación basada en competencias, 47% de la población señaló conocerlo, en tanto el 53% no lo conocía (gráfica 2).

GRÁFICA 2. *Definición de educación basada en competencias*



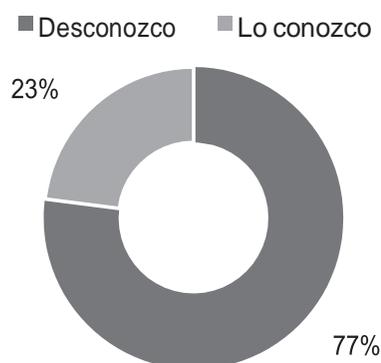
FUENTE: elaboración propia.

Las respuestas destacadas consideraron al modelo por competencias como un método de enseñanza en el cual los alumnos compiten por “ser los mejores en su área y destacar al más sobresaliente y habilidoso” (in-

cluso se mencionó que se realizan concursos con este fin). Por otra parte, algunos destacaron que es el alumno el que ha de mejorar por sus propios medios tratando de superar a sus compañeros, mediante el desarrollo de habilidades y aptitudes para un mejor desempeño laboral.

Con relación con el conocimiento que tienen los alumnos sobre los núcleos de formación en la estructura del plan de estudios de Diseño Industrial, 77% de la población mencionó no conocerlo (gráfica 3).

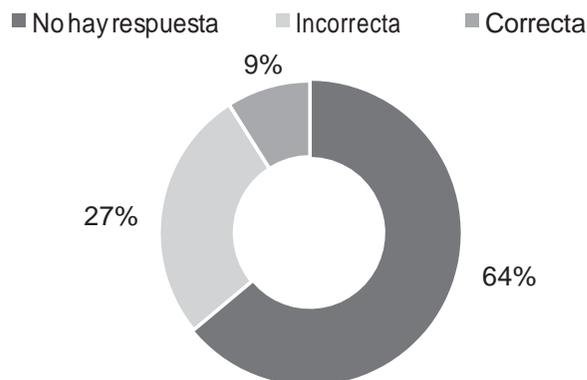
GRÁFICA 3. *Núcleos de formación*



FUENTE: elaboración propia.

De los que dijeron conocerlo, sólo 9% (6 alumnos) emitió una respuesta correcta (gráfica 4).

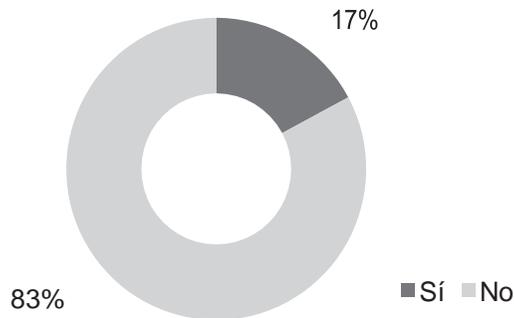
GRÁFICA 4. *Respuesta sobre nombre de los núcleos de formación*



FUENTE: elaboración propia.

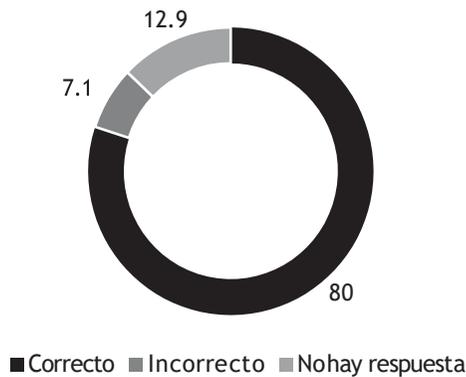
Las respuestas más frecuentes fueron: optativas, obligatorias, administración y proyectistas, emprendedor, integral y artes en último plano. Otras respuestas fueron: proyección, figuras 3D, valores, habilidades del pensamiento, tecnología, investigación, complementario, profesional, integración, metodología, bocetaje, diseño de herramientas y mobiliario. En relación con la idea que tienen los alumnos sobre las áreas académicas que integran la Licenciatura en Diseño Industrial, más de 80% de la población las desconoce (gráficas 5 y 6).

GRÁFICA 5. *Áreas académicas*



FUENTE: elaboración propia.

GRÁFICA 6. *Respuesta sobre nombre de áreas académicas*

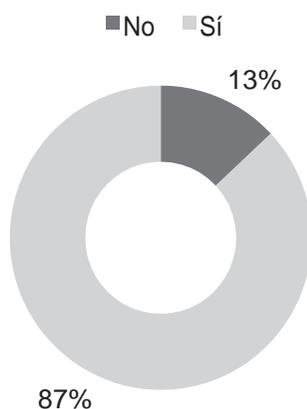


FUENTE: elaboración propia.

En el aspecto cualitativo, en sus respuestas se percibió una gran confusión en cuanto al significado de “áreas académicas del plan de estudios”; los pocos que contestaron dieron respuestas muy diversas. De los más de 70 reactivos sólo cinco alumnos reportaron como respuesta: tecnología, teoría y diseño. Entre las demás respuestas se entremezclaron: producción, administración y arquitectura como las más frecuentes; el resto fueron: producción, manufactura, modelos, física-matemáticas, proyectista, innovación, artesanal, artes, empresarial, investigación e ingeniería.

En lo referente al área específica de Tecnología, a las subcompetencias se optó por denotarlas como áreas para evitar confusiones y generar observaciones por parte de los alumnos. En relación con lo físico-matemático, los alumnos consideraron adecuadas sus unidades de aprendizaje. El 87% de los alumnos perciben a la física y a las matemáticas como adecuadas (gráfica 7), pues “constituyen una base fundamental para la creación de los diseños, permite mejorar la calidad de los mismos, así como lograr aprender a realizarlos correctamente”.

GRÁFICA 7. Física-matemáticas



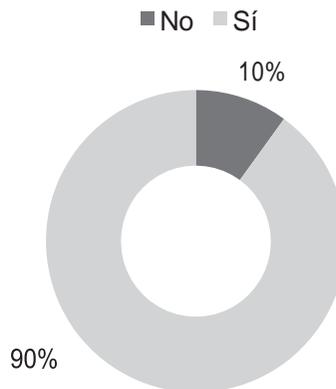
FUENTE: elaboración propia.

También para la población resultó relevante conocer las características de los materiales que son utilizados en la construcción de los objetos

así como los métodos empleados. Percibieron que el uso de herramientas de la física y las matemáticas en las diferentes etapas del proceso de diseño son necesarias en la producción y materialización del objeto. Por otro lado, las respuestas que tendían a dar una perspectiva negativa señalaron que los temas son incompletos y, en otros, casos superficiales u obsoletos; alguno mencionó que le resultaban confusos. Finalmente, una crítica consideró que algunos profesores “no son aptos”.

Respecto de las unidades de aprendizaje en la subcompetencia tecnología y producción, 90% de la población las consideró adecuadas (gráfica 8).

GRÁFICA 8. *Tecnología y producción*



FUENTE: elaboración propia.

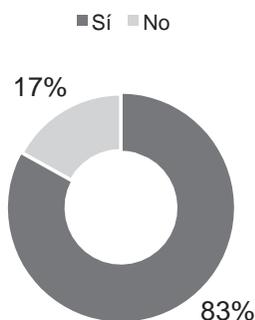
Su argumento fue que para la producción de sus diseños, estas subcompetencias les abrían caminos a mejores posibilidades y al conocimiento de métodos de trabajo según la naturaleza de los materiales. Las nuevas tecnologías les dan oportunidades de innovación y sus herramientas fueron considerados suficientes. Por otro lado, algunos consideraron que profundizar en ellas es insatisfactorio “pareciendo más distracción que clase”, incluso inservible; falta abordar CAD y CAM debido a que es lo que da fuerza en el ambiente laboral.

Otros reportaron la necesidad de hacer las clases más prácticas. Un alumno propuso cambiar el proceso de enseñanza: primero abordar el

uso de los materiales y después enseñar a diseñar. Finalmente, señalaron que hace falta más equipo y que el que usan se encuentra deteriorado. En cuanto a la subcompetencia económica-administrativa, el 83% consideraron que las unidades de aprendizaje que las constituyen son adecuadas (gráfica 9).

GRÁFICA 9. *Económica-administrativa*

¿Consideras adecuadas las UA dentro del área económica administrativa?



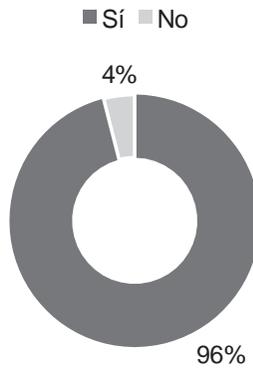
FUENTE: elaboración propia.

Señalaron que perciben la importancia de conocer la dinámica dentro de las empresas en cuanto a la administración de recursos, mercadeo, manejo del producto, ganancia-costos y legalidad. También les resultó muy importante la creación de una empresa propia. En el aspecto negativo consideraron que las materias se abordan parcialmente y están poco actualizadas, además de que es necesario dirigirlas más a lo industrial; sin embargo, hay quienes no la perciben necesaria debido a que no se desempeñan en esas áreas.

Con relación a la vinculación entre las áreas, 96% de la población las considera adecuadas (gráfica 10). La percepción general es que se complementan y retroalimentan una con otra dentro del proceso para crear un producto; sin embargo, algunos otros consideran que esta articulación se da sólo en ciertos puntos del proceso.

GRÁFICA 10. Vinculación entre áreas

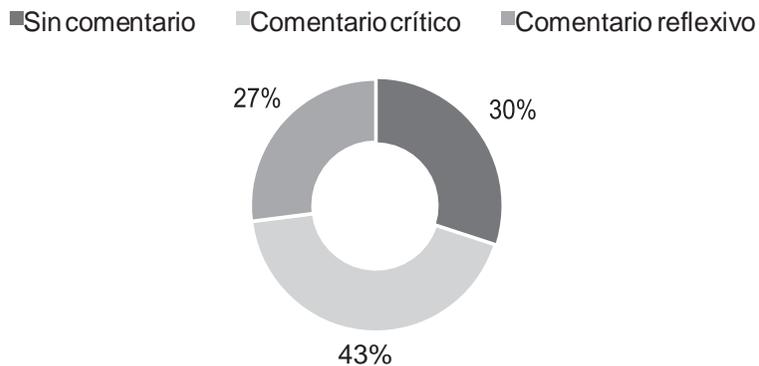
¿Piensas que existe una vinculación entre estas áreas?



FUENTE: elaboración propia.

En los aspectos negativos se puso de manifiesto un deterioro en la comunicación y en la falta de empeño de profesores y de alumnos. Por su parte, en relación con la opinión general hacia el reactivo, 43% manifestó un comentario crítico, 27% un comentario reflexivo y 30% no opinó (gráfica 11).

GRÁFICA 11. Opinión del cuestionario



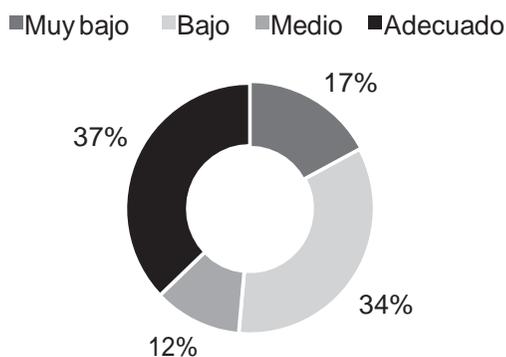
FUENTE: elaboración propia.

Las opiniones críticas se centraron en buscar, a través del cuestionario, mejorar las planificaciones en el plan de estudios, así como “llenar los huecos en las áreas académicas”: otras recomendaciones para que en futuros estudios, exploren más a fondo las unidades de aprendizaje. En la parte de las opiniones reflexivas, se reconocieron las carencias de información sobre el sistema educativo, incluso no les habían prestado atención ni dado importancia. Sin embargo, también esperan que mediante este reactivo se les aclaren dudas a los docentes y les proporcionen la información pertinente que tienda a favorecer el sistema educativo.

Finalmente, para realizar una evaluación general del instrumento, se decidió dividirlo en dos categorías:

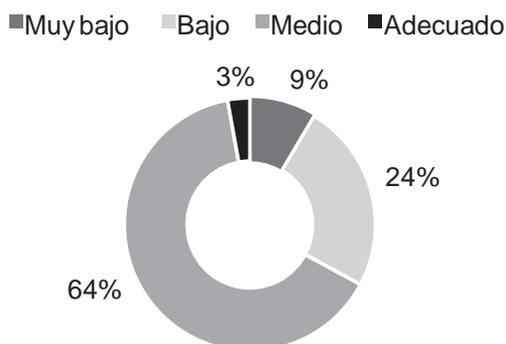
- a) Categoría información: hace referencia a qué tanto el alumno está informado sobre el sistema, organización y objetivos del plan de estudios. Es decir, mientras mayor sea el puntaje, mayor será el conocimiento que se tenga. Esta parte es importante, puesto que permite al alumno entender los objetivos y estrategias del sistema, de manera que podrá apegarse a ellas para un mejor aprovechamiento; de lo contrario, estaría a ciegas.
- b) Categoría crítica: se refiere directamente a la percepción del alumno en cuanto a la efectividad y adecuación del sistema del plan de estudios. El puntaje más alto equivale a una percepción más positiva. Lo importante de esta categoría es que se refiere a la percepción sobre qué tan provechoso puede parecerle el sistema impuesto.

Con base en estas acotaciones se obtiene una calificación final que es la media que integra la totalidad del instrumento. Para ello, se han dividido las calificaciones en cuatro niveles: **Muy bajo, Bajo, Medio, Adecuado**. Las categorías hacen referencia a la calidad percibida del plan de estudios. En los resultados destaca que en la categoría de información, la mayor parte de los alumnos (37.14%) se encuentra en un nivel adecuado (gráfica 12).

GRÁFICA 12. *Categoría: información*

FUENTE: elaboración propia.

Sin embargo, en la parte crítica se percibe que la gran mayoría (64.29%) considera que el plan de estudios tiene un grado regular. Este dato no es muy diferente al de la calificación general (gráfica 13), puesto que la mayoría de la población (44.29%) se percibe medianamente conforme con el plan de estudios. A grandes rasgos el análisis demuestra el interés de participación de los alumnos, su conocimiento sobre los temas y su intención de lograr una mejora continua en los programas de estudio. Ante esta perspectiva, surge la necesidad de generar en el futuro métodos de diseño y planeación participativa para configurar nuevas currículas.

GRÁFICA 13. *Categoría crítica*

FUENTE: elaboración propia.

Bases teórico-metodológicas del diseño participativo en investigación educativa

A partir de la década de los setenta, en diversas latitudes, surgió la necesidad de emplear nuevas perspectivas teóricas y metodológicas para integrar a los usuarios en los procesos de participación, específicamente en lo referente al diseño. En este sentido, la Universidad de Washington, en San Louis, Missouri, el Autogobierno de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y la ONG Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento (Copevi AC) estructuraron la propuesta que sería denominada generación de opciones.

Con el paso del tiempo, esta propuesta, generalmente atribuida a Hanno Weber, Michael Pyatok y Gustavo Romero, fue trasladada a otras áreas como la educación, en donde se parte de procesos más complejos, en términos de actores y decisiones (Castañeda, 2012). Los aspectos teórico-metodológicos de la epistemología del diseño y la planeación participativa se basan, en gran parte, en la propuesta del pensamiento complejo de Edgar Morin, es decir un “re-pensar el mundo de forma transdisciplinaria en el marco de un diálogo entre saberes centrado en el problema antropológico” (ccp, 2011).

De esta forma, Morin da respuesta a la inquietud de Charles Percy Snow, quien en su artículo “The Two Cultures” publicado en *New Statesman*, el 6 de octubre de 1959, dio cuenta de la ruptura de comunicación entre las ciencias y las humanidades. Entonces señalaba la falta de interdisciplinaria como uno de los principales inconvenientes para la resolución de los problemas mundiales.

El propósito de Edgar Morin no es “el de enumerar los «mandamientos» del pensamiento complejo [...], sino el de sensibilizarse a las enormes carencias de nuestro pensamiento, y el de comprender que un pensamiento mutilante conduce, necesariamente, a acciones mutilantes” (Morin, 1998, p. 34). Con ello busca pensar la complejidad y ver los fenómenos integrados en conjunciones y no en disyunciones, con énfasis en las emergencias e interacciones y no únicamente en los elementos separados. De este modo propone una integración transdisciplinaria mediante tres principios:

- a) El dialógico. Es la unidad compleja entre dos lógicas, entidades o instancias complementarias, concurrentes y antagonistas que se alimentan la una a la otra, se complementan, pero también se oponen y combaten. Propone que la coherencia de un sistema surge de la paradoja y del encuentro de lógicas que se contraponen pero que también se complementan. En la dialógica, los antagonismos permanecen y son constitutivos de entidades o fenómenos complejos. Por ejemplo: certidumbre/incertidumbre, todo/parte, interno/externo, orden y desorden, etcétera.
- b) El principio de recursividad organizacional, basado en la asociación compleja de instancias necesarias juntas para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado: “un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que producen” (Morin, 1998, p. 105). Así, el sistema no sólo recibe una retroacción del medio, sino que esta retroacción modifica la estructura misma del sistema.
- c) El principio hologramático, por su parte, señala que la parte está en el todo y el todo está en la parte. Las relaciones que se establecen entre el todo y las partes son complejas: la unión de las diversas partes constituye el todo, lo que a su vez retroactúa sobre los diversos elementos que lo constituyen confiriéndoles propiedades de las que antes carecían. La relación del todo con las partes no es meramente acumulativa, es solidaria. Las partes conforman el todo, pero este a su vez retroactúa sobre las partes dotándolas de propiedades nuevas, de las que carecían antes de combinarse entre sí: “En un holograma físico, el menor punto de la imagen del holograma contiene la casi totalidad de la información del objeto representado. No solamente la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte” (Morin, 1998, p. 107).

Con estos principios se intentó adentrarse en el desarrollo de la naturaleza humana multidimensional, la lógica generativa, dialéctica, en el marco de un universo constituido por el caos y el orden. De esta forma, a partir del concepto y práctica de la auto-eco-organización, el sujeto y

el objeto se pensaron como partes inseparables de la relación autoganzador-ecosistema, con lo cual se trascendió la actividad del diseño arquitectónico.

El método de generación de opciones

Como consecuencia de lo anterior, se consideró al diseño participativo como eje metodológico se utilizó el método de generación de opciones perfeccionado por Gustavo Romero: un complejo proceso de participación y de toma de decisiones colectivas por parte de los actores involucrados lo más democráticas posibles en dos fases.

Fase 1. Construcción de criterios iniciales

En el caso del diseño participativo, los equipos de diseñadores transforman su papel para lograr que los diferentes actores puedan entender los problemas (en este caso de diseño o de planeamiento) y establecer los criterios que regirán las etapas posteriores del proceso (Romero, 2004, p. 85).

Para lograr lo anterior se procura establecer claramente las demandas o necesidades; examinar las limitaciones que se pueden encontrar; buscar alternativas colectivas que le permitan a los habitantes aumentar el control sobre diversos aspectos de su vida cotidiana. Analizar las diferentes variables que tienen que tomarse en cuenta para poder llevar a cabo el proceso de diseño, y establecer y decidir las ideas y conceptos requeridos para ir buscando las soluciones en un proceso de construcción colectiva realizado por los diferentes actores.

Fase 2. El desarrollo de opciones

Una vez identificados los aspectos clave que tienen que ser discutidos y decididos, el segundo punto consiste en “buscar y desarrollar las opciones para las diversas variables y la manera en que se interrelacionan, de una forma tal que sean entendibles y manejables por los diferentes parti-

cipantes” (Romero, 2010, p. 85). Para lograr este objetivo, se usan métodos y técnicas de la planeación participativa: talleres, reuniones y la “lluvia de ideas”.

En el plano de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, Castañeda (2012) propone su implementación mediante ocho pasos: 1. Fase cognitivo-visual auditiva, 2. Primera síntesis de lo teórico, 3. Primera síntesis de lo práctico, 4. Instrumento de evaluación, 5. Actividades cognitivas- kinestésicas, 6. Rúbricas, 7. Exposición y 8. Rúbrica de reforzamiento.

Ejemplo de aplicación

A modo de ejemplo y para efectos de aplicación del método de generación de opciones en la investigación educativa, se propone el desarrollo de las fases propuestas por Castañeda (2012), para la implantación de los programas de estudios por competencias de la Licenciatura en Diseño Industrial del CU UAEMéx Zumpango.

1. *Fase cognitivo-visual auditiva.* Se propone una exposición a los alumnos por parte de docentes y administrativos sobre la propuesta de modificación de los planes de estudio. Como trabajo para los estudiantes se les pedirá que generen dos fichas sobre los aspectos importantes dentro de su carrera en lo teórico y en lo práctico.
2. *Primera síntesis de lo teórico.* Con las fichas solicitadas, referentes a aspectos teóricos de su disciplina, se juntarán todas las ideas y se anotará, mediante una síntesis, lo más relevante.
3. *Primera síntesis de lo práctico.* Con las fichas solicitadas, referentes a aspectos prácticos de su disciplina, se juntarán todas las ideas y se anotará, mediante una síntesis, lo más relevante.
4. *Instrumento de evaluación.* Se realizará una rúbrica en donde se

señale si se logró una adecuada síntesis de ideas, si se respetaron todas ellas y si hubo consenso entre conceptos y temáticas.

5. *Actividades cognoscitivas. kinestésicas.* Los pasos previos deben ayudar a establecer claramente las demandas, deseos o necesidades respecto al plan de estudios considerando las limitaciones que se puedan encontrar y las alternativas colectivas. La fase que permite establecer y decidir las ideas y conceptos requeridos para ir buscando las soluciones en un proceso de construcción colectiva realizado por los diferentes actores, consiste en realizar colaborativamente un acercamiento a la situación problema, así como identificar los agentes externos (en este caso al cu Zumpango); a partir de ello se busca relacionar las propuestas.

Le sigue la redacción del informe y la socialización de resultados, el diagnóstico de lo obtenido hasta ese momento, la generación de nuevas ideas, la evaluación y concreción de resultados (Castañeda, 2012, p. 169), las rúbricas que permitirán realizar una nueva rúbrica que busque reforzar las debilidades de las propuestas, y finalmente la exposición (se realizará una exposición con los materiales obtenidos) y la rúbrica de reforzamiento (se evaluará a los expositores considerando la síntesis de lo expuesto y la estructura de la exposición).

Resultados y recomendaciones

El análisis precedente demuestra el interés de participación de los alumnos, su conocimiento sobre los temas y su intención de lograr una mejora continua en los programas de estudio. A partir del análisis precedente, se esbozaron aspectos teóricos-metodológicos de la epistemología del diseño y la planeación participativa, los cuales ya han sido probados en otros campos del conocimiento en la educación.

Cabe señalar que se pretende, con la lectura del presente documento, la generación de mayores ideas, debates, sugerencias y el empleo de herramientas similares para las otras áreas. De esta forma, las primeras sugerencias viables congruentes con la crítica son:

- a) Integrar un documento basado en el diseño participativo que resuelva las discrepancias sobre el área a la que debe pertenecer cada unidad de aprendizaje.
- b) Proponer una mayor coordinación entre los organismos encargados de la elaboración de los programas.
- c) Manejar tiempos de entrega para la publicación de la actualización de los planes.
- d) Dar cabida, dentro de la planeación de actividades y para estímulos económicos, a la coordinación, revisión e integración de documentos.
- e) Hacer llegar al Coordinador de Centros Universitarios, tanto de manera extensa, como de manera resumida, la crítica académica obtenida.
- f) Proponer una mayor difusión del programa a todos los actores sociales involucrados.

Conclusiones

La propuesta teórico-metodológica que inicialmente se plantea para elaborar programas educativos puede, a su vez, servir como instrumento de diagnóstico, generar tutorías con mayor grado de éxito, así como involucrar a los estudiantes en un proceso de mejora continua y de inclusión. Lo anterior promueve una mayor cohesión e identidad entre los actores sociales que integran la universidad.

La pertinencia de una propuesta teórico-metodológica basada en la participación, utilizando principios de la complejidad, es un campo que plantea nuevos retos y líneas de investigación originales en investigación educativa. Por lo anterior, la argumentación no sólo tiene los sustentos convencionales, sino que se apoya en trabajo empírico cuantitativo y cualitativo, lo cual también se hizo con el propósito de otorgar coherencia y precisión en el análisis.

Los temas tratados son de actualidad y, en gran parte, la originalidad radica en considerar a los alumnos (aspecto que no se había tomado en cuenta previamente). Como comentario final, es importante señalar que

el presente documento es apenas una primera aproximación que debe dar pie a una discusión y análisis más exhaustivos.

Referencias

- Castañeda, E. (2012). *Estructura participativa constructivista: Estrategias de enseñanza aprendizaje*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (Tesis de maestría).
- Coordinación General de Estudios Superiores, Secretaría de Docencia (CGES) (2004). Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dirección de Estudios Profesionales (DEP) (2015). Plan de Estudios de la Licenciatura en Diseño Industrial, México: Dirección de Estudios Profesionales, Secretaría de Docencia. Universidad Autónoma del Estado de México (consultado en mayo de 2015 en: http://dep.uaemex.mx/curricular/sitio_/index y en <http://www.cuzumpango.uaemex.mx/LDI/index.html>)
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Romero, G. y otros (2004). *La participación en el diseño urbano y arquitectónico en la producción social del hábitat*. México: Facultad de Arquitectura, UNAM, Cytel, Fosovi AC.
- Snow, C. P. (1959). *The two cultures*. London: Cambridge University.



SEGUNDA PARTE

**METODOLOGÍAS PARA EL ANÁLISIS
DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS**





I. Correlación entre factores educativos y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior

CLEMENTINA JIMÉNEZ GARCÉS
MARGARITA MARINA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
PATRICIA VIEYRA REYES
CARLOS GARCÍA GUTIÉRREZ

Como es sabido, el rendimiento académico, por ser multicausal, incluye distintos factores y espacios temporales que intervienen en el proceso de aprendizaje, entre los que intervienen componentes tanto internos como externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, que se clasifican en tres categorías: determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales (Castejón, Pérez, 1998, citado por Garbanzo-Vargas GM, 2007).

El rendimiento académico ha estado asociado a múltiples factores, entre ellos se ha planteado, que las diferencias individuales obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad, aunque los factores intelectuales y de aptitud para el estudio son los más importantes para predecir el éxito escolar, según Eysenk (1987), Tyler (1972), citados por Reanult G. y cols. Otros autores; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994) Resumen grupos de indicadores de logro académico en América Latina y en orden decreciente son: características de la escuela, materiales educativos, características del maestro, prácticas pedagógicas, dirección, experiencia del alumno, estado de salud y nivel socioeconómico.

Sin embargo, el rendimiento académico es un fenómeno multidimensional al que se le atribuyen numerosos factores y, en función de los diferentes contextos, no siempre son los mismos; por ello en el siguiente apartado se hace un breve resumen de algunos factores:

- a) Inteligencia y aptitudes: La inteligencia garantiza el rendimiento académico Álvaro (1990).
- b) El aprendizaje en la temprana infancia: considerando desde el medio ambiente verbal, las actitudes, el estilo de control de los padres, el clima escolar y el carácter personal, son algunos de los factores que más influencia ejercen en el rendimiento académico de los alumnos (Beltrán, 1995, citado en González, 2003).
- c) Variables afectivas: El autoconcepto general se puede entender como la conciencia y la valoración que el individuo tiene de suyo, de sí mismo (Álvaro, 1990). Además, es una variable que influye de manera importante en el rendimiento académico directa o indirectamente. Otros autores afirman que no se trata de una relación directa, sino que el auto concepto funciona como una variable mediadora en la relación motivación -rendimiento académico. (Weiner, 1990, citado en González, 2003), afirma que desde la década de los setenta, el autoconcepto es un elemento nuclear de todas las teorías motivacionales.

Con lo anterior, se puede entender que la motivación está mediada en gran parte por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se enfrentan. Schiefelbein y Valenzuela (1994), indican que no existe relación entre ambos factores, de tal modo que el enlace causal entre autoestima y rendimiento no es claro; por lo tanto, no se puede concluir que la autoestima genere mayor rendimiento o viceversa.

- d) Motivación: La motivación es la clave desencadenante que incita el aprendizaje y por lo tanto es clara la relación que existe entre ellos. Por otra parte la motivación de logro es aquella que empuja y dirige la consecución exitosa de una meta y objetivo reconocido socialmente (González, 2003). Se puede decir que es necesidad de evitar el fracaso: la fuerza de logro. Así cada una de estas fuerzas están compuestas por tres elementos: la fuerza del motivo, la expectativa o probabilidad y el valor de la meta.

González (2003), afirma que la motivación de logro se manifiesta en el aula a través de dos conductas o elementos: nivel de dificultad de las

tareas elegidas y la elección de un grupo para trabajar. De esta manera, los sujetos con baja motivación de logro (alta necesidad de evitar el fracaso), tienden a elegir tareas muy fáciles en las que tienen el éxito asegurado, o tareas muy difíciles, en las cuales la no consecución de las mismas no les afecta, puesto que la dificultad es elevada para todos.

Por el contrario, los alumnos con alta motivación de logro eligen tareas de dificultad mediana para que las posibilidades de éxito o fracaso sean proporcionales. Para algunos estudiantes las tareas muy difíciles conllevan un riesgo a fracasar, razón por lo que podrían no recibir el reconocimiento social. En sentido opuesto, para otros las tareas fáciles no son valoradas socialmente.

- e) La personalidad: El autoconcepto académico se relaciona positivamente con el rendimiento académico. Los modelos de aprendizaje autorregulado tratan de integrar los aspectos cognitivos, afectivos, motivacionales y del comportamiento del estudiante (Boekaerts, Pintrich y Zeidner, 2000; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, citados en González-Pienda *et al.*, 2003).
- f) Determinantes personales a nivel universitario: entre ellos se consideran la competencia cognitiva, motivación, autoconcepto académico, autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, inteligencia, aptitudes, sexo, formación académica y nota de acceso a la universidad (Garbanzo, 2007).
- g) Determinantes institucionales en estudios universitarios: se refiere a la elección de los estudios según el interés del estudiante, complejidad de los estudios, condiciones institucionales, servicios institucionales de apoyo, ambiente estudiantil, relación estudiante profesor, pruebas específicas de ingreso a la licenciatura (Garbanzo, 2007).
- h) Determinantes sociales: aquí se toma en cuenta las diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico variables demográficas (Garbanzo, 2007).

Particularmente, con relación a la influencia familiar, los modelos de aprendizaje autorregulados han supuesto una nueva orientación hacia la investigación sobre la implicación familiar en el rendimiento escolar. De esta forma la participación de los padres con respecto a la inducción en la autorregulación de sus hijos se divide en cuatro tipos de conductas:

- a) **Modelado:** los hijos perciben que sus padres cotidianamente muestran motivación para aprender, fijan objetivos a alcanzar, utilizan estrategias para su logro, dirigen, avisan y ajustan su comportamiento.
- b) **Estimulación:** ante el fracaso inicial al momento de imitar el comportamiento autorregulado de los padres, los hijos reciben estimulación para la resistencia.
- c) **Facilitación:** los padres presentan soporte y ayuda en cuanto a los recursos necesarios para poder realizar un comportamiento autorregulado: modos de organizarse, materiales, estrategias, etcétera.
- d) **Refuerzo:** recompensa por parte de los padres, de acuerdo a las conductas de sus hijos, como indicadores de un comportamiento autorregulado.

González-Pienda et al. (2003), indican que tales comportamientos parecen estar levemente explicados por algunas variables que definen la dinámica familiar (como la adaptabilidad y la cohesión familiar); a mayor cohesión y adaptabilidad familiar, mayor es la conciencia que los hijos poseen sobre los comportamientos de los padres. Asimismo, los factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, o los conceptos previos que tienen los alumnos, son factores que influyen en dichos comportamientos (Benítez, Giménez y Osicka, 2000).

Sin embargo, Jiménez (2000) refiere “que se puede tener una buena capacidad intelectual y buenas aptitudes y sin embargo no estar obteniendo un rendimiento adecuado”; ante tal disyuntiva, y con la perspectiva de que el rendimiento académico es un fenómeno multifactorial, es necesario continuar con esta línea de investigación, a fin de identificar los

factores que influyen de acuerdo con el contexto que caracteriza a cada institución.

En el estudio de Cominetti y Ruiz (1997), sobre “Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género”, refieren que se necesita conocer las variables que inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes. Sus resultados plantean que *“las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos ó desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, asimismo que: “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado”* (citado por Edel Navarro).

Por otra parte, Cascón (2000) en su investigación sobre “Predictores del rendimiento académico” concluye que el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia; por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar. Hay que destacar que es importante la identificación de los factores de rendimiento académico, ya que permite la formulación de políticas educativas y el desarrollo de programas tendientes a modificar la existencia y/o la distribución de dichos factores para mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos.

El objetivo general de la presente investigación fue correlacionar los factores educativos y el rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior de dos escuelas ubicadas en la ciudad de Toluca, Estado de México. Se realizó un estudio de correlación cuantitativa y exploratoria, para lo cual se aplicó un muestreo probabilístico biétipico y estratificado de 655 estudiantes universitarios, cuyas edades oscilaron entre los 15 y 18 años, y que se encontraban entre el primer y sexto semestre. Ambas escuelas son públicas y presentan similares condiciones socioeconómicas correspondientes al nivel medio superior, según datos de las instituciones educativas.

Para el estudio se aplicó un cuestionario a los estudiantes cuya estructura se basó en la recopilación de la información de los principales factores asociados al rendimiento académico, para esto se utilizó una es-

cala tipo Likert. Finalmente, se realizaron dos pruebas piloto a fin de ajustar los términos y el enfoque de las preguntas; así mismo se utilizó la técnica de jueceo por docentes expertos en docencia para la estructuración de contenido y para valoración de la consistencia interna se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach, que se basa en el promedio de las correlaciones entre los ítems, con lo que se obtuvo un alfa de .76.

Resultados

Se examinaron algunos factores relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, entre ellos se incluyeron los factores personales, actitudinales, desempeño docente, sistema de evaluación, hábitos de estudio, roles de los directivos, e infraestructura de las diferentes instituciones educativas. Al inicio se analizaron los antecedentes de rendimiento académico de los estudiantes, éste se midió a través de las calificaciones de los niveles de estudios previos al nivel medio superior.

Se observó que durante los estudios de educación básica, correspondiente al nivel primaria, el 88.7% mantuvo un promedio superior a 8.0 puntos. Posteriormente, al cursar los estudios de secundaria, sólo conservó este promedio el 74% y al llegar al nivel medio superior los promedios disminuyeron drásticamente, ya que sólo el 32.5% de estudiantes mantuvo un promedio superior a 8.0 puntos.

A medida que fueron avanzando de nivel académico, el promedio de calificaciones fue disminuyendo gradualmente. Como es sabido múltiples factores influyen, lo que hace necesarios otros estudios, a manera de seguimiento, para identificar con mayor precisión los factores predominantemente asociados al rendimiento académico. Así, se consideran aspectos de salud, familiares, educativos y de relación social debido a la serie de transiciones biológicas y sociales a las que se enfrenta el adolescente al llevar a cabo la búsqueda de su propia independencia.

Ahora bien, respecto a las causas de repetición de ciclos escolares previos al semestre en estudio, los resultados evidenciaron que la principal causa, en el 87.5% de los casos, fue atribuible a la carencia de definición de intereses de superación personal del estudiante; probablemente debi-

do a que en esta etapa, el adolescente con frecuencia se encuentra confundido y aun no logra precisar las áreas de conocimiento de mayor interés para su futuro nivel de estudios.

En segundo lugar, con 6.1%, se encuentran los estudiantes que desistieron por llegar al límite de unidades de aprendizaje reprobadas por semestre. Finalmente, sólo el 3.8% de los estudiantes inscritos en el momento del estudio manifestó haber reprobado por falta de interés, y únicamente en porcentajes muy inferiores al 0.5% y 0.3% le atribuyeron como principales causas la carencia de recursos económicos o la falta de tiempo para estudiar.

Con relación a las áreas de mayor aprovechamiento académico de los estudiantes de nivel medio superior, se observó que el 57% expresó haber obtenido un buen aprovechamiento en más de cinco áreas diferentes al mismo tiempo. En cuanto a la obtención de altos resultados únicamente el 26.4% respondió tener mejores resultados en las áreas de su preferencia tales como las relacionadas con: arquitectura, geografía, historia, ciencias de la conducta, ciencias naturales, turismo, sociales y humanidades y en mucho menores porcentajes en áreas como: matemáticas el 5%, lenguas 2.4%, ciencias de la salud 1.7%, derecho y filosofía y letras 1.5%, química y gastronomía 1.2%, administración y antropología 0.9%.

Algunas de las respuestas de los alumnos relacionadas con lo anterior, fueron atribuidas principalmente a la forma de impartir la clase y la incongruencia del sistema de evaluación por parte de los docentes; además de un desinterés en los estudios por falta de orientación vocacional. Con relación a esto, se reitera que el proceso de aprendizaje es multifactorial y por ello se considera necesario realizar evaluaciones periódicas, específicas por institución educativa y por unidades de aprendizaje con el propósito de identificar la asociación entre las variables de estudio.

En cuanto a la correlación entre rendimiento académico y factores personales de los estudiantes, en los que se incluyeron autoestima y personalidad de fracaso, proyecto de vida, objetivos, metas y características de la familia. El 64.7% de adolescentes expresó que la autoestima y la personalidad de fracaso tienen baja influencia en su rendimiento académico. El 31.8% manifestó que influyen moderadamente, y únicamente el 3.5% contestó que tienen un alto nivel de influencia en sus estudios. Entre estas variables no hubo correlación estadística significativa.

Con relación al factor proyecto de vida, objetivos y metas, casi la mitad de los sujetos (46.7%), expresó estar motivado por el logro de sus objetivos, cuestión que retiene un alto nivel de influencia; lo que evidencia que dentro de los factores personales éste es el de mayor impacto en su rendimiento académico.

Por otra parte, el nivel de influencia que tienen los problemas de salud en su rendimiento académico se dividió de la siguiente manera: el 86% manifestó que tiene baja influencia, el 11.8% moderada y sólo el 2.3% contestó alta influencia. Este panorama es proporcional con el tipo de padecimientos que han presentado los estudiantes, pues la gran mayoría refirió haber padecido enfermedades agudas de pronta recuperación y en bajos porcentajes refirieron enfrentar enfermedades discapacitantes que influyeron en su rendimiento académico.

Por otro lado, al analizar las respuestas sobre la relación entre rendimiento académico y las características de las familias de los adolescentes, se pudo apreciar que el tamaño de la familia, el nivel de escolaridad y edad de los padres, además del sentimiento de obligación de continuar sus estudios, pareció no tener mayor importancia, ya que el 93.1% de los ítems fueron contestados en la categoría de baja influencia como se muestra en la cuadro 1.

CUADRO 1. *Respuestas sobre el nivel de influencia de factores personales en el rendimiento académico del estudiante*

	<i>Baja Influencia</i>		<i>Moderada Influencia</i>		<i>Alta influencia</i>	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
I. Factores personales						
Autoestima y personalidad de fracaso	424	64.7	208	31.8	23	3.5
Proyecto de vida, objetivos y metas	136	20.8	213	32.5	306	46.7
Problemas de salud	563	86.0	77	11.8	15	2.3
Tamaño de familia, escolaridad y edad de los padres, estudios obligados	610	93.1	40	6.1	5	.8

FUENTE: datos originales de las encuestas.

Cabe destacar en la cuadro 2 que el factor que mostró mayor grado de influencia en el rendimiento académico fue el proyecto de vida, objetivos y metas del estudiante, ya que se observa que cuando el adolescente carece de estos, el promedio de calificaciones es menor a 6.0, ya que el predominio de influencia alto es únicamente de 23%.

CUADRO 2. *Frecuencia de respuestas sobre el nivel de influencia del proyecto de vida, objetivos y metas en el promedio de calificaciones*

Promedio de calificaciones	Baja		Regular		Alta		Total	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
<6	14	29	23	48	11	23	48	100
6.0 – 8.0	94	24	140	36	160	41	394	100
8.1 – 10	28	13	50	23	135	63	213	100
Total	136	21	213	33	306	47	655	100

Correlación significativa de .227** al nivel 0.01

FUENTE: datos originales de las encuestas.

Por otra parte, cuando el promedio oscila entre 6.0 y 8.0 predomina un alto grado de influencia con 41% y éste todavía es superior cuando hay definición de proyecto de vida, objetivos y metas, ya que se muestra un 63% con un promedio superior a 8.1. De manera que, se obtuvo una correlación positiva débil estadísticamente significativa ($r = .227$, $p < 0.01$).

Como puede apreciarse, el rendimiento académico del alumno se encuentra altamente influenciado por las expectativas de desarrollo personal; en este sentido, se considera necesario mejorar la comunicación y reforzar las acciones de orientación vocacional, apoyo familiar y social, esto les permitirá tener una mayor visualización y así podrán identificar y definir sus puntos de interés para continuar con sus estudios profesionales.

Por otro lado, se analizó el grado de influencia de los factores relacionados con la actitud y desempeño docente, en el que se incluyeron a familiares, docentes, directivos y amigos de los estudiantes (cuadro 3). Aquí se identificó que los mayores porcentajes se ubicaron en la categoría

de bajo nivel de influencia. En orden decreciente, el 63.7% de los estudiantes contestó que el autoritarismo de docentes y directivos no impacta de manera importante en sus calificaciones. El 58% opina que la comprensión de docentes y directivos tiene baja influencia, y el 42.3% también mencionó que tiene baja influencia en sus calificaciones el autoritarismo de sus familiares.

CUADRO 3. *Respuestas sobre el nivel de influencia de factores de actitud y desempeño docente en el rendimiento académico del estudiante*

	<i>Baja Influencia</i>		<i>Moderada Influencia</i>		<i>Alta influencia</i>	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
II. Factores de actitud						
Autoritarismo de familiares	227	42.3	297	45.3	81	12.4
Autoritarismo de docentes y directivos	419	63.7	186	28.4	50	7.6
Motivación de familiares	116	17.7	259	39.5	280	42.7
Motivación de novio y amigos	232	35.4	246	37.6	177	27.0
Comprensión de docentes y directivos	379	58.0	198	30.3	78	12.0
Disciplina y sanciones de papás y directivos	213	32.5	311	47.3	131	20.0
Reconocimiento de los directivos	197	30.1	262	40.0	196	30.0
III. Factores del desempeño docente						
Dominio y cumplimiento de objetivos y metas del curso	77	11.8	374	57.1	204	31.1
Comunicación maestro-alumno, asistencia y puntualidad	76	11.6	387	59.1	192	29.3

FUENTE: datos originales de las encuestas.

Destaca con un alto nivel de influencia la motivación de los padres con el 42.7%; el reconocimiento de los directivos con 30% y la motivación del novio y de los amigos con un 27%. En menores porcentajes se encuentran la disciplina, sanciones de los padres y directivos con 20%, y solamente el autoritarismo de familiares con el 12.4% tuvo un alto nivel de influencia. Como puede observarse, impacta más en el rendimiento académico la motivación que el autoritarismo, disciplina y sanciones.

Con respecto a los factores del desempeño docente, específicamente el dominio del desarrollo de los temas, cumplimiento de objetivos y metas del curso, 57.1% de los estudiantes manifestó que tiene una influencia moderada y el 31.1% una alta influencia en el rendimiento académico. La comunicación maestro-alumno, asistencia y puntualidad influye moderadamente en el 59.1% y es alta en el 29.3%.

Se aprecia que los valores de estos factores son similares y casi determinantes en el rendimiento académico del estudiante, puesto que los porcentajes de influencia moderada y alta son los más elevados. Por lo que puede concluirse que entre mayor dominio y cumplimiento de los objetivos y metas del curso, aunado a una buena comunicación, asistencia y puntualidad maestro-alumno, mejor rendimiento académico tendrá el estudiante.

En resumen, los factores de mayor impacto en el rendimiento académico fueron la motivación de los familiares; dominio y cumplimiento de objetivos y metas del curso por parte de los docentes; reconocimiento de directivos; comunicación alumno-maestro; asistencia y puntualidad; motivación de novio y amigos; disciplina y sanciones de papás y directivos; autoritarismo de familiares y por último; autoritarismo de docentes y directivos.

Los datos de la cuadro 3 indican que el promedio de calificaciones de los estudiantes, con relación con el nivel de influencia de los factores de actitud y desempeño del docente, muestran correlación estadísticamente significativa entre los siguientes factores: promedio de calificaciones, disciplina y sanciones de directivos y padres de familia ($p < 0.01$); reconocimiento de directivos, motivación familiar y de amigos y novio con $r = .089$; y dominio, cumplimiento de objetivos y metas del curso ($p < 0.01$).

Finalmente el 71% de estudiantes que tuvo buen nivel de comunicación y cuyos docentes demostraron dominio de los temas de clase, además del logro de los objetivos y metas del curso, mostraron un mejor rendimiento académico que tuvo una correlación significativa media con $r = .677$ ($p < 0.01$).

Por otro lado, en la cuadro 4 se observan los resultados sobre la percepción que tienen los estudiantes en relación con los factores del sistema de evaluación, hábitos de estudio, directivos e infraestructura.

Se identificó un alto nivel de influencia en forma de evaluación y congruencia entre la extensión y tiempo de resolución del examen con 46%; así como en tamaño y ubicación de las áreas de estudio, y condiciones de ventilación, iluminación y mantenimiento de las instalaciones con 44%.

Por otra parte, espacios físicos y recursos para estudiar obtuvieron casi un 3%; alta influencia de los directivos con 25% y en último lugar, los estudiantes le atribuyen a la forma y tiempo para estudiar el 22% aunque el 71.6% opina que influye moderadamente. Como puede apreciarse en el cuadro 4, los más altos porcentajes se posicionaron en las categorías de alta a moderada influencia en el rendimiento académico.

CUADRO 4. *Respuestas sobre el nivel de influencia de factores IV-VIII, en el rendimiento académico de adolescentes de nivel medio superior*

	<i>Baja Influencia</i>		<i>Moderada Influencia</i>		<i>Alta influencia</i>	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
IV. Factores del sistema de evaluación						
Forma de evaluación	68	10.4	285	43.5	302	46.1
Congruencia entre extensión de examen y tiempo de resolución	72	11.0	283	43.2	300	46.0
V. Factores de hábitos de estudio						
Forma y tiempo para estudiar	42	6.4	489	71.6	144	22.0
Espacios físicos y recursos para estudiar	43	6.6	403	61.5	209	31.9
VI. Factores de los directivos	198	30.2	292	44.6	165	25.0
VIII. Factores de infraestructura						
Tamaño y ubicación de áreas de estudio	77	11.6	290	44.3	288	44.0
Condiciones de ventilación, iluminación, y mantenimiento de instalaciones	84	12.8	283	43.2	288	44.0

FUENTE: datos originales de las encuestas.

En cuanto a la categoría de moderada influencia el porcentaje más alto, con 71.6%, se asignó a forma y tiempo para estudiar, continúa con 61.5% se encuentra espacios físicos y recursos para estudiar, y con más de 44.6% factores de directivos, tamaño y ubicación de las áreas de estudio, forma de evaluación, congruencia entre extensión del examen y tiempo de resolución.

Mientras que en la categoría de alto nivel de influencia, el porcentaje más alto fue asignado a forma de evaluación con 46.1%; congruencia entre extensión y resolución del examen 46%. Factores de infraestructura, considerando específicamente el tamaño y ubicación de las áreas de estudio y condiciones de ventilación, iluminación y mantenimiento de las instalaciones con 44%. Se identificó correlación estadísticamente significativa entre el promedio de calificaciones de los estudiantes y la forma de evaluación; congruencia entre extensión y tiempo destinado a la resolución de exámenes; comprensión y comunicación de docentes y directivos e infraestructura de las instituciones educativas ($p < 0.01$).

Otro aspecto a contemplar es que el 53% de alumnos con promedio superior a 8.1 percibe un alto nivel de influencia en la forma de realizar las evaluaciones y entre el 43% y el 44% refiere tener influencia de regular a alta en todos los promedios con correlación positiva débil estadísticamente significativa $r = .124$ ($p < 0.01$). Además se evidenció correlación positiva débil $r = .200^{**}$ ($p < 0.01$) entre los mejores promedios y la extensión y tiempo de resolución de exámenes.

Como es evidente, en esta etapa estudiantil del adolescente y como parte del ciclo vital del ser humano, hace falta fortalecer la comunicación entre padres e hijos, docentes y amigos, ya que son con quien convive más frecuentemente y son quienes pueden representar una buena o mala influencia en el desarrollo integral del adolescente.

Referente a las causas de repetición escolar, que se muestran en el cuadro 5, se observa que los factores de mayor influencia fueron relacionados con la indefinición de los intereses personales del estudiante; se evidencia que el 87.5% no logra precisar la causa de reprobación, mientras que el 6.1% es porque llegó al límite permitido de asignaturas reprobadas por semestre, solamente el 3.8% manifestó tener una falta de interés en los estudios. Castillo G., referido por Tamez (s.f.), menciona como factores en la

disminución del rendimiento académico la pereza por las transformaciones físicas (aumento de estatura, aparición de caracteres sexuales secundarios, inestabilidad emocional y sentimental, etcétera.). Esto se refleja en el adolescente con fatiga y dificultad para concentrarse, conflictos propios con los valores de su infancia, además de que cuestiona normas y orientaciones que recibió durante años anteriores; el paso de la memoria mecánica a la memoria asociativa origina algunos conflictos en el aprendizaje; tiende a la ensoñación y se refugia en sus fantasías para eludir responsabilidades, así como cambio de intereses. De esta manera, siente mayor interés por algunas asignaturas que considera más valiosas y que le servirán para el futuro. Al mismo tiempo busca alguna ocupación que le permita ganar dinero y así conseguir una independización económica para así sentir control de su vida. Con lo anterior, queda claro que el rendimiento académico es un fenómeno multidimensional que así tendrá que ser analizado.

CUADRO 5. *Causas de repetición de ciclo escolar en adolescentes de nivel medio superior.*

Causa	Baja Influencia	
	Nº	%
No identifica la causa de reprobación	576	87.5
Acumulación de asignaturas reprobadas	40	6.1
Falta de interés en los estudios	25	3.8
Problemas familiares	9	1.4
Falta de recursos económicos	3	.5
Trabajo y falta de tiempo para estudiar	2	.3
TOTAL	655	100

FUENTE: datos originales de las encuestas.

Los datos anteriormente mencionados reflejan que el adolescente enfrenta con frecuencia situaciones de fatiga y dificultad para concentrarse, conflictos propios con los valores de su infancia, cuestiona normas y orientaciones que recibió durante años.

Chamblás encontró asociación significativa del funcionamiento familiar con los índices de reprobación y el promedio de calificaciones, entre más insatisfacción con el funcionamiento familiar, mayor índice de reprobación. Paz-Navarro y GM. (2009) refieren que los alumnos con bajo promedio de calificaciones le dieron mayor importancia al poder, dinero, sexo y satisfacción con la vida. Los alumnos con rendimiento escolar promedio obtuvieron mayores puntajes en participación en la solución de problemas y mayor nivel educativo de los padres.

En el presente estudio se identificó correlación significativa débil (.153** ($p < 0.01$)) entre el promedio de calificaciones de los estudiantes y la motivación familiar. Los resultados reflejan que la funcionalidad familiar influye de manera importante en el rendimiento académico. Con respecto a la relación de los factores personales con el rendimiento académico, se identificó que en el 64.7% de los sujetos de estudio, la autoestima y la personalidad de fracaso no influyen en su rendimiento, esto parece indicar que actúan con cierta seguridad, ya que sólo el 31.8% de los encuestados manifestaron moderada influencia, y únicamente 3.5% contestaron alta influencia.

En cuanto a sus proyectos de vida, objetivos y metas, 46.7% manifestó un alto nivel de influencia, lo que indica que a esta edad un alto porcentaje de estudiantes tiene en mente la búsqueda del logro de sus objetivos. No se encontró correlación significativa entre el promedio de calificaciones e influencia de autoestima y la personalidad de fracaso, ya que los valores fueron muy similares en los diferentes promedios.

Así mismo, se identificó correlación significativa débil (.227= $p < 0.01$) entre promedio de calificaciones y la influencia del proyecto de vida de los estudiantes, al igual que sus objetivos y metas. Se observa que cuando el adolescente carece de un proyecto de vida, objetivos y metas, el promedio de calificaciones es menor a 6.0, ya que el predominio de influencia alto es únicamente del 23%; mientras que cuando el promedio oscila entre 6.0 y 8.0, predomina el alto grado de influencia con 41%. Sin embar-

go, es superior la influencia de la definición de proyecto de vida, objetivos y metas, ya que el 63% de alumnos con promedio de calificaciones entre 8.1 y 10 manifestó tener alta influencia. Como puede apreciarse, el rendimiento académico del alumno se encuentra altamente influenciado por sus expectativas de desarrollo profesional.

Espinoza (2006), reportó en Guatemala que las variables asociadas al rendimiento académico fueron la autoconfianza, autoestima, clima escolar, aulas y estatus socioeconómico de los estudiantes. Garbanzo, (2007) divide los factores que influyen en el rendimiento académico en personales, que incluyen entre otras competencias cognitivas, deseo de éxito y motivación académica intrínseca; determinantes sociales (diferencias sociales, entorno familiar, nivel educativo de progenitores o tutores, nivel educativo de la madre, contexto socioeconómico, etcétera) y los determinantes institucionales que incluyen complejidad en los estudios, condiciones y servicios institucionales, ámbito estudiantil y relación alumno-docente.

Pelegrina y Casanova, citados por Garbanzo (2007), mencionan que el afecto y la motivación de los padres hacia el estudiante se asocian con el establecimiento de una competencia académica. Por otro lado, Menkes (2008), en el Estado de México y Guerrero identificó altos porcentajes con relación al deseo de ser profesionistas; 37.8% fueron mujeres y 31.5% hombres. En segundo lugar, se encuentra el deseo de tener más conocimientos, 22.6% hombres y 15.5% mujeres. Las razones de abandono de la escuela, en primer lugar, fueron por falta de recursos económicos, en segundo lugar, falta de apoyo de los padres y en tercer lugar, porque no les gusta asistir a la escuela.

Por lo que respecta a la inteligencia y las aptitudes como predictoras del rendimiento académico, éstas muestran una relación que oscila entre $r=0.40$ y 0.60 . Los factores estrictamente intelectuales explican alrededor de un 25% en la varianza del rendimiento académico (Aliaga, 1998). De esta manera, la inteligencia puede cristalizar o no en el rendimiento académico, aunque depende de múltiples condiciones (Álvaro, 1990). Según Beltrán (1995), algunos de los factores que tienen mayor influencia en el rendimiento académico son el aprendizaje en la temprana infancia, el medio ambiente verbal, las actitudes y el estilo de control de los padres, el clima escolar y el carácter personal (citado en Alonso, 2006).

Solórzano (2009), menciona que el adolescente tiene varios temores, uno de ellos es el de equivocarse, esto se debe a la forma errónea de valorar la conducta humana. No se considera lo más importante, que es el esfuerzo y la intención sino el resultado. No se juzga la acción, sino a la persona. Otro miedo es el temor al fracaso, lo que hace que nos aferremos a formas de sentir, de pensar y de vivir ya establecidas; aunque sepamos que son generadoras de muchos males, esto nos vuelve conservadores, rígidos y opuestos a los cambios y esto desencadena los mecanismos de defensa como la agresividad, intolerancia y autoritarismo. Otro temor es el del conocimiento, pues la ignorancia es una forma de evadir la responsabilidad. Entre más conocimientos se adquieren, mayor conciencia y en consecuencia mayor nivel de responsabilidad.

Conclusiones

En el análisis de información sobre “rendimiento académico”, se pudo observar que el 87.5% de los jóvenes en esta etapa de la vida no logró precisar la causa de repetición de las diferentes unidades de aprendizaje. Al determinar el impacto en el rendimiento académico de los “factores personales”, se mostró que solamente influyen de manera importante el autoestima y la personalidad de fracaso en un 3.5%. En este sentido, no se encontró correlación estadística significativa entre el promedio de calificaciones y la influencia de autoestima y personalidad de fracaso; sin embargo, sí se identificó correlación positiva significativa débil entre la autoestima y el proyecto de vida, y entre la autoestima, el proyecto de vida y los problemas de salud.

El proyecto de vida, objetivos y metas obtuvo un 46.7%, la mayoría dijo sentirse altamente motivado por el logro de sus objetivos; en cuanto a los problemas de salud en el rendimiento académico, el 2.3% refirió un alto nivel de influencia. Así, se observó que cuando el adolescente tiene un proyecto de vida, objetivos y metas, mejora de manera importante su rendimiento académico, lo cual muestra correlación positiva débil estadísticamente significativa. En el nivel de influencia del factor “actitud”, el 12.4% manifestó tener un alto nivel

de influencia el autoritarismo de familiares y el 7.6% el autoritarismo de docentes y directivos.

La motivación tuvo un mayor nivel de importancia, ya que la motivación familiar fue del 42.7%, de su grupo de pares (novio y amigos) 27% y la comprensión de docentes y directivos 12%. Así mismo, la disciplina y sanciones de padres y directivos evidenció un alto nivel de influencia en el 20% y el reconocimiento de directivos con el 30%. En el nivel de influencia entre el promedio de calificaciones y la motivación familiar, se apreció que el rendimiento académico se incrementó a mayor existencia de motivación familiar, lo cual correlación positiva débil estadísticamente significativa.

Así mismo, se identificó correlación positiva considerable estadísticamente significativa entre disciplina, sanciones y reconocimientos de los directivos, y entre sanciones y motivación de los padres de familia. Esto indica que los alumnos necesitan que se les marquen límites, pero también reconocimiento a su esfuerzo. Además, se comprobó que la motivación y el reconocimiento tienen mayor impacto que las actitudes de autoritarismo, siendo de mayor importancia la motivación familiar, y en orden decreciente, la de sus compañeros, docentes y directivos. Por consiguiente, estos aspectos necesitan urgentemente ser reforzados tanto por el sistema familiar como el educativo.

En el factor de “desempeño docente”, tienen alto nivel de influencia el dominio, cumplimiento de objetivos y metas del curso por el docente, con 31.1%, y la comunicación maestro-alumno, asistencia y puntualidad 29.3%. Así mismo, se identificó correlación positiva débil significativa entre el promedio de calificaciones y la influencia del dominio, cumplimiento de objetivos y metas del curso por el docente; con correlación significativa media entre el dominio de conocimientos, cumplimiento de objetivos y metas del curso, con la comunicación maestro-alumno.

En el factor “sistema de evaluación”, tienen alto nivel de influencia, con un 46%, la forma de evaluación y la congruencia entre la extensión del examen y el tiempo destinado a su resolución. Estos datos son muy importantes, ya que se aprecia que cerca de la mitad de los estudiantes enfrentan problemas con el sistema de evaluación, problema que tiene un mayor impacto que el cumplimiento de objetivos y metas del curso y la comunicación entre maestro-alumno.

Así también, se presentó correlación positiva débil entre el promedio de calificaciones y la influencia de la forma de evaluación, de esta manera el 53% de alumnos con promedio superior a 8.5% percibe alto nivel de influencia. De la misma forma, hubo correlación positiva débil entre promedio de calificaciones y congruencia entre extensión y tiempo de resolución de examen, lo que muestra un alto nivel de influencia a medida que va mejorando el promedio de calificaciones.

Al correlacionar la forma de evaluación y la congruencia entre extensión y tiempo de resolución del examen, se determinó correlación positiva media. Se identificó que el 74% de los estudiantes percibieron un alto nivel de influencia. En el factor “hábitos de estudio”, la forma y tiempo para estudiar mostró un alto nivel de influencia con un 22%, y con casi 32% los espacios físicos y recursos para estudiar.

En el factor de “directivos”, cuyos ítems fueron apoyo, comunicación, tiempo y forma de solución de problemas, el 22% de los estudiantes expresó tener un alto impacto. Se presentó correlación positiva débil entre el promedio de calificaciones y la influencia de factores de directivos, esto muestra que los estudiantes con un promedio superior a 8.1 le brindan mayor importancia.

El factor de “infraestructura” resultó similar al sistema de evaluación, ya que el 44% de los alumnos refieren alto nivel de influencia; particularmente en el tamaño, ubicación de las áreas de estudio, condiciones de ventilación, iluminación y mantenimiento de instalaciones. Esto obtuvo una correlación positiva entre el promedio de calificaciones y la infraestructura, específicamente en tamaño y ubicación de aulas, que tiene mayor importancia para los alumnos de más altos promedios.

En general, los porcentajes de rendimiento académico fueron 60.2% regular, 32.5% alto y sólo el 7.3% bajo. También se identificó que la magnitud de los problemas de salud y de comportamiento que manifestaron los adolescentes son el reflejo de la problemática que están viviendo, en la que no sólo está influyendo el ambiente intrafamiliar y escolar; sino también el ambiente social en general. Estos resultados invitan a realizar una serie de análisis específicos y apoyar con acciones conjuntas para evitar su masificación y complicaciones consecuentes.

Aun cuando en apariencia un alto porcentaje de estudiantes refiere contar con familias funcionales y tener sensación de felicidad dentro de las instituciones educativas, se observó un alto número de estudiantes que manifestaron síntomas relacionados con estrés nervioso y ansiedad; y en este sentido quienes mayor demanda de atención manifestaron fueron los alumnos con más altos promedios.

Respecto a los alumnos con promedios regulares o bajos, estos últimos mostraron aparentemente cierta indiferencia, posiblemente como mecanismo de defensa para no sentirse afectados emocionalmente. Sin embargo, se sabe que los factores sociales extra familiares juegan un papel muy importante en la conducta del ser humano y que tienen un mayor impacto durante la niñez y la adolescencia.

Para concluir se observó que la problemática que enfrenta el adolescente en sus diferentes ámbitos de desarrollo es muy similar o quizá un tanto menor que la reportada por otros autores. Sin embargo es sabido que los estudiantes en la etapa de la adolescencia atraviesan por una serie de transiciones desde el punto de vista fisiológico y socio-afectivo, que pueden representar alto nivel de vulnerabilidad que puede impactar en su desarrollo académico y personal.

Así es indispensable unir esfuerzos entre padres de familia, docentes y directivos escolares, con el propósito de guiarlos, asesorarlos u orientarlos en la búsqueda de su propia autonomía.

Generalmente las brechas generacionales entre padres e hijos provocan ciertas tensiones familiares y se manifiestan dificultades de comunicación, sobre todo con la figura paterna, sin embargo debe haber voluntad para favorecer el diálogo y comprensión de manera oportuna en beneficio del desarrollo personal del estudiante.

Referencias

- Aliaga, J. (1998b). *La ubicación espontánea del asiento como función de la inteligencia, la personalidad, el rendimiento académico y el sexo*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología. Mención Psicología Educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Alonso, I. (2006). *Bienestar psicológico y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel medio superior*. (tesis de maestría). Universidad de Colima, México.
- Álvaro, M. (1990). *Hacia un modelo causal de rendimiento académico*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- Benítez, M., Giménez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?.
- Cascón, I. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*.
- Castejón, Pérez. (1998). Citado por Garbanzo-Vargas GM. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), pp. 43-63.
- Chamblás, I. M. (2006). Funcionamiento familiar. Una mirada desde los hijos/estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción. *Rev. Electrónica de Trabajo Social*, Chile.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del Maltrato en el Rendimiento Académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, (2), pp. 221-238.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31, (1), pp. 43-63.
- González-Pineda J. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 9, pp. 247-258.
- González-Pineda J., Núñez, J., Álvarez, C., et al. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, auto concepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema* 15, (3), pp. 471-477.

- González, C., Ramos, L., Caballero, M. y Wagner, F. (2003). Correlatos psicosociales de depresión, ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema*, 15, (4), pp. 524-532.
- Jiménez, M. (2000) Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y sociedad*. 24, pp. 21-48.
- Menkes, C. (2008). *La salud reproductiva de los estudiantes de educación secundaria y media superior de Guerrero*. Guerrero, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinaria.
- Mizala A., Romaguera, P. y Reinaga, T. (1999). Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia. *Documento de trabajo. Serie Economía*, 61.
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1, (2), pp. 45-72. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Paz-Navarro, L. S., Rodríguez, R. P. y Martínez, G. M., (2009). Funcionalidad familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de educación y Desarrollo*.
- Renault, G., Cortada de Kohan, N. y Castro, S. A. (2008). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Signos Universitarios*, 27, (43), pp. 27-34. Pdf. Consultado agosto, 2016.
- Solórzano, V. (2009). Actitud del adolescente ante el aprendizaje. Miembro Consultor en México de la Red Educativa Mundial.
- Tulic M., L. (1998). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. *Latin America and the Caribbean Regional Office* (20), pp. 1-15.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Argentina, núm. 17, pp. 35-78.

II. Emociones morales y conducta antisocial en estudiantes de nivel medio superior

CLAUDIA ANGÉLICA SÁNCHEZ CALDERÓN
JOSÉ LUIS GAMA VILCHIS
RODRIGO LUCIO MARTÍNEZ

Las instituciones educativas son espacios que brindan contextos para la interacción interpersonal entre profesores y estudiantes. Aquí se presentan diariamente situaciones y decisiones que influyen en el desarrollo personal y moral del estudiante. Este último es de suma importancia, ya que la sociedad, en general, espera que el adolescente se convierta en un adulto competente y sea capaz de sostener relaciones cercanas con otros, además que adquiera habilidades para que en los diferentes contextos en los que se desempeñe promueva comportamientos en beneficio de los demás y evite aquellos que de alguna manera contribuyan al desajuste psicológico (García, 2010).

Un desarrollo moral satisfactorio significa tener emociones y conductas que reflejen preocupación por los demás, compartir, ayudar, estimular, ser tolerante y tener voluntad de respetar las normas sociales son algunas de ellas. De esta manera, el trabajo que se presenta tiene como objetivo mostrar la relación de las emociones morales con la conducta antisocial en estudiantes de bachillerato. El tipo de investigación de perspectiva cuantitativa y de tipo correlacional se realizó con 130 estudiantes del bachillerato de planteles de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Para la medición de la conducta antisocial, se empleó la escala Agresividad física y verbal (pVA) de Caprara y Pastorelli (1993); así como la Escala de Emociones Morales de Guevara (2007). En los resultados obtenidos se observa que las emociones morales de los estudiantes; en cuanto

a la autoconciencia, referidas a vergüenza y culpa, tienen una correlación positiva con la agresividad física.

Mientras que las emociones relativas al sufrimiento ajeno como son la empatía y culpa, presentan una correlación positiva con la agresividad verbal. Finalmente, se concluye que es necesario desarrollar un programa de trabajo multi e interdisciplinario que coadyuve en la formación de conductas prosociales, y así impacte en la modificación de las conductas antisociales y favorezca la formación integral del estudiante.

De este modo, la dimensión psicoeducativa dirige su mirada a la escuela como uno de los principales escenarios organizados para favorecer la interacción entre iguales y en concreto, para promover la calidad de ésta (García, 2010). Por lo tanto, el desarrollo del sentido de la moralidad que está íntimamente relacionado con la conducta antisocial en los adolescentes, busca evitar la violencia, compartir, ayudar y preocuparse por los demás al tomar en cuenta la perspectiva de los estudiantes.

Sin embargo, se ha demostrado que algunos adolescentes se encuentran con muchas dificultades en sus relaciones interpersonales durante su vida escolar, así como dificultades en la posterioridad. Como lo menciona Guevara (2007) y García (2010), se deben reconocer las múltiples influencias que pueden contribuir a una mayor comprensión de los comportamientos que generan conductas prosociales o antisociales en la adolescencia. En este sentido se ha otorgado un énfasis en diversas aproximaciones a la promoción de los sentimientos positivos, sin tomar en cuenta el papel formador al experimentar sentimientos negativos, aspecto en el que también se debe ahondar.

Por lo tanto, es evidente que el desarrollo moral inadecuado en los adolescentes afecta cada aspecto de nuestra sociedad, la armonía de nuestros hogares, la capacidad de enseñanza en las escuelas, etcétera. Por ejemplo, Mendoza (2011) menciona que en un estudio exploratorio sobre maltrato e intimidación entre escolares, realizado en el 2008 y 2009 conjuntamente con el gobierno del Distrito Federal, se encontró que el 80% de los adolescentes expresó estar viviendo, observando y/o ejerciendo violencia hacia y por parte de sus compañeros de escuela. Esta situación en secundaria es del 80%, mientras que en preescolar la cifra llega a 36% (SEDF, 2010).

Con relación a lo anterior, un desarrollo moral satisfactorio significa tener emociones y conductas que reflejen preocupación por los demás, compartir, ayudar, estimular, ser tolerante y tener voluntad de respetar las normas sociales. Precisamente es en este punto en el que la investigación se ha tornado relevante para la formación de modelos de estudio de psicopatologías como las conductas antisociales, particularmente la psicopatía o el trastorno antisocial de la personalidad, que se caracteriza por la falta de empatía, la despreocupación por los sentimientos y seguridad de los demás, así como el quebrantamiento constante de las reglas y las obligaciones sociales (Mercadillo, 2007; Zacarías, 2014).

De esta manera, las decisiones humanas no se basan exclusivamente en principios racionales asociados a la maximización de ganancias, sino que también están implicados procesos emocionales. En particular, se remarca la importancia de indagar la participación de las emociones morales en los intercambios sociales, sobre todo porque dichas emociones son delineadas por las normas sociales (Haidt, 2003).

Asimismo, diversos estudios evidencian que las emociones morales participan en las toma de decisiones de cooperación ante situaciones que plantean un conflicto de intereses. Aunque la diversidad de emociones hace que la interpretación sobre su rol en tales decisiones no sea sencilla. Ante la carencia de estudios que revisen de manera sistemática las investigaciones realizadas sobre este tópico, nos propusimos analizar la evidencia empírica sobre el rol de las emociones morales (Saavedra, 2015).

La falta de comprensión de cómo funciona la afectividad y cómo intervenir en ella, requiere profundizar más en el tema para poder apoyar a padres, maestros y sociedad en general, en el uso de aproximaciones adecuadas y estratégicas en este ámbito (García, 2010). Atender el lado afectivo y de la educación moral va más allá de las conexiones asociadas al ambiente familiar, el salón de clases y la escuela, ya que también incluye las emociones generadas en diversos aspectos del currículo en los que pueden estar presentes conflictos morales.

Aunque no queda claro cuál es la relación que tiene cada una de las emociones morales en la infancia en relación con la conducta prosocial o antisocial, especialmente en nuestro país, donde esta cuestión apenas ha sido abordada; con base en lo anterior se plantea la siguiente pregunta de

investigación. ¿Cuál es la relación de cada una de las emociones morales: vergüenza, culpa, empatía y compasión, con la conducta prosocial en adolescentes de bachillerato?

En este sentido, cada vez con mayor frecuencia resuena entre los profesionales de la Psicología las quejas de la comunidad escolar que demanda respuestas concretas que mejoren la convivencia en los colegios (León, 2008). Ante esto, es necesario fomentar las conductas prosociales desde la etapa adolescente, ya que en ésta se consolida la formación cognitiva, afectiva y social, lo que sienta las bases para la adultez.

Desde hace años se ha resaltado la importancia de implantar programas que inciten el desarrollo moral como un medio de prevención de la conducta antisocial, ya que la enseñanza de las habilidades morales es muy importante en los adolescentes (Garaigordobil, 2006). Si bien diferentes estudios se centran en el papel de la familia, la escuela o variables psicológicas, hay menos investigación que analice la interacción entre variables familiares, escolares y personales, elementos que funcionan como un predictor diferencial en la conducta prosocial de la persona (Mestre, 2014).

Dada la importancia y contribución del desarrollo y razonamiento moral al análisis de conductas prosociales o antisociales, es imprescindible profundizar en el desarrollo de este tema. Además, la notable preocupación por parte de los docentes lo exige.

En México existen pocas investigaciones sobre el tema y sobre este predominan las tesis de licenciatura sobre las de posgrado; por ejemplo, en investigaciones realizadas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se ha reportado a la conducta prosocial relacionada con el desarrollo de niños con discapacidad (González y Gómez, 1996), el entrenamiento de adolescentes violentos en habilidades prosociales (Bonilla, 2002), y la influencia de las conductas maternas en la conducta prosocial de adolescentes de 13 a 15 años de edad (Contreras, 2006).

Es así, que el objetivo general de esta investigación es conocer la relación de las emociones morales: vergüenza, culpa, empatía y compasión, en relación con la conducta prosocial en adolescentes de bachillerato. De esta manera, para la presente investigación se trabajó con 102 adolescentes de bachilleratos de la Universidad Autónoma del Estado de México, cuya edad oscilaba en un rango de 17 a 19 años.

Así mismo, se llevó a cabo una entrevista con los directores de los centros educativos participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir el instrumento de evaluación, solicitar los permisos pertinentes y promover su colaboración. Los instrumentos se aplicaron, sin la presencia de los profesores en el aula, para así facilitar la espontaneidad de los alumnos en sus respuestas.

Conducta Prosocial

Medida Objetiva de Razonamiento Prosocial (PROM) (Carlo, Eisenberg y Knight, 1992).

- a) Evalúa el razonamiento que el sujeto lleva a cabo ante un problema o una necesidad de otra persona que implica una respuesta de ayuda.
- b) Las respuestas que el sujeto da en las siete «historias» que se le plantean muestran diferentes estilos de razonamiento: hedonista, orientado a la necesidad, orientado a la aprobación de otros, estereotipado e internalizado. Por tanto, permite discriminar entre sujetos que justifican la situación en función de sus intereses personales, sujetos que se sienten más presionados por la aprobación externa y personas que se guían más por principios personales. Por ejemplo, me sentiré mal conmigo mismo si no ayudo en esta situación, pienso que todas las personas valen la pena por igual.
- c) La consistencia interna del instrumento se ha confirmado al obtener un alfa de Cronbach entre 0.60 y 0.84 para las diferentes categorías de razonamiento moral prosocial.

Emociones morales

Aquí se encuentran las simpatías, la vergüenza (Guevara, 2007). Para el análisis de las emociones morales se realizaron quince preguntas para cada escala, éstas hacen referencia a lo que las personas sienten por los

demás. Por ejemplo, ¿me importa cuando un compañero de clase está triste? Se utilizó la Escala tipo Likert que va de 1 = nunca y 5 = siempre.

La consistencia interna del instrumento se ha confirmado en otras investigaciones al obtener un alfa de Cronbach de .81. Se calculó la consistencia interna de cada una de las escalas a través del coeficiente alfa de Cronbach. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico de los datos para comprobar la hipótesis además se utilizó la estadística descriptiva, desviación estándar y análisis de correlación de Pearson.

Conceptualización de variables

Emociones morales: son aquellas dependientes en mayor medida de la cultura o de una determinada dinámica social, éstas se originan en función de los intereses o del bienestar, ya sea de la sociedad en su conjunto o bien de personas distintas de quien experimenta la emoción (Mercadillo, 2007).

Emociones morales de condena: son particularmente la ira, el disgusto y el desprecio. Se presentan ante el rompimiento de ciertos códigos morales como podrían ser la ética de la comunidad, la autonomía y la pureza física. Tienden a la acción tanto de conductas egoístas o anti-sociales como de conductas prosociales (Haidt, 2003).

Emociones morales de autoconciencia: incluyen la vergüenza y la culpa. Se reportan cuando un individuo reconoce que ha quebrantado una convención o una norma social; por ejemplo, encontrarse en una reunión portando una vestimenta inadecuada. Estas emociones tienden a asumir comportamientos que reducen la presencia social del sujeto o a justificar y disculpar su acción (Haidt, 2003).

Emociones morales relativas del sufrimiento ajeno: surgen por la inferencia de que otro sufre o padece, por lo que incluye el deseo de aliviar el sufrimiento percibido, esto suele condicionar comportamientos altruistas hacia la víctima (Hoffman, 2002).

Emociones morales de admiración: incluyen la gratitud y la admiración, se relacionan con la sensibilidad de percibir algo o a alguien que es considerado bueno o moralmente ejemplar.

Conducta prosocial: son aquellas conductas voluntarias, que tienen la intención de ayudar a otros sin recibir una ganancia secundaria (Eisenberg y Fabes, 2002).

Resultados

Los resultados que se muestran son únicamente en los que se encontraron correlaciones.

<i>Correlación de Pearson</i>	<i>Vergüenza</i>	<i>Simpatía</i>	<i>Culpa</i>
	.412 (*)	.374 (*)	.248 (**)
Conducta prosocial	.013	.043	.004
	136	135	136
	.460 (**)	.286 (*)	.479 (**)
Toma de perspectiva	.000	.030	.001
	137	136	137
	.247 (**)	.192 (*)	.255 (**)
Preocupación empática	.003	.025	.003
	138	137	138

** Correlación significativa al 0.01, * Correlación significativa al 0.05

Conclusiones

Se observó que las decisiones humanas no se basan exclusivamente en principios racionales asociados a la maximización de ganancias, sino que también están implicados procesos emocionales. En particular, se remarca la importancia de indagar la participación de las emociones morales en los intercambios sociales, sobre todo si se tiene en cuenta que dichas emociones son delineadas por las normas sociales (Haidt, 2003).

Asimismo, diversos estudios evidencian que las emociones morales participan en las toma de decisiones de cooperación ante situaciones

que plantean un conflicto de intereses, aunque la diversidad de emociones hace que la interpretación sobre su rol no sea sencilla. Por esta razón y ante la carencia de estudios que revisen de manera sistemática las investigaciones sobre este tópico conducidas hasta la fecha, nos propusimos analizar la evidencia empírica sobre el rol de las emociones morales (Saavedra, 2015).

Respecto a éstas, se observó una correlación significativa, lo cual indica que es de suma importancia poder atender el lado afectivo de la moralidad y de la educación moral, ya que éstas son de suma importancia para que los adolescentes tengan un ajuste psicológico en sus diferentes ámbitos como en la familia, el salón de clases y la escuela, donde pueden estar presentes conflictos morales (García, 2010).

Dado que la conducta prosocial se asocia con aspectos positivos del desarrollo personal, tales como la sociabilidad, autoestima positiva e incremento del auto concepto, logro escolar, ajuste psicológico y relaciones positivas entre pares (Aguirre, 2014), resulta relevante generar conocimiento de los factores específicos que favorecen las emociones morales en las etapas iniciales de la vida, que incluyen la forma en la que los principales socializadores de los niños y preadolescentes, padres y madres, pueden o no favorecer su desarrollo.

Es por ello que resulta imprescindible el conocimiento sobre las emociones morales y sus manifestaciones, las cuales contribuyen en gran medida a desarrollar acciones que permitan su atención, prevención y erradicación. Finalmente, ante la falta de comprensión de cómo funciona la vida afectiva y cómo intervenir en ella, se requiere profundizar más en el tema para poder apoyar a padres, maestros y sociedad en general en el uso de aproximaciones adecuadas y estratégicas que ayuden en la formación de ciudadanos con un alto sentido de responsabilidad, sentido de justicia y empatía (Hoffman, 2002; Garaigordobil, 2006; Etxebarria, 2009).

Referencias

- Aguirre, E. (2014). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, (1), pp. 223-243.
- Bonilla, J.L.G. (2002). *Programa de entrenamiento en habilidades de afrontamiento prosocial con adolescentes violentos* (tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caprara, G. V. y C. Pastorelli. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), pp. 19-36. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.1002/per.2410070103>
- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. En M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. Nueva York, NY., pp. 119-154.
- Carlo, G., Eisenberg, N., y Knight, G. P. (1992). An objective measure of adolescents' prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), pp.331-349. Washington, D.C. Consultado en: http://dx.doi.org/10.1207/s15327795jra0204_3
- Cepeda, A. (2003). *La relación inversa entre empatía y agresión: precisiones conceptuales y metodológicas. Un estudio con niños y niñas de cuarto de primaria*. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Contreras, B. C. (2006). *El papel de las conductas maternas en la predicción de la conducta prosocial* (tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cortés, O. F. y Forero, D. (2001). Aplicación del modelo de ecuaciones estructurales en la explicación del comportamiento social infantil y juvenil en el estrato socio-económico bajo de la ciudad de Bogotá. *Suma Psicológica*, 8, (1), pp. 1-54.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (2002). Prosocial development. En *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5ª ed., pp. 701-778). Nueva York: Wiley.
- Etxebarria, I. (2009). Emociones morales y conductas en niños y niñas. *EduPsykhé*, 8, (1), pp. 3-21.
- Garaigordobil, M. (2006). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la fa-

- milia, la escuela y la personalidad, España. Universidad del País Vasco.
- García, B. (2010). Razonamiento y emoción moral: su vinculación con la conducta pro-social en la etapa preescolar. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1 (1), pp. 21-30.
- González V. A. y Gómez P. M.P. (1996). Identificación y análisis de la conducta prosocial en niños con discapacidad intelectual (tesis de licenciatura inédita). Universidad Nacional Autónoma de Mexico.
- Guevara, P. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Univ. Psychol*, 6 (2), pp. 269-283, Bogotá, Colombia.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En R. J. Davidson, K. Scherer y H. Goldsmith, eds., *Handbook of Affective Sciences*. Oxford University, pp. 852-870, Virginia. USA.
- Hoffman, M. (2002). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. England: Cambridge University Press.
- León, E. (2008). *Motivación de conductas prosociales en la escuela a través del deporte* (tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Mercadillo, E. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 30, (3), pp. 1-11.
- Mendoza, M. (2011). *La violencia en la escuela. Bullies y víctimas*. México: Trillas.
- Mestre, M.V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6, (2), pp. 115-131.
- Saavedra, B., Mola, D., Gancedo, K. y Reyna C. (2015). Una revisión sistemática sobre emociones morales y dilemas sociales. *Summa Psicológica UST*, 12, (1), pp. 63-76, Chile.
- Secretaría de Educación del Distrito Federal, SEDF (2008). Violencia en las escuelas del Distrito Federal. (pp. 1-32) México. Consultado en: <http://www.educacion.df.gob.mx/index.php/escuelas-sinviolencia/1235-escuelas-sin-violencia>.
- Zacarias, X. (2014). *Prácticas Parentales, Empatía y Conducta Prosocial en Preadolescentes*, tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de Mexico.

III. Metodología para el análisis de las trayectorias escolares: una proximidad a la deserción

CARLOS REYES TORRES
FERNANDO CARRETO BERNAL
AGUSTÍN OLMOS CRUZ
BONIFACIO PÉREZ ALCÁNTARA

El abordaje metodológico de la presente investigación constituye una aproximación cuantitativa-cualitativa a la deserción como parte de la Trayectoria Escolar (TE) de los estudiantes que se matricularon en la generación 2004-2009 de la Licenciatura en Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Por lo tanto, el universo de estudio está constituido por todos los alumnos de esta generación, incluye tanto a los no desertores como a los desertores, sin ambos, no se podría comparar las dos subpoblaciones.

La investigación construyó un diseño metodológico que propone estudiar la deserción en forma cuantitativa y transversal, con el objetivo de llegar a ofrecer explicaciones de tipo causal y que, junto con los procedimientos cualitativos adecuados, conlleve a tener una visión cabal de la deserción y así orientar decisiones para reducir este fenómeno.

Para ello, se define un conjunto de variables o aspectos de diversos ámbitos de la realidad, para así detectar las relaciones que estos pueden tener con la deserción y la trayectoria escolar. Algunas de estas variables están contenidas en información documental de primera mano (registros y archivos), el resto de las variables consideradas se refieren a información obtenida directamente de los educandos, mediante un instrumento *ad hoc* de tipo cuestionario o encuesta (Martínez, 1989, p. 283).

El estudio emplea una metodología de investigación cualitativa¹ para acceder a las perspectivas de los actores, ésta tiene significados diferentes en cada momento. Una primera definición, aportada por Denzin y Lincoln (1994: 2), destaca que “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio” (p.2). Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede; es decir, intentan sacar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Esto conlleva la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevistas y experiencias personales que describen la rutina y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de las personas.

Taylor y Bogdan (1986) consideran, en un sentido amplio, la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). A partir de las aportaciones de Stake (1995) se pueden situar las características fundamentales de la investigación cualitativa y la cuantitativa en tres aspectos esenciales (cuadro 1).

Para Le Compte (1995, p. 4), la investigación cualitativa podría entenderse como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”.

La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Por esta razón, centran su indagación en aquellos contextos naturales, son tomados tal y como se encuentran, en vez de ser reconstruidos o modificados por el

¹ La investigación cualitativa es un ámbito marcado por tensiones y contradicciones que no pueden ser definidas dentro de un campo específico, sino que atraviesa varias disciplinas, problemas de investigación, métodos y perspectivas epistemológicas. Es decir, es un conjunto de prácticas interpretativas que no se encuentra ligado a una teoría o a un paradigma, ni posee sus propios métodos de recolección de información; de manera que no hay que esperar encontrar principios y estilos unificados de investigación. Aun así, en la actualidad se considera un campo de estudio en que el trabajo de investigación puede anclarse con firmeza (Denzin y Lincoln, 1994, pp. IX-XII).

investigador. La cualidad, según Le Compte (1995, p. 4), significa “lo real, más que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado”. Miles y Huberman (1994) consideran como características básicas de la investigación naturalista lo siguiente.

CUADRO 1. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa

<i>Aspectos esenciales</i>	
1) La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación.	No se asienta en el enfrentamiento entre dato cualitativo versus dato cuantitativo, sino que se sitúa en el terreno epistemológico. El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrandose la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad.
2) La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador.	Es el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, interpreta los sucesos y acontecimientos desde los inicios de la investigación, frente a la posición mantenida desde los diseños cuantitativos en los que el investigador debe estar “libre de valores” e interpretar una vez que los datos se han recogido y analizado estadísticamente. En la investigación cualitativa lo que se espera es una “descripción densa”, una “comprensión experiencial” y “múltiples realidades”.
3) La distinción entre conocimiento descubierto y construido.	Argumenta que en ésta el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento. Como síntesis de su perspectiva, Stake considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y empático.

Elaboración propia.

El estudio se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son típicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones. El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto del objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.

Así, el investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos que son objeto de discusión. A través de la lectura de estos materiales, el investigador aísla ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.

Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en contextos particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas. Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.

Por otra parte, se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados, ya que el investigador es el principal instrumento de medida. La mayor parte de los análisis se realizan con palabras que pueden unirse, subagruparse o cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas. El análisis de la deserción y de la TE en este trabajo permite especificar que debido al tipo de maniobra es un estudio de carácter observacional; sin embargo, por el análisis de la información y el tipo de estadísticos empleados es analítico.

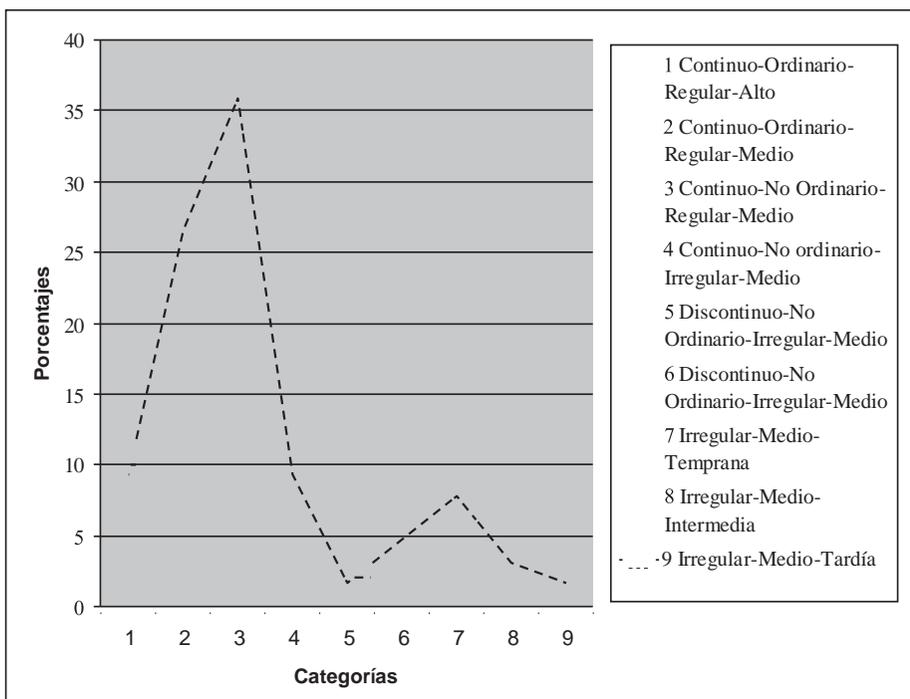
Investigación de gabinete

- a) Consulta de fuentes bibliográficas. Se encaminó a la obtención de información en diversas fuentes documentales para examinar hechos y procesos que han sido observados y consignados por otros. Esto con la finalidad de describir los antecedentes inmediatos, precisar las perspectivas (Sociológica, Psicosocial, Económica-Modelo interaccional), las delimitaciones teóricas y conceptuales, a partir de las cuales se aborda la deserción.
- b) Diseño de estudio. Por la integración de los sujetos de observación se trata de un estudio de *cohorte*, término que alude a “un conjunto de alumnos que ingresa en una carrera profesional o nivel de

posgrado en un año determinado, y que cumple un trayecto escolar” (González, 2000, p. 49). La cohorte o unidad de observación quedó así determinada por todos aquellos estudiantes que presentaron examen de admisión en el 2004 para la Licenciatura en Geografía (Plan de Estudios “E”) referente a un modelo flexible, y que fueron admitidos en la Facultad de Geografía de la UAEM, que fue la institución de su elección.

- c) Ubicación espacio temporal. La investigación se efectuó en la Facultad de Geografía, en la cohorte de ingreso 2004, se analizarán los datos desde su ingreso hasta la conclusión del octavo semestre (mayo de 2008).
- d) Criterios de inclusión (población de estudio). Se incluyeron en la presente investigación a todos los estudiantes que ingresaron a la Licenciatura de Geografía en el 2004 (turnos matutino y vespertino), y que cursaron cuando menos el primer semestre, ya que cuando menos una característica, haberse matriculado durante la implementación del currículo recién reestructurado (2003), que fue diseñado al abrigo del Modelo de Innovación Curricular, mejor conocido como Modelo de Educación Basado en Competencias.
- e) Estrategia muestral: por tratarse de un estudio de cohorte de ingreso, se conforma ésta con todos aquellos estudiantes que cumplen los criterios de inclusión. Se empleó un procedimiento de estratificación que implicó la división de la población en grupos más homogéneos y desagregar a la cohorte en subgrupos de acuerdo con las variables y características de interés a estudiar (gráfica 1).
- f) Construcción de indicadores: consiste en precisar su significado en lo concerniente a la definición operacional de los indicadores (aprobación, reprobación, rendimiento escolar, rezago, retención y deserción) y las variables. Se realizó el análisis cuantitativo y se describió el comportamiento de la TE.

FIGURA 1 *Categorías de trayectorias escolares de la Cohorte 2004-2009*



FUENTE: elaboración propia a partir del historial académico de los estudiantes proporcionado por el Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía.

Categorías de trayectorias escolares de los estudiantes

Para la construcción de un esquema propio que estableciera las categorías de TE en la Licenciatura de Geografía, y que ayudara a comprender la deserción, se tomaron como base los modelos propuestos por Chain (1995) y Martínez (1989), respectivamente (cuadro 2).

CUADRO 2. *Categorías de Trayectorias Escolares de los estudiantes según Ragueb Chain*

<i>Categoría</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Tipo de examen</i>	<i>Calificación</i>
1	Continuo*	Ordinario*	Alto
2	Continuo	Ordinario	Medio
3	Continuo	Ordinario	Bajo
4	Continuo	No ordinario*	Alto
5	Continuo	No ordinario	Medio
6	Continuo	No ordinario	Bajo
7	Continuo	Irregular*	Alto
8	Continuo	Irregular	Medio
9	Continuo	Irregular	Bajo
10	Discontinuo	Ordinario	Alto
11	Discontinuo	Ordinario	Medio
12	Discontinuo	Ordinario	Bajo
13	Discontinuo	No ordinario	Alto
14	Discontinuo	No ordinario	Medio
15	Discontinuo	No ordinario	Bajo
16	Discontinuo	Irregular	Alto
17	Discontinuo	Irregular	Medio
18	Discontinuo	Irregular	Bajo

FUENTE: Chain (1995).

Chain (1995) identifica 18 categorías que se definen a partir de las distintas combinaciones de los tres tipos de indicadores concernientes al tiempo, a la calificación y a lo que él denomina tipo de examen. Respecto al tiempo, se considera su aspecto de continuidad y discontinuidad en la cohorte, definiéndose como continuo aquellos estudiantes que siguen el curso temporal correspondiente a su generación. La calificación se refiere al promedio general, que distingue tres rangos: alto, medio y bajo.

En el tipo de exámenes que se usaron para promocionar las asignaturas, este autor incluye 4 términos: 1) Ordinario: aquel tipo de estudiante que no ha hecho uso de exámenes extraordinarios; 2) No Ordinario: aquel alumno que una o varias veces ha utilizado exámenes extraordinarios a título de suficiencia; 3) Regular o irregular: de acuerdo a si adeuda o no asignaturas; 4) Irregular: es el educando que adeuda una o más asignaturas del semestre anterior.

Las categorías de la cohorte de estudio

Si bien se toma como base la categorización propuesta por Chain (1995) para describir la TE, para nuestro caso no resultan pertinentes los 18 grupos que él identifica. Por una parte en el tipo de examen no incluye la situación académica regular del alumno, por otra, es necesario distinguir entre el tipo de examen, ordinario y no ordinario y la situación académica del educando, regular o irregular.

Asimismo, no reconoce la diversidad de desertores de acuerdo a su trayectoria; sin embargo, en este trabajo la diferenciamos a partir del periodo en que se deserta: temprano (entre el 1° y 2° semestre de la carrera), intermedio (entre el 3° y 4° semestre) y tardío (entre el 5° y 6° semestre); de igual manera, se considera la situación académica y el promedio.

A partir de los datos recabados en el Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía, y las líneas generales del esquema de Chain, se determinaron nueve categorías de acuerdo con la trayectoria académica de los estudiantes (cuadro 3). Con la TE se pretendió describir la evolución de los estudiantes en el marco de estructuras formales de aprendizaje.

En este sentido, se reconoce que además de la evolución cuantitativa y formal de las trayectorias escolares, los estudiantes se desenvuelven en un complejo marco de interacciones, que también influyen en su éxito o fracaso, situación que debe ser considerada por el impacto que puede llegar a tener en el rendimiento escolar (Romo y Hernández, 2005).

CUADRO 3. *Categorías de Trayectorias Escolares de la cohorte 2004-2009 de la Licenciatura en Geografía de la UAEM*

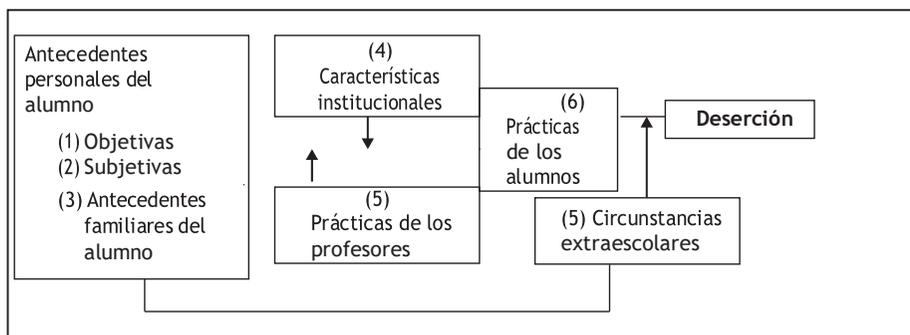
<i>Categorías No desertores</i>	<i>Por tiempo</i>	<i>Por tipo de examen</i>	<i>Situación Académica</i>	<i>Promedio Gral.</i>
1	Continuo	Ordinario	Regular	Alto
2	Continuo	Ordinario	Regular	Medio
3	Continuo	No ordinario	Regular	Medio
4	Continuo	No ordinario	Irregular	Medio
5	Discontinuo	No ordinario	Regular	Medio
*6	Discontinuo	No ordinario	Irregular	Medio
<i>Categorías Desertores</i>	<i>Por el semestre en el que desertó</i>		<i>Situación Académica</i>	<i>Promedio Gral.</i>
7	Temprana (1° y 2° sem.)		Irregular	Medio
8	Intermedia (3° y 4° sem.)		Irregular	Medio
9	Tardía (5° y 6° sem.)		Irregular	Medio

FUENTE: elaboración propia a partir del historial académico de los estudiantes proporcionado por el Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía. * Categoría 6 = Rezagados

VARIABLES CONSIDERADAS PARA ANALIZAR LA DESERCIÓN COMO PARTE DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Como lo advierte Martínez (1989), no es adecuado tratar de explicar un fenómeno tan complejo como la deserción con base en una sola variable o tipo de variables. Él considera en su propuesta metodológica un conjunto de variables como: 1) *Características personales objetivas del “alumno”*; 2) *Características personales subjetivas del “alumno”*; 3) *Características familiares–sociales del “alumno”*; 4) *Características institucionales*; 5) *Prácticas de los profesores*; 6) *Prácticas de los “alumnos”* y 7) *Circunstancias extraescolares*. (figura 1).

FIGURA 2. *Bloques de variables para interpretar la deserción*



FUENTE: Martínez, F. (1989) p. 285.

En el esquema Martínez nos permite visualizar más fácilmente estos bloques de factores y su interrelación. Cada uno de estos bloques de acuerdo con el autor comprende diversas variables particulares (cuadro 4).

CUADRO 4. *Bloques de Variables para Interpretar la Deserción*

Medidas correctivas para la deserción de acuerdo a los resultados de las variables.

Datos generales y variable dependiente

1. Identificación.
2. Carrera y generación.
3. Deserción.

1. Características personales objetivas del “alumno”

4. Sexo.
5. Edad.
6. Estado civil.
7. Capacitación intelectual (según examen de admisión).
8. Promedio de bachillerato.
9. Área cursada en el bachillerato.

Modificar cíclicamente los criterios de admisión de los alumnos: resultados escolares anteriores, el sexo.

Esto plantea delicadas cuestiones de tipo ético. Por ejemplo, si la variable sexo tiene influencia importante sobre la deserción (cosa que de hecho sucede en muchos casos, desertan mucho más las mujeres que los hombres), se podría pensar en condicionar o restringir el acceso a las mujeres, o ir en contra de las ideas de igualdad o de la aplicación de acciones discriminatorias.

2. Características personales subjetivas del “alumno”

10. Actitudes de logro.
11. Interés por los estudios en general.
12. Interés por la carrera en particular.
13. Interés por la institución.
14. Coincidencia con la filosofía institucional.

Campañas motivacionales, acciones más “agresivas” de asesoría individual a estudiantes con problemas.

3. Características familiares–sociales del “alumno”

15. Nivel económico de la familia.
16. Nivel cultural de la familia.
17. Ambiente familiar propicio o no para el estudio.
18. Facilidad para adquirir medios de estudio.

Modificar cíclicamente los criterios de admisión de los alumnos, origen social del candidato.



CUADRO 4. *Bloques de Variables para Interpretar la Deserción (continuación)*

<i>4. Características institucionales</i>	Mejorar la proporción maestros/alumnos, la infraestructura académica, o bien modificar las políticas institucionales de admisión, cupos máximos, etc.
1. Selectividad de la carrera.	
2. Infraestructura académica de apoyo a la carrera.	
3. Nivel de exigencia de la carrera.	
4. Medio ambiente institucional.	
5. Tamaño de la carrera.	
6. Proporción maestros/alumnos en la carrera.	
7. Deserción global en la carrera.	
<i>5. Prácticas de los profesores</i>	Mejoramiento del profesorado.
8. Calidad de la docencia en general.	
<i>6. Prácticas de los “alumnos”</i>	Cursos de métodos de estudio, exigencia efectiva de asistencia a clase, orientación y apoyo para el estudio personal, detección temprana de estudiantes en riesgo de desertar.
9. Asistencia a clases.	
10. Tiempo de estudio personal.	
11. Uso de métodos de estudio más o menos adecuados.	
<i>7. Circunstancias extraescolares</i>	Modificar cíclicamente los criterios de admisión de los alumnos.
12. Cambios de domicilio.	
13. Matrimonio anterior al inicio de la carrera.	
14. Matrimonio posterior.	
15. Dificultades económicas.	
16. Decisión familiar.	
17. Trabajo anterior.	
18. Trabajo posterior.	
19. Problemas administrativos.	
20. Problemas de salud.	
21. Otros.	

Elaboración propia.

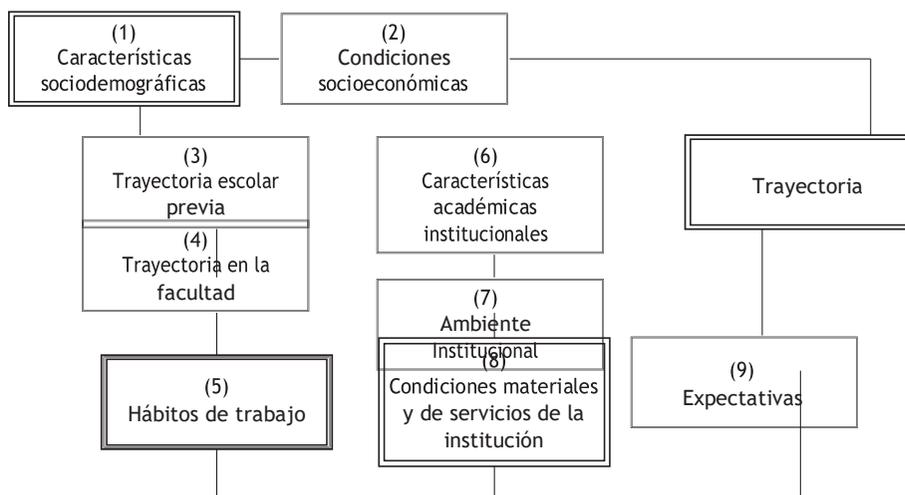


Las variables de los bloques 1, 3 y 7 están en general fuera del alcance de las medidas que podrían tomar las autoridades universitarias, por lo que la única manera de tenerlas en cuenta a corto plazo, sería mediante los criterios de admisión de los alumnos. Las variables de los bloques 2, 5 y 6 sí son directamente modificables mediante acciones emprendidas por las instituciones educativas.

Martínez (1989) plantea que cada institución deberá hacer las modificaciones de acuerdo al diseño que propone, suprimiendo algunas variables, añadiendo otras o sustituyendo ciertos indicadores por otros más adecuados o accesibles. De esta manera, las variables que se proponen en este trabajo se resumen en la figura 2.

Para efectos de esta investigación, se procedió a una conceptualización de las variables consideradas, lo que incluyó precisar las nociones correspondientes para obtener definiciones operativas que permitieran especificar los indicadores y escalas que se manejaron concretamente, y así establecer la manera en que se codificaron las respuestas.

FIGURA 3. Variables para interpretar las Trayectorias Escolares y la Deserción en la Facultad de Geografía de la UAEM



FUENTE: Reyes, C. (2009).

Descripción de las variables para interpretar la TE y la deserción

1) Trayectoria escolar previa al ingreso a la Facultad de Geografía. Esta variable atiende al origen escolar inmediato anterior al ingreso a la Facultad de Geografía, con esto, se intenta advertir si existen diferencias sustantivas en el desempeño escolar universitario de acuerdo con el bachillerato de procedencia. De igual manera, se pretende observar si la trayectoria está impactada por otro tipo de estudios previos. Con este acercamiento estuvimos en condiciones de precisar el origen de los estudiantes (localidad), tipo de escuela de la que provienen (pública o privada), un indicador de nivel (promedio del bachillerato), y, relativamente qué saben a partir de la información del examen de admisión (calificación del Ceneval),² todo ello, tanto en términos absolutos como relativos. Así, se presentan los resultados globales del conjunto de alumnos; sin embargo, cuando los datos así lo posibilitaron, la información en torno a cada variable se muestra por TE. Esto permite señalar, en su caso, las diferencias en la distribución de frecuencias que apuntan algunas tendencias en la relación con las trayectorias académicas y el conjunto de variables que se seleccionaron (véase cuadro 4).

² En este sentido se le clasifica en muy eficiente, eficiente, poco eficiente y muy poco eficiente a partir del promedio de calificación de los aceptados.

CUADRO 4. Variables de la Trayectoria previa al ingreso a la Facultad

<i>Variables</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Rasgos que la constituyen</i>
1) Preparatoria de procedencia		Pública: estatal, federal, sistema abierto, dependiente de la UAEM. Privada; incorporada a la UAEM, Colegio de Bachilleres.
2) Ubicación geográfica del bachillerato	Conocer el área de influencia de la Facultad de Geografía.	Localidades
3) Año de ingreso y egreso del alumno en el bachillerato	Saber si el tiempo dedicado a los estudios previos corresponde a la duración formalmente establecida en el plan de estudios.	Año de ingreso, año de egreso
4) Capacidad académica	Conocer el promedio del bachillerato, y la calificación obtenida en el Ceneval en el momento de ingresar a la Facultad.	Promedio del bachillerato, calificación obtenida en el Ceneval.
5) Otros estudios	Averiguar si el alumno ha cursado estudios diferentes a primaria, secundaria o bachillerato que le brinden otro tipo de formación.	Estudios Técnicos, otra licenciatura. Si fueron o no concluidos.

Fuente: elaboración propia.

2) *Trayectoria en la Facultad de Geografía*. La información respectiva se recogió directamente del historial académico de cada estudiante, que refiere con precisión la inscripción, los tipos de exámenes presentados y el promedio obtenido.

Esta variable observa desde el ingreso del estudiante a la carrera su convicción de la elección profesional, y si las imágenes que previamente él tenía de los estudios corresponden a las representaciones que fue construyendo. Por otra parte, en el aspecto académico se consideran el tiempo, el tipo de exámenes de los que ha hecho uso para promocionar las asignaturas, su situación académica y el promedio general obtenido durante sus estudios hasta el séptimo semestre.

A partir de ellas se ubica al sujeto en la trayectoria formal que le corresponde. Dentro de este mismo aspecto se incluye el número de materias cursadas. Así mismo, se contemplan otros aspectos vinculados con las valoraciones de la familia sobre la institución y la carrera, cuestiones que pueden influir en la perspectiva de los estudiantes, y en sus valoraciones sobre la institución. Se atiende también si el educando tuvo la intención de desertar (véase cuadro 5).

Cuadro 5. Trayectoria en la Facultad de Geografía

<i>Variables</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Rasgos que la constituyen</i>
1) Opciones de ingreso del alumno a la Facultad.	Indagar si el ingreso a la carrera estuvo relacionado con su elección prioritaria.	1 ^a , 2 ^a o 3 ^a opción.
2) Valoración sobre lo adecuado de la elección profesional.	Refiere a la opinión del estudiante acerca de su convicción de la carrera elegida.	Alto, Medio, Bajo.
3) Preferencias de formación profesional.	Indagar las preferencias de otras carreras que eran prioritarias comparadas con la de Geografía.	Distintas carreras.
4) Relación entre las imágenes de la carrera, previas y posteriores al ingreso.	Conocer si el interés del estudiante por la carrera aumentó o disminuyó al cursarla.	Hubo más interés por la carrera, el mismo interés, o menos interés.
5) Expectativas familiares en torno a los estudios en la Facultad de Geografía.	Saber de buena tinta la valoración que la familia hace del ingreso del estudiante a esta carrera.	Muy alto, Alto, Medio, Bajo, Muy bajo.
6) Avance académico.	Reconocer a través de diversos indicadores el impacto que tienen en su desempeño escolar.	
	El promedio de calificaciones que los estudiantes han logrado hasta el séptimo semestre.	Alto, Medio, Bajo.
	El tiempo, si han seguido o no el ritmo normal en los estudios a partir de su ingreso a la licenciatura.	Continuo, Discontinuo.
	El tipo de exámenes de los que ha hecho uso para promocionar las asignaturas.	Ordinario, No ordinario.
	La situación académica, que especifica si adeuda o no asignaturas.	Regular, Irregular-



Cuadro 5. Trayectoria en la Facultad de Geografía (continuación)

7) Total de materias cursadas hasta el séptimo semestre.

8) Valoraciones sobre la reprobación.

Indagar los factores que el estudiante considera propicios para la reprobación.

- 1) La mala preparación en el bachillerato.
 - 2) El alto grado de dificultad de los contenidos.
 - 3) La mala calidad de los profesores.
 - 4) La total arbitrariedad al calificar.
 - 5) La exigencia excesiva de los profesores.
 - 6) La falta de dedicación en el estudio.
- Que los estudiantes:
- 7) No tengan interés por la carrera.
 - 8) No cuenten con las condiciones para estudiar.
 - 9) No encuentren utilidad clara a los estudios.

9) Dificultades académicas.

Conocer cuál semestre representó para el alumno mayor dificultad y por qué.

Razones.

10) Expectativas de deserción.

Explorar si el estudiante tuvo la intención de desertar o no de la Licenciatura en Geografía.

Fuente: elaboración propia.

Elaboración propia.



3) *Hábitos del trabajo escolar*. Esta variable busca conocer las actividades que el estudiante realiza para desempeñarse adecuadamente y la frecuencia con que lo hace. Se atiende a las actividades que realiza durante la clase, los tiempos que dedica al estudio fuera del horario de clases, los periodos del curso, las maneras y los materiales que el alumno emplea para estudiar (cuadro 6).

Cuadro 6. *Hábitos de trabajo escolar*

<i>Variables</i>	<i>Finalidad</i>	<i>Rasgos que la constituyen</i>
1) Frecuencia con la que el estudiante realiza acciones que le permiten un buen desempeño académico.	Indagar si el estudiante acostumbra realizar actividades relacionadas con su buen desempeño.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Asistir a clases. 2) Asistir puntualmente. 3) Escuchar a los maestros. 4) Tomar apuntes. 5) Realizar preguntas en clase. 6) Preparar la clase. 7) Tomar dictado. 8) Discutir los puntos de vista del maestro. 9) Discutir con base en lectura previa. 10) Discutir sin lectura previa.
2) Tiempo de estudio extra clase.	Averiguar cuántas horas a la semana dedica el alumno a estudiar fuera del horario de clase.	Horas.
3) Valoración del tiempo de estudio extra clase.	Conocer si el alumno considera que dedica el tiempo suficiente para un buen desempeño en su formación.	Sí, no.
4) Periodicidad con que realiza el estudio fuera del horario de clase.	Indagar en qué periodos del curso cuando el alumno estudia.	Durante todo el curso. Cada vez que había tarea. Sólo antes de los exámenes. Casi nunca.
5) Manera en que el alumno estudia.	Averiguar cuáles fueron las maneras más frecuentes empleadas por el alumno para estudiar.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sobre la base de sus propios apuntes. 2) Sobre la base de los apuntes de otros. 3) Sobre un libro de texto. 4) Sobre varios libros. 5) Estudia solo (a). 6) Estudia con otros compañeros(as).

Fuente: elaboración propia.

4) *Condiciones socioeconómicas*. Numerosos son los estudios que apoyan la hipótesis de que el origen social y el capital cultural acumulado influyen en el desempeño escolar. Esta variable busca atender estos factores y determinar las diferencias en el desempeño de acuerdo con el origen social, los recursos económicos destinados a la recreación, estudio, deporte y a las percepciones que tienen de ello los estudiantes (véase cuadro 7).

Cuadro 7. Condiciones socioeconómicas

<i>Variables</i>	<i>Rasgos que la constituyen</i>
1) Escolaridad máxima alcanzada por los padres.	Grado máximo de estudios alcanzados por el padre y la madre.
2) Ocupación del padre y de la madre y posición que ocupan en el trabajo.	Tipos de ocupación y posición en el trabajo.
3) Ingreso económico familiar mensual.	Rangos de salarios mínimos.
4) Suficiencia de los recursos económicos de la familia para que el estudiante desarrolle sus actividades académicas.	Más que Suficiente, Suficiente, Insuficiente.
5) Lugar que ocupan los estudios universitarios de los alumnos dentro de las prioridades de la familia.	El más Alto, Alto, Medio, Bajo, Muy Bajo.
6) Posee beca para realizar estudios.	Sí, no.
7) Si trabaja, qué tipo de trabajo tiene y desde cuándo.	Estable, Eventual.
Cuánto tiempo trabaja y el número de horas a la semana.	Menos de cinco. Entre seis y quince. Entre quince y treinta. Más de treinta.
Relación del trabajo con la carrera que estudia.	Sí, no.
En qué rama de actividad trabaja.	
8) Suficiencia del sueldo para sostener los estudios.	Completamente suficiente. Regularmente suficiente. Muy insuficiente.
9) Cuenta en la casa con un espacio para estudiar.	Sí, no.
10) Medios con que apoya el estudio en casa y su suficiencia.	Más que suficiente, Suficiente, Insuficiente.
11) Frecuencia del desarrollo de actividades socioculturales.	1) Leer el periódico u obras de literatura. 2) Oír la radio. 3) Ver televisión. 4) Ir al cine. 5) Ir al teatro. 6) Ir a conciertos. 7) Ir a discotecas. 8) Ir a museos. 9) Prácticas deportivas. 10) Estudio de idiomas. 11) Estudio de artes.

Fuente: elaboración propia.

5) *Características académicas institucionales.* Esta variable indaga las percepciones y valoraciones de los estudiantes sobre el desempeño académico de los profesores que les han dado clase durante la carrera; así como sobre el conocimiento, destrezas, capacidades pedagógicas y de interrelación de sus maestros. Considera también la evaluación que hace el alumno de la formación recibida y las apreciaciones familiares sobre el nivel de calidad de la Facultad de Geografía.

Cuadro 8. Percepciones de las características académicas institucionales

<i>Variables</i>	<i>Rasgos que la constituyen</i>
1) Percepciones de los estudiantes sobre el desempeño académico de los profesores que les han dado clase durante la carrera.	1) Asisten a clases. 2) Asisten puntualmente. 3) Preparan sus clases. 4) Son claros al exponer. 5) Son accesibles en su trato. 6) Son buenos conocedores de la materia. 7) Aceptan la discusión de sus puntos de vista. 8) Relacionan los contenidos con problemas actuales. 9) Al finalizar la clase indican los temas de la siguiente sesión. 10) Aclaran los términos poco comunes en el lenguaje de los estudiantes. 11) Apoyan los cursos con materiales audiovisuales. 12) Promueven la asistencia a eventos científicos y culturales. 13) Promueven el trabajo colectivo fuera del salón.
2) Valoración de los alumnos sobre el conocimiento, destrezas, capacidades pedagógicas y de interrelación con los maestros.	1) Sus conocimientos o qué tanto saben. 2) Sus destrezas pedagógicas o manera de enseñar. 3) Su capacidad para relacionarse con los alumnos.
3) Satisfacción del alumno con la formación recibida en la Facultad de Geografía.	Muy satisfecho. Algo satisfecho. Satisfecho. Poco satisfecho. Nada satisfecho.
4) Valoración de los estudiantes sobre la preparación que ofrece la escuela.	Muy bien. Bien. Con algunas deficiencias. Mal. Muy mal.
5) Valoración familiar sobre la calidad de la Facultad de Geografía.	Institución de excelencia. Buena. Regular. Mala.

FUENTE: elaboración propia.

6) *Ambiente institucional.* Esta variable busca averiguar sobre las valoraciones del estudiante respecto al nivel de exigencia académica de la facultad, así como de las interrelaciones que establece con sus pares y con el personal directivo, académico y administrativo de la facultad.

Cuadro 9. *Valoración de los estudiantes del ambiente institucional*

<i>Variables</i>	<i>Rasgos que la constituyen</i>
1) Valoración del estudiante sobre el nivel de exigencia académica de la Facultad.	Muy alto. Alto. Bajo. Muy bajo.
2) Caracterización del estudiante de las interrelaciones con sus pares.	Camaradería. Cooperación. Competencia. Indiferencia recíproca. Rivalidad. Desconfianza y envidia.
3) Caracterización del alumno sobre la comunicación que establece con el personal directivo, académico y administrativo de la Facultad.	Muy bien. Bien. Suficiente. Muy Mal.

FUENTE: elaboración propia.

7) *Condiciones materiales y de servicios de la institución.* Intenta conocer las valoraciones del estudiante sobre las condiciones que conforman y ofrece la institución, respecto a los apoyos para la formación académica, el desarrollo cultural y la recreación.

Cuadro 10. Condiciones materiales y de servicios de la institución

<i>Variables</i>	<i>Rasgos que la constituyen</i>
1) Valoración del alumno sobre los recursos institucionales para el estudio.	1) Biblioteca 2) Laboratorio 3) Taller de Cartografía 4) Salones 5) Auditorio 6) Mapoteca 7) Sala de cómputo 8) Equipo de apoyo didáctico
2) Valoración del estudiante sobre los servicios e instalaciones de la Facultad.	1) Trámites escolares 2) Fotocopias 3) Baños 4) Seguridad 5) Cafetería
3) Valoración del estudiante sobre los recursos para la recreación y el desarrollo cultural que ofrece la institución.	1) Enseñanza de idiomas 2) Actividades deportivas 3) Conciertos 4) Cine 5) Teatro 6) Danza

FUENTE: elaboración propia.

8) *Expectativas profesionales.* Esta variable comprende las expectativas del estudiante sobre su futuro profesional y las posibilidades de ascender socialmente. Considera la opinión de los alumnos sobre las perspectivas de mejorar ingresos y prestigio en relación con sus padres. Incluye también la apreciación que ellos realizan sobre la carrera y la institución.

CUADRO 11. *Expectativas Profesionales*

<i>Variables</i>	<i>Rasgos que la constituyen</i>
1) Expectativas del tipo de trabajo que puede encontrar el estudiante al egresar.	Un buen trabajo. Encontrar trabajo. No encontrar.
2) Valoración del estudiante de la posibilidad de obtener un mayor prestigio social y mejor condiciones económicas en comparación con sus padres al egresar.	Mucho mejores,. Mejores. Iguales. Peores. Mucho peor.
3) Expectativas del alumno para cursar estudios de posgrado.	Sí, no.
4) Confirmación o rechazo del alumno sobre la posibilidad de elegir de nuevo esta carrera.	Sí, no.

FUENTE: elaboración propia.

Material, métodos y procedimientos

Las fuentes de información relacionadas con los alumnos, básicamente que tienen que ver con las características académicas, se obtuvieron de los registros escolares del Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía. El seguimiento de la vida académica del alumno a través de su historial, constituyó una forma para obtener datos válidos, fiables y oportunos, datos personales, trayectoria previa y su desempeño durante el transcurso de la carrera. En relación con esto, se consideraron los siguientes aspectos (véase Cuadros 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11):

CUADRO 12. Información requerida al Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía de la UAEM

<i>Información referida a cada alumno</i>	<i>Propósito</i>
<i>Datos generales de identificación</i>	
Nombre y No. de cuenta del alumno. Lugar de nacimiento y lugar de residencia. Ciudad, Municipio y Estado.	
<i>Trayectoria escolar previa.</i> Preparatoria de procedencia. Pública: Estatal, Federal, Dependiente de la UAEM. Privada: Incorporada a la UAEM. Otras. Tipo de Bachillerato: único o específico.	Advertir si existen diferencias significativas en el desempeño escolar universitario de acuerdo con el bachillerato de procedencia. Conocer el área de influencia de la Facultad de Geografía.
Ubicación de la Escuela Preparatoria (Ciudad, Municipio y Estado)	Sabersi el tiempo de realización de los estudios corresponde a la duración formalmente establecida en el plan de estudios.
Año de Ingreso ____ Año de egreso ____	
Promedio delbachillerato. Puntaje o calificación obtenida en el examen de admisión para el nivel licenciatura (Ceneval).	Conocer las características académicas con las que ingresan los estudiantes, expresados en puntajes.
<i>Trayectoria en la facultad de geografía.</i> Ingreso a la Facultad: 1ª, 2ª o 3ª opción.	Conocer la convicción del estudiante por la elección de esta carrera.
<i>Situación académica:</i> Asignaturas acreditadas por el alumno en cada uno de los semestres. Número de exámenes reprobados. Regular o irregular. Si es o no rezagado. Créditos acumulados. Promedio general.	La evolución de los estudiantes en el marco de estructuras formales de aprendizaje (plan de estudios). Se intenta consignar los ritmos en los que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban o se reprueban.
* En caso de abandono de los estudios, indicar en qué semestre desertó el alumno. Domicilio y teléfono de los desertores.	Intenta especificar el momento preciso de la deserción.

FUENTE: elaboración propia.

Investigación de campo

La base del proceso de documentar lo no documentado, de escuchar y ver al otro, de conocer lo desconocido, en parte lo constituye el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de registros. Lo que se hace en el campo depende del objeto que se construye, de la interacción que se busca con la realidad y del mismo investigador; depende, en parte, de lo que ponen los otros sujetos con quienes se interactúa. Es entorno a este proceso que versa esta parte del abordaje metodológico.

Levantamiento de la información primaria

En las reuniones iniciales se les informó a los alumnos de los propósitos y orientaciones de este estudio, y de las actividades que se llevarían cabo, esto con la finalidad de establecer una relación mutuamente satisfactoria entre los informantes y el investigador, y así poder tener una idea clara de las experiencias y valoraciones de los informantes con relación a nuestro objeto de estudio (cuadro 12).

Es importante tener presente que la fuente primaria de datos es el tablón de Aquiles de todo proceso de elaboración, interpretación, análisis, transmisión y toma de decisiones. Es substancial poner énfasis en esta etapa, en el proceso que sufren los datos desde su recolección hasta su transformación en información. En la instrumentación de la fase de campo se consideró sustancial *recabar información de fuentes vivas, directamente de los estudiantes*; por lo que se contemplaron dos niveles, la aplicación de la encuesta y la entrevista (estructurada) para conseguir información adicional no consignada en los registros escolares.

En coherencia con las variables de observación que decidimos atender y los análisis previstos, la encuesta fue el instrumento construido ex profeso para recabar información no documentada en el historial académico del alumno. Si bien la unidad de registro corresponde a cada estudiante de la cohorte seleccionada, las unidades de análisis se constituyeron por conjuntos de estudiantes en términos de la TE, según las variables consideradas en la encuesta.

La encuesta se enfocó en la recolección sistemática de información para el análisis de los diversos factores relacionados con la TE de los estudiantes. Se caracteriza por la recopilación de testimonios con el propósito de averiguar hechos, opiniones o actitudes. Ésta, fue el resultado de una revisión crítica y constante, tanto en términos de la pertinencia de las preguntas como entorno a su claridad y sencillez; sin perder de vista la opción de posibilitar una captura ordenada de la información. Asimismo, fue sometida a una prueba piloto, con un reducido número de estudiantes, para validar su diseño y determinar si los parámetros de análisis corresponden a las características y aspectos que se señalan en el planteamiento y objetivos de la investigación. A partir de dicha prueba se corrigieron algunas preguntas y se elaboró la versión definitiva. De esta manera, la encuesta refleja nuestra respuesta a la necesidad de hacer observables las variables y las dimensiones que asociamos a la TE.

En cuanto a los resultados del total de estudiantes de la Licenciatura en Geografía que conforman la cohorte de estudio (64), el 12.5% (8) abandonó los estudios sin mediar ningún trámite administrativo, el 4,6% (3) solicitó formalmente separarse de los estudios para no perder sus derechos académicos (condición que se puede conservar por dos años), por lo que técnicamente son considerados rezagados; finalmente, una estudiante que representa el 1.5% se encuentra, producto del plan de estudios flexible, en la Facultad de Geografía e Historia de Santiago de Compostela en España. Por lo que la encuesta fue aplicada a 52 estudiantes (cuadro 13).

Toda la información relacionada con la deserción fue recabada a través de entrevistas³, cuyo propósito fue comprender el punto de vista de los estudiantes en función de los significados que le atribuyen a su condición de desertores, así como conocer las causas, motivaciones académicas y no académicas que los llevaron a no concluir sus estudios.

La entrevista consiste en el acopio de datos obtenidos mediante una consulta a la población objeto de estudio. Es importante resaltar que toda

³ La “entrevista es la relación personal entre uno o más sujetos, en la cual uno de ellos, el entrevistado, posee determinada información que proporcionará a otro sujeto, en este caso al investigador” (Taylor Bogdan, 1986).

CUADRO 13. *Categorías de Trayectorias de la Cohorte de estudio*

CATEGORIA (C)	DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA
1	Continuo- Ordinario- Regular- Alto	6
2	Continuo- Ordinario- Regular-Medio	17
3	Continuo- No ordinario- Regular- Medio	23
4	Continuo- No ordinario- Irregular- Medio	6
Total		52

Fuente. Historial académico de los estudiantes proporcionado por el Dpto. de Control Escolar de la Facultad de Geografía.

la precisión y objetividad que se puede conseguir a través de una entrevista, se restringe a la versión de los entrevistados. Esta versión con frecuencia distorsiona lo que en verdad ocurre, pero no por eso tal versión, por subjetiva que sea, deja de existir. Por esta vía se puede objetivar lo subjetivo, o conocer la realidad que ven o sienten los miembros del grupo, su realidad.

Para llevar a cabo el encuentro con los desertores, fue necesario identificar, contactar y entrevistar a un total de 8 jóvenes que abandonaron los estudios de la Licenciatura en Geografía. Los desertores fueron localizados a través de sus compañeros de la misma generación que aún estudiaban. A tres de ellos se les entrevistó en sus domicilios, dos en la Facultad en la que actualmente estudian, dos accedieron asistir a la Facultad de Geografía y uno vía telefónica (Baja California Sur). El propósito fue identificar los factores y las implicaciones de la deserción.

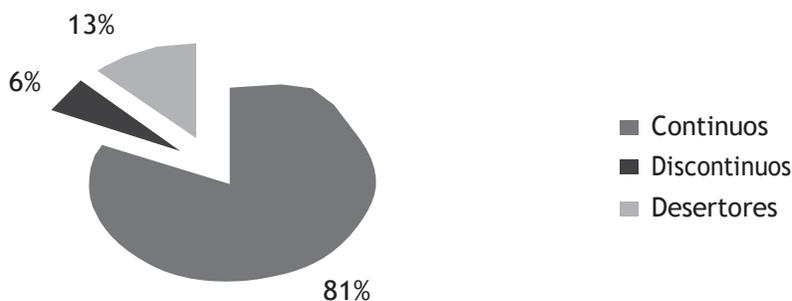
Análisis de la información

Esto implicó definir los criterios para el análisis e interpretación de la información cuantitativa-cualitativa, que fueron derivados a partir de la interrelación de las variables representadas en el figura 4; así como de los señalamientos realizados por los desertores durante las entrevistas.

Dada la complejidad del trabajo, fue necesario que la información obtenida en los diferentes instrumentos; así como los datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar, fueran procesados electrónicamente para su análisis. Este consistió en el establecimiento de relaciones entre diferentes variables independientes, que hipotéticamente se consideran relevantes y la variable deserción.

Finalmente la información de cada indicador y escala derivada de la encuesta fue capturada y sistematizada en la hoja de cálculo Excel de Microsoft Office 2003 y con el análisis estadístico spss de Microsoft (*Statistics Program for Social Scienses*).

FIGURA 4. *Distribución de estudiantes, tiempo continuo/discontinuo y desertores*



FUENTE: Historial académico de los estudiantes proporcionado por el Departamento de Control Escolar de la Facultad de Geografía.

Referencias

- Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios: Trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana-Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- González, A. (2000). *Seguimiento de Trayectorias Escolares. Licenciatura en Lenguas Modernas de la BUAP. Cohorte 1993*, México: Anuiés.
- Le Compte. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, vol. 1, núm. 1. Consultado en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>. El 26 de enero de 2018.
- Martínez, F. (1989). Diseño de Investigación para el estudio de la Deserción, enfoque cuantitativo transversal. En Casillas, J. *Trayectoria escolar en la educación superior, Panorámica de la investigación y acercamientos metodológicos*. México: SEP-ANUIES.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *An expanded Sourcebook Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Reyes T. C. (2009). La deserción en la Licenciatura en Geografía de la UAEM, un análisis desde las Trayectorias Escolares. Cohorte 2004-2009, Tesis Doctoral. Ciudad de México: Centro de Estudios Superiores en Educación (Cese).
- Romo, A. y Hernández, P. (2005). Deserción y repitencia en la Educación Superior en México. Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. México: IESALC UNESCO.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. México: Paidós.



IV. Building Academic Literacy: Use of Reporting Verbs In L2 Student Writing

PAULINE M. D. MOORE
GEORGIA M. K. GRONDIN

This chapter looks at the ways in which Mexican students of applied linguistics use reporting verbs in English as a foreign language (EFL) to build their identity as writers. We studied the academic production of 12 students in their penultimate year of an undergraduate degree in Languages at West Central Mexico University (wcmu), a large public university in Mexico. To this end, their essays in a disciplinary subject were collected and analyzed for use of citations and reporting verbs. The students favored the use of direct and non-integral citations in their essays and a reduced set of 11 reporting verbs were found. Most reporting verbs were either semantically neutral or used by the student writers in neutral ways. These lexico-grammatical choices result in student essays which portray the writer as a consumer of knowledge with little or no role to play in the generation of new knowledge claims.

Learning to use appropriate citation practices for one's academic field is a challenge for any student and even more so for ESL/EFL writers. As Chang and Schleppegrell (2011) have argued, for second language writers it is particularly difficult to take strong positions with regard to their reading of the existing literature. Often what the student has to say becomes obscured behind the voice of the authors they quote. From their work, it might seem that they have little or nothing to say and that they regard their primary role to be reporting what others have said about the issues they address in their work. In other words, they find taking a stance

challenging. Ivanič (1998, p. 88) describes these writers as predominantly characterized by “a sense of inferiority, a lack of confidence in themselves, a sense of powerlessness, a view of themselves as people without knowledge, and hence without authority.”

This paper will look at one of the interpersonal resources that help convey this impression that the student writers have little to add to the ongoing debate in their field of expertise; the use of reporting verbs to frame quotations in their work. Writers use citation for a variety of purposes. Bereiter y Scardamalia (1987) distinguished between citation as knowledge-telling behavior and as knowledge-transforming behavior. This contrast offers an insightful way to describe student writers' citation practices as qualitatively different from those used by expert writers who use more complex rhetorical strategies to integrate citations to their work to fulfill a variety of rhetorical purposes. Student writers tend to use citation practices primarily as evidence that they understand the theoretical underpinnings of the field (knowledge-telling behavior), whereas expert writers will additionally use citation to present and support knowledge claims which form the basis for their own conclusions.

Reporting verbs are an interpersonal resource by which writers signal or index their attitude toward what has been said by other authors (Halliday & Matthiessen, 2004; Hyland, 2004). One simple way in which quotation forms may vary is with respect to the direct/indirect distinction (Huddleston & Pullum, 2002; Quirk et al., 1985) which distinguishes between the direct quotation of the actual wording used in the original text and the indirect paraphrasing of the information.

Halliday and Matthiessen (2004) refer to these two ways of integrating the voice of others to text as quoting (direct) versus reporting (indirect). In quoting, where the actual words are included but marked as separate from the rest of the text by inverted commas, the projected element is independent of the projecting element (parataxis). In reporting, the projected element is dependent (hypotaxis) and the lack of inverted commas in reporting structures denotes that the actual wording may depart from the original text. The distinction between the two approaches is not merely a question of semantics, but also reveals important information with regard to the writer's engagement with the knowledge claim extend-

ed, where direct quotation would seem to give greater importance to the wording of the claim whereas indirect quotation highlights the importance of the message. For example, an author might choose between the following on the grounds of wording versus message (Note that to avoid confusion all references in student material will be masked providing just the initial):

Direct: Gxxx (1977: 115) argues, “these metaphors of property relations fail to match with the known characteristics of referencing behavior in almost all respects.”

Indirect: Gxxx (1977) questions the aptness of the property metaphor with regard to referencing behavior.

Expert writer reasons for choosing between direct and indirect citation are diverse. The use of direct quotation may be associated to an aesthetic appreciation of the words chosen by the original author or a positive judgement of the precision which has been achieved by the author. There is a sense, then, in which the use of direct quotation carries an implicit positive appraisal of the way in which the original text was written. That is not to say that the use of paraphrase carries the implicature that the original text was poorly written. It may only signal that the wording chosen by the original author is less positively appraised than the substance of the ideational content. In addition, indirect citation may be chosen when more than one text or author are used as sources or where the ideational content is spread out or extensive within the original text. As Hyland (2004) points out, direct quotation is actually quite rare in expert usage in the social sciences and practically non-existent in the hard sciences.

Amongst expert writers, who are often writing within the space constraints of a journal article, a prominent reason for favoring indirect quotation is to compress the greatest possible amount of information into as few words as possible. This distribution of usage is congruent with the role of quotation in expert writing as providing support for current knowledge claims rather than legitimizing the author’s credentials since indirect citation allows the citing author to rephrase the original ideas in such a way that the connections and apparatus of support for the new work is clear. It may be that the original idea only constitutes support for

the new knowledge claim after some degree of interpretation. Greater use of indirect citation is also congruent with the association of direct quotation with an appraisal of a particularly powerful or beautiful wording. We could assume that this kind of reaction to text would be relatively infrequent given that the emphasis of the expert reader/writer would usually be on the content of the original material. Petrič (2012, p. 103) identified a number of other motives for the occasional use of direct citation among expert writers; these include its use to enhance credibility, to create distance between the writer and the quoted material and to introduce greater vitality or drama to an account.

On the other hand, direct quotations may serve different purposes for novice second language (L2) writers who are still learning how to express themselves in English. Novice writers, who are concerned with showing that they have read widely about a topic, will see frequent citation, whether direct or indirect, as evidence of their own legitimacy as knowledgeable in a particular field. From the perspective of a second language learner/writer, the paraphrasing and summarizing required for effective use of indirect quotation is linguistically more demanding than direct quotation and this factor alone may cause a tendency toward overuse of direct citation. Given restricted linguistic competence, it must often seem to the novice writer that the original author's phraseology is the most elegant possible way of saying something, hence warranting the inclusion of the exact words. Other motivations reported by novice writers for using direct quotation are to introduce stylistic variety, to save time and to avoid the risk of being accused of plagiarism (Petrič, 2012).

In addition to the previously mentioned direct/indirect distinction, another important distinction is that proposed by Swales (1990) between integral and non-integral citations. In an integral citation the author's name plays a grammatical role in the text, often, though not always, as the subject, whereas in non-integral citation the author's name is provided in parentheses or as a numbered footnote and does not form part of the sentence grammatically. See the following examples:

Integral: Uxxx (1994) argues that synonymy as a linguistic resource is of greater import in legal than in media texts.

Non-integral: It has been argued that synonymy constitutes a more central linguistic resource in legal than in media texts (Uxxx, p. 1994).

As we can see from the examples, the reporting verb *argue* can be used in either pattern. Removing the author's name from the running text in the non-integral pattern serves a variety of purposes. On the one hand, it may indicate a certain distance between the writer and the author cited. Conversely, it may simply indicate that the finding mentioned is now generally accepted in the field, hence reducing the need to establish the link between the knowledge and its creator. In opposition, integral citations display a closer link between the knowledge and the knower. That is to say, in the use of integral citation the implication is that who stated the knowledge claim is considered as important as the knowledge claim itself.

The classification of a given citation as direct or indirect can be cross referenced with its classification as either integral or non-integral, resulting in four subcategories of citation type: direct and integral, indirect and integral, direct and non-integral, and indirect and non-integral. The following examples illustrate each subcategory:

Direct and integral: Axxx (2005, 15) sees the examination of failed humour as an important gap in current research, observing that “most analysts merely ignore the issue or when they are aware of it, dismiss it for simplicity’s sake”.

Indirect and integral: Along with simply echoing the speaker’s words, contributing more humour is also a response that was found by Hxxx (2001) in her research on the ways in which interlocutors support humour in conversation.

Direct and non-integral: In SFL then, “register is a pattern of linguistic choices, and genre a pattern of register choices” (Mxxx, 1998, p. 57).

Indirect and non-integral: Different acoustic qualities of laughter also seem to communicate messages to the hearer (Bxxx and Oxxx, p. 2001).

Neff *et al.* (2003) explored the use of reporting verbs by L2 student writers belonging to a number of nationalities in Europe, including Spanish, in comparison to native speaker texts gathered in the LOCNESS corpus. Their work indicates important differences in the use of these verbs between Spanish students and native speakers and in comparison with

other nationalities. However, their findings may not hold true for all Hispanics since Hispanics do not form a homogeneous group with regard to social, economic and educational factors. Additionally, they provide largely quantitative information with regard to verb use, providing lists of verbs and frequency of use, whereas the present study aims to explore how these verbs are integrated to the student discourse by showing examples of use at sentence or paragraph level. To complement Neff et al.'s (2003) paper, then, we have investigated Mexican student usage of reporting verbs.

The research questions were:

- I. What patterns do Mexican students use for quotations in argumentative academic writing,
- II. Which reporting verbs do Mexican students use when quoting from sources, and
- III. What are the semantic categories of those reporting verbs.

While reporting verbs are not the only factor signaling the writer's engagement with other authors, our analysis centers on them because they are readily identifiable in text and, as such, highly salient to the reader/writer. For this reason, they could also be expected to be susceptible to direct teaching and learning strategies and that raising awareness of this aspect of student writing could have a direct and reasonably immediate effect on the quality of student writing.

Review of literature

The use of reporting verbs is one of many citation practices used by writers to incorporate other voices into their work. In the work of expert writers this practice fulfills many rhetorical purposes: establishing affiliation and distance between the writer's position and that of others in the field, legitimizing knowledge claims, demonstrating potential gaps to be filled in disciplinary (and interdisciplinary) knowledge and authenticating writer credentials (Hyland, 2004).

Each of the subcategories of citation behavior discussed above (direct and integral, indirect and integral, direct and non-integral, and indirect and non-integral) usually involve a reporting verb used as a modalizing interpersonal resource to indicate how the reader should view the knowledge reported. Previous studies which looked at reporting verbs have compared a number of dimensions of their usage, for example, variation in lexico grammatical choice in a range of disciplines (Hyland, 2004; Neff et al., 2003), use in specific disciplines or genres, for example, medical journals (Thomas & Hawes, 1994), or phraseology (Charles, 2006).

These studies have provided important insights for the design of teaching and learning materials in English for academic purposes (EAP), in particular, through the generation of lists of verbs used for citation in different fields, which can form a principled basis for course design. Hyland (2004) looked at reporting verbs in 80 research articles from eight different disciplines and found that while over 400 verbs were used in the corpus, a core of around seven verbs accounted for 25% of the reporting verbs used within each discipline.

These core verbs also varied from one discipline to another, such that common reporting verbs in Physics were not the same as those common in Philosophy. In the field of Applied Linguistics, for example, the most common verbs are *suggest*, *argue*, *describe*, *note*, *analyze* and *discuss*. Hence, while there is a large range of reporting verbs available, in practice writers within a field tend to use only a few, making their particular lexico grammatical configuration identifiable to an expert member of the discourse community, albeit on an unconscious level. This same restriction in the choice of a reporting verb aids in the identification of legitimate members of a disciplinary discourse community, who use the accepted conventions, and the exclusion of non-members, who fail to use them.

As previously mentioned, the research questions also concerned the choice of reporting verb. Of course not all the weight of the textual position will fall upon the verb; authorial position is also built up through prosodies of appraisal including tense and person selection, modality, and adverbials that strengthen or weaken the force of the verb selected (Martin & White, 2005; Hood, 2006). However, the verb itself is worthy of interest since it can communicate much of the author's intent even

without these prosodies. Different verbs have different semantic imports. Some are neutral; others carry positive or negative connotations (Hyland, 2004; Neff, et al., 2003; Neff & Bunce, 2011).

Neutral verbs denote an unquestioned statement, for example, *say* or *mention*. Stronger verbs include for example, *argue*, which while it still does not indicate acceptance or rejection by the writer at least implies that some evidence to support the claim was presented. On the other hand, a verb such as *claim* usually indicates that the writer is distancing himself from the point made by the original author or that he is calling it into question in some way. Some verbs show commitment whereas others are more neutral. Hyland (2004, p. 151) points out that this “distinction is a powerful rhetorical tool in authors’ attempts to create research spaces for themselves, because it allows them to signal early whether claims are to be taken as substantiated or not.”

Neff and her colleagues worked with student essays from a variety of first language (L1) backgrounds and compared their results to native speaker essays included in the LOCNESS corpus (<http://www.uclouvain.be/en-cecl-locness.html>). They identified the most frequent reporting verbs used in essays written by students from a variety of nationalities: *admit*, *indicate*, *maintain*, *argue*, *state*, *imply*, *say*, *explain*, *express*, *show*, *recognize*, *wonder*, *conclude*, *claim*, *note* and *disagree*. Specifically, for Spanish EFL writers who were undergraduates enrolled in a third or fourth semester of English Philology, they identified six particularly frequent verbs: *say*, *disagree*, *recognize*, *claim*, *argue* and *state*. In their discussion of these results, they highlight a tendency to overuse the verb *say*, which they define as a neutral verb. They explain the overuse partly by describing the contrastive semantics of *say* between English and Spanish. Whereas in English *say* is primarily used for reporting spoken texts with *state* being used for written text, the equivalent verb in Spanish, *decir*, is used indistinctly for both oral and written text. As might be expected, the students underused *state*. Another argument presented for the lack of variety in the use of reporting verbs by Spanish students was “the excessive formality and/or contextual specificity” (2003, p. 224) of a considerable number of alternative expressions.

This refers to those false friends that seem to have a simple direct equivalent in English but actually belong to a different register, for example

argüir and *argumentar*, which look like *argue* but are actually restricted to a legal context and are closer in meaning to *contend*. A better equivalent for *argue* would be *discutir*. Other similar verbs are *declarar* meaning 'state' and *defender* meaning 'defend' which are only common in legal contexts. Given the depth of knowledge required for appropriate usage of these verbs, it is unsurprising that Spanish writers avoid their use.

Beyond the contrastive lexical considerations presented in the previous paragraph, the L2 writer confronts a number of difficulties when integrating sources. Firstly, the original text must be fully understood including an appraisal of the naturalized reading position intended by the author and some evaluation of the part played by the author's knowledge claim in relation to the prevailing and alternative views within the field.

Once this has been fulfilled, the writer must also produce an adequate paraphrase or summary, consider the role played by the information in his or her argument and select a reporting verb to help convey the role. This is not to say that direct quotation is without its difficulties, in this case the student writer must still carefully choose the part of the wording that lends itself best to the argumentation process, decide on his or her own stance with regard to the quote and select an appropriate reporting verb.

This brief discussion should make it clear that reporting verbs are not semantically empty. They do not operate solely to allow for the projection of the reported verbiage within a grammatical structure, but they add meaning to the sentences in which they occur, particularly with regard to the way in which the quotation is integrated to the argument process. Authors who fail to use reporting verbs well, risk reader misinterpretations of the quotations role in their work, and thus weaken their arguments.

Methodology

Research context

This study looks at the use of reporting verbs in Mexican University students writing end-of-term papers. As previously mentioned, the use of

reporting verbs amongst European students has been described by Neff et al. (2003), at least in terms of frequency of use. The aim is to extend this research to a group of Mexican undergraduate students and to explore the use of reporting verbs in greater depth. A skill as sophisticated as academic writing is probably developed in different ways in specific cultures, so national and regional groups, even within a larger “language community”, have different educational practices, social values, cultural issues, and so on making the Mexican university student a valid subject for research in his own right.

The research location is a large, historic public university in western central Mexico, which we will refer to as West Central Mexico University (WCMU). This University serves one of the most populous states in Mexico and has campuses in several locations throughout the state; however, the Faculty in which the research was carried out is in the state capital. Its modern languages faculty was founded just over 20 years ago and has a student population of approximately 900 students, most of whom are in the five-year undergraduate program, which trains students as teachers or translators of English or Spanish. Despite a limited research program, the university usually places within the top 100 in Latin America and the top 10 in Mexico.

Participants

The participants chosen for this study had similar characteristics to the students used in Neff et al. (2003) since they were in their fourth year of the five-year undergraduate Languages program at WCMU. Students all specialized in English but came from both academic areas; translating and teaching. Their level of English was not homogeneous, ranging from B1 to C2 in the Common European Framework of Reference (CEFR), which we would consider a relatively independent stage of language usage at the B1 end of the scale increasing to almost native speaker competence in C2. Nine held evidence of their level of English through evaluation by certifying bodies within the previous two years (Cambridge First Certificate of English or Certificate of Advanced English). For those

three students who did not hold a recent certificate, the author estimated this level based on a semester of interaction in that language.

As far as academic writing is concerned, we could expect them to have a good working knowledge since they have successfully completed their previous years of study that involved handing in between one or two short academic papers (1,000-3,000 words) per semester for evaluation purposes. Explicit instruction in reading and writing academic texts is concentrated in the first two semesters of the study plan. Papers handed in once this initial training is completed are expected to follow the guidelines presented in those courses. The style of referencing taught is usually APA where authors' surname and year of publication are provided in parenthesis in the text body itself. The students taking this course were simultaneously enrolled in a seminar that focuses on the production of a dissertation and so provided further training in academic writing, integrating sources to text in addition to issues such as ethics and plagiarism.

At the time of the study, the students were enrolled in an English Semantics course taught by the researcher. Table 1 shows basic information about gender, age, level of English and academic area:

In the 8th week of the 16-week semester, the students were advised that their final paper for the semester would involve choosing one of the topics looked at during the course (see appendix) and arguing how this topic could be applied to the field of teaching or translation. This assignment was designed to allow students flexibility in choice of subject matter and to facilitate understanding of how Semantics contributes to the professional practice of teachers and translators. It was stressed that they should argue for their proposal and to assume that the reader believed that Semantics was of no real use to professional practice. Essays were to be completed and handed in before the end of semester and so were untimed and the students had full access to references. Students were openly encouraged to employ at least three references in support of their argument, although the task focus was on constructing a successful argument rather than on using sources.

TABLE 1. *Basic information on participants*
 (* students whose level was estimated)

<i>Name</i>	<i>Gender</i>	<i>Age</i>	<i>Level of English (CEFR)</i>	<i>Academic area</i>
Julio	M	27	C2	Teaching
Ricardo	M	21	C1	Translation
Ernesto	M	23	C1	Translation
Karla	F	22	B2	Teaching
Erendira	F	22	B2	Teaching
Elia	F	25	B2*	Teaching
Erika	F	24	B2	Teaching
Yolanda	F	21	B2	Teaching
Jaime	M	22	B2*	Translation
Megan	F	26	B1*	Translation
Nicolás	M	22	B1	Translation
Juliana	F	21	B1	Teaching

In terms of teacher support of the writing process, the week after the final project had been presented to the students, they were required to hand in a draft proposal allowing the teacher to redirect unsuitable proposals and offer suggestions for further reading. In class time, three discussion sessions were held to share their topics and ideas in order to refine ideas and benefit from other student's greater experience. The students were encouraged to hand in at least one draft of their work, which was revised primarily for content and strength of argumentation. The papers analyzed can be considered naturalistic data in two particular senses. Firstly, the work was completed as an evaluation of a semantics course, not a writing course; this feature encouraged the students to focus on content rather than form. Secondly, while the students knew the teacher actively researched writing they were not aware that their papers might be used as research data until after they had received evaluative feedback; this meant that the papers were representative of the students.

Once the students had been given their grades, the researcher requested permission to use their paper for research purposes. Of the 20 stu-

dents enrolled in the course, 12 students expressly agreed to allow their work to be used for the research project. Additionally, Karla and Erendira had decided to write their essay together, which left 11 essays for research purposes. The average length of the essays was 1,242 words and the resulting corpus had 13,665 running words.

Data analysis

The student essays were retyped from the hard copies that students handed in and Atlas.ti was used as a qualitative data-mining software for the analysis of the essays. All cases of citations, whether direct or indirect, integral or non-integral, were identified using the following procedure. Initially, any text segment incorporating a reference to a source as evidenced by the use of an author's surname and year in parentheses was marked as a citation. However, further exploration of the essays revealed that some quotations were not correctly referenced, with inverted commas being the only sign that the words were not the student's. This was not common, it only occurred twice in the corpus, but represented the first of a series of indicators that the students were not fully conversant with citation practices despite their previous training. The citations identified through this procedure were then classified as direct/indirect and integral/non-integral. Finally, those citations which were integrated to the text through the use of a reporting verb were identified in the corpus in order to determine which reporting verbs the students were able to use.

Findings

Citation proved to be reasonably frequent in the essays, in fact, this was the main strategy used by the writers to support their argumentation. In all, 89 citations pertaining to all subtypes were identified. Table 2 shows the frequency of direct and indirect citations and integral versus non-integral citation.

TABLE 2. *Distribution of citation type in corpus*

	<i>Direct</i>	<i>Indirect</i>	<i>Total</i>
Integral	21	10	31
Non-integral	39	19	58
Total	60	29	89

While the citations are distributed amongst the different categories, in that each category is used, these participants clearly favor direct and non-integral citation practices. In other words, most of the citation used in the essays was in the form of direct quotes which were worded in such a way that the author's name did not play a grammatical role in the surrounding text. Over two thirds of all citations used the original wording, a strategy students often claim to use due to a lack of faith in their own ability to put ideas into words. However, a considerable number of these direct citations are isolated in the text, that is, they appear without comment and are related only thematically to the rest of the essay. The use of this strategy makes it difficult at times to surmise how the writer believed the cited material supported the argument. Jaime's essay illustrates this tendency throughout. This example comes from the introduction where he is defining ambiguity. Lexical ambiguity is related with words in use:

- 1) "The lexicon contains entries that are homophonous, or even co-spelled, but differ in meanings and even syntactic categories." (Sxxx, 2011)

Although some words are spelled in the same way, they have different meanings. Sometime words cannot be written the same, but they have the same pronunciation, which can make confusion in readers. (Jaime)

Note that the quotation is completely isolated from the text in a separate paragraph. The sentence following the quote seems to paraphrase part of the information and creates some cohesion through lexical reiteration (in particular the words *spelled*, *same* and *different*). However, the topic then shifts back to homophones where Jaime alludes to confusions due to differently spelled words having the same phonetic representation, i.e. the homophonous entries referred to in the quotation. Shifting back

in this way in his attempt to paraphrase the citation creates a coherence problem that makes the comment seem unrelated to the preceding quote. Additionally, the absence of a reporting verb makes it difficult to evaluate Jaime's attitude toward the quoted material.

In contrast, Erika uses indirect, integral quotation to much greater rhetorical effect in the following segment of her essay:

2) There are many ways to know if a sentence is ambiguous or not, Cxxx (1986: 55) proposes three indirect tests for ambiguity, the first test proposes the following[...] (Erika)

In this case, Erika first establishes the topic as tests for textual ambiguity. She explains that there are different tests available, which incidentally justifies the need for a citation. Since there is no canonical test for ambiguity then it is important to legitimize the tests chosen by providing the name of their intellectual sponsor.

In the essays generally the most successful citations for students with lower levels of language competence are indirect and non-integral. Nicolás uses this citation type to produce a well-developed segment of text:

3) All words have a 'learning burden' (Nxxx, 2001), which depends on the word and the learners' background. The main idea about this is that the more familiar the learner is with the word, the lighter the learning burden will be. It is also important to mention that the background can be taken from the first language, from knowledge of other languages, or from knowledge of a previous second language. (Nicolás)

While this piece of writing has some language issues, it is a competent piece of 'knowledge-telling' in Bereiter and Scaradamilia's (1987) terms. Nicolás explains what is meant by learning burden in his own words thus proving he has understood the concept. However, there is no attempt to identify the role played by the concept in his argumentation process.

In contrast to Nicolás' 'knowledge-telling' behavior, Julio uses direct, non-integral citation in 'knowledge-transforming' behavior to legitimize

one of the knowledge claims he uses as the basis for his argumentation in the following example:

4) *It is the assumption of this work that polysemous lexemes can be effectively learned once the general concept is mastered. “Defining a word by looking for the concept that runs through all its uses reduces the number of words to learn” (Nxxx, 2001: 51). Therefore, this could be done with words like mouth or head (polysemy), but not with bank, mug or punch (homonymy), since there is not a general concept in these cases. (Julio)*

Here, Julio wishes to establish that the learning of polysemous words is less problematic than the learning of homonyms - the topic he has chosen to present. This allows him to argue that his topic is worthy of the reader's interest since it would enable more effective learning. We should remember that Julio tested C2 for English, which should allow him to manipulate the quotations used so that they flow together with his own words to achieve a rhetorical purpose. However, in this case, he fails to integrate the quotation to the rest of the text but includes it as a separate sentence and, while topically relevant, it sounds stilted.

Not all non-integral citation was as isolated from the text as the name suggests, in particular when direct citation was employed. The reader will recall that non-integral citations are those in which the author's name does not play a grammatical role in the sentence. There are, however, other ways in which non-integral citations can be incorporated into the flow of the text. These student writers frequently used conjunction to denote the relationship between the quoted text and the rest of the essay. Most commonly, this relationship was marked as an example or a definition, as in the example from Karla and Erendira's essay, where *also* denotes that what is offered should be considered as additional evidence supporting their argument:

5) *Also, when a word is important, there are a kind of technique called “rich instruction” which “involves giving elaborated attention to a word, going beyond the immediate demands of a particular context of occurrence” (Nxxx, 2005). (Karla & Erendira)*

Less frequently, concessive conjunctions such as *but* or *however* were used to mark counterargument to previous text.

6) *Translators have to deal not only with the problem of different meaning of a sentence but also with the problem of one single word having different meanings “words could have different meanings, and these meanings imply different translations” (Rxxx, 2002). (Ernesto)*

Even though, Karla and Erendira are using direct quotation in (5), it is clear that they thought about how to incorporate the other author's words into their text. Ernesto is not so successful, since he manages to repeat the first phrase of his quotation, as if he were using the citation merely to prove that a published writer thought the same way as he does. In the following example, Jaime also fails to modify his text to allow for a smooth transition between his words and those of the cited author:

7) *This phenomenon is called polysemy; the property of a word of having many different meanings.*

“(...) both deal with multiple senses of the same phonological word, but polysemy is invoked if the senses are judged to be related” (Sxxx, 2009). (Jaime)

Here Jaime has not provided an adequate number of previous referents for the retrieval of the meaning of *both*. Since only *polysemy* is referred to previously it is not clear what other concept is invoked by *both*.

Students also differed in frequency of use of citation in their essays and the number of citations which incorporated reporting verbs. This data is presented in table 3.

TABLE 3. *Number of citations and reporting verbs used per essay/participant*

<i>Participant</i>	<i>Number of citations in essay</i>	<i>Number of reporting verbs used</i>	<i>Percentage of citations using reporting verbs</i>
Julio	19	6	32%
Karla & Erendira	13	6	46%
Ernesto	12	1	8%
Erika	10	2	20%
Elia	7	4	57%
Megan	7	3	43%
Jaime	7	1	14%
Ricardo	4	4	100%
Nicolás	4	1	25%
Yolanda	3	2	67%
Juliana	3	0	0%
Total	89	30	

Some writers were more comfortable with citing other’s work, with Julio at the top of the scale using 19 different citations for a variety of rhetorical purposes in his essay, while others were careful only to include the minimal three citations requested by the class teacher, like Juliana and Yolanda. Some students were more aware of the need to use reporting verbs and more comfortable with their use than others. The range is as wide as it possibly could be; from absolutely no usage of reporting verbs by Juliana to Ricardo who uses a reporting verb for every single citation. This heterogeneity probably reflects the fact that the use of reporting verbs was not a course objective. It is however, a teachable point in this population, since only three of the student writers who engaged in the task used reporting verbs in more than 50% of their citations. Student writers seem not to be picking up the use of reporting verbs from mere exposure within the academic texts they read for their studies.

In their essays, the student writers used 10 different reporting verbs: *state*, *mention*, *say* (said), *define*, *claim*, *establish*, *describe*, *suggest*, *propose* and *distinguish*. It was also decided to process ‘*according to X, Y is...*’ as a verb pattern since its frequency in the data revealed its importance as a discourse frame for citation. *Say* was the most common reporting verb used with seven occurrences in the essays. The next most frequent verb was *mention*, used six times. *State* and the *according to* pattern were both used five times each. All the other verbs appeared only once. Table 4 shows which verbs the student writers used and how often they used each one.

TABLE 4. *Use of reporting verbs by participants*

	<i>Total</i>	<i>Verbs used (frequency)</i>
Julio	6	state(2); mention(2);claim(1);establish(1)
Karla & Erendira	6	say(3); define(1); accordingto(1);describe(1)
Ricardo	4	state (2); mention (2)
Elia	4	mention (1); say (3)
Megan	3	say (1); according to (1); suggest (1)
Erika	2	state (1); propose (1)
Yolanda	2	according to (1); distinguish (1)
Ernesto	1	according to (1)
Nicolás	1	mention (1)
Jaime	1	according to (1)
Juliana	0	

Table 4 shows that only a few of the students consistently use reporting verbs when citing other author’s work. Julio, Karla and Erendira use the greatest number and variety of reporting verbs. Ricardo and Elia use only two different verb types, although repetition of these verbs gives them a total of four tokens. Juliana uses no reporting verbs at all, while Jaime and Ernesto only use the marginal form *according to*.

Not only is *say* overused but also when a student does use the verb they tend to use it repeatedly as can be seen from the results for Karla and Erendira (3 tokens) and Elia (3 tokens). Megan only uses the verb *say* once, but her usage illustrates the tendency to use *say* when *state* would be more natural in English.

8) *Kxxx (2011) says that epistemic modality concerns what is known, from the Greek episteme, meaning "knowledge". (Megan)*

Here Megan uses the neutral *say*, where either the neutral verb *state* or the more semantically complex *define* or even *claim* which would have added greater depth to her work.

The second most common verb in the data, *mention* is a synonym of *say*. We believe that its high frequency is perhaps due to its transparency with the Spanish (*mencionar*). It is not a frequent reporting verb in expert writing as reported by Hyland (2004) which is perhaps because it seems to incorporate the implication that what was said constituted a casual comment (e.g. *mentioned in passing, just mentioned*): this connotation does not hold for the Spanish *mencionar*. Given that this would reduce the importance of what is being mentioned, it is not surprising that the verb is little used in academic writing. *Mention, say, state* and *describe* are all considered neutral reporting verbs since they merely denote that the projected clause was spoken or written by another person.

The *according to* pattern is also neutral as it is the syntactic representation of a relational process. The principal aim of a relational process is "to relate on fragment of experience to another" (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 170) especially in terms of identification or classification. In this way then we see the writers using *according to* in patterns to establish a relationship of identity between writers and their ideas. See the following example from Yolanda's essay:

9) *Moreover **according to** Bxxx, "a word, phrase, or sentence is ambiguous if it has more than one meaning". This is important because if students cannot analyze and understand ambiguity it may cause a low communicative performance. (Yolanda)*

Here Yolanda seems to intend *according to* merely as a way of introducing the other writer's concept, which she does not question in any way. This is not to say that this neutral group of verbs lack dialogic potential. They can be used in academic discourse by expert writers to denote that what is quoted is the view of another author and represent the current author's stance as neutral for the time being. However, their relative frequency of use is much lower and the neutral stance is often pending the presentation of the writer's own results.

On a more sophisticated level, the students used verbs like *define*, *establish* and *distinguish*. These are material process verbs that play an important role in the building of theoretical models and are relatively frequent in expert writing, though not usually as an introduction to a citation. In the student writing analyzed here, most usage of these verbs was more that of neutral presentation than in terms of theory building. The intention being to present that other author's viewpoint and establish it as correct. In the following excerpt, Julio uses *define* as a synonym for the more neutral *mention*:

10) *In semantics, homonyms are usually studied within the scope of ambiguity. Ambiguity has been **defined** in many different ways. Lxxx (2002:39), for instance, mentions that[...]* (Julio)

Yolanda uses *distinguish* with no questioning of the status of the distinction described:

11) *[...] the Pxxx Encyclopedia of Philosophy and the Rxxx Encyclopedia of Philosophy **distinguish** two types of ambiguity: lexical and structural.* (Yolanda)

From her viewpoint, the distinction presented constitutes the only way to classify different kinds of ambiguity and she uses the distinction as a device to organize her essay into a series of examples of these different types of ambiguity. The reader should also note that she uses a dictionary as her primary source rather than an academic article. Dictionaries often aim to create an illusion of stability in knowledge and mea-

ning across time and their overuse is one way in which students lose sight of the dynamic of a particular discipline.

The last subtype of verbs incorporate the existence of an alternate viewpoint within their very sense: *suggest*, *propose* and *claim*. Given that these three verbs were only used once each in the entire corpus, but could be considered a powerful meaning making resource for the student writer, it is worthwhile taking a closer look at the way in which they were used in context. Our focus will be to determine if they are being used with the intention of debating or arguing for a particular point or if their use is more neutral.

Megan uses *suggest* towards the end of her essay, when presenting the description of a teaching strategy that may help students understand the nuances of modality better:

- 12) *In order to avoid that kind of ambiguity Cxxx (1993) suggests making a kind of table in which learners can graduated the certainty of a phrase.*
(Megan)

She then goes on to present the table and to give further details of the teaching strategy. Her essay closes by commenting that this is a good way to help students learn the use of modal verbs. The verb *suggest* here has little of its argumentative connotation. In fact, it could easily have been substituted by any of the more neutral verbs.

Erika used *propose* in her essay when discussing different tests for ambiguity:

- 13) *There are many ways to know if a sentence is ambiguous or not, Cxxx (1986:55) proposes three indirect tests for ambiguity, the first test proposes the following[...]* (Erika)

From the outset, Erika points out that a number of methods can be used to identify ambiguity and that the method she will go on to describe in her essay is only one of those. Her use of *propose* here does seem to originate in an authentic desire to argue for a particular point of view, even if that point of view is restricted to the choice of a test for ambiguity.

It should also be noted that she does not attempt to explain why she found Cruse's method better than the alternatives and the rhetorical impact of the argumentation is somewhat limited

Finally, Julio uses *claim* in the introduction to his essay when discussing the learning difficulties associated with homonyms. This forms the first part of his rationale for selecting homonyms as a topic and he goes on to say:

14.) [...] *perhaps because of the complications involved in learning this kind of words, Nxxx (2001:49) **claims** that "homonyms should be counted and learned as different words, preferably at different times". (Julio)*

This citation is well integrated into the argument process of the essay and Julio has made an effort to select the words included in the citation to enhance its support for his point of view.

Discussion

Perhaps the most overwhelming aspect of the essays analyzed is the number of quotations used without citation verbs or other rhetorical strategies. Overall, when students cited other author's work this was carried out in the form of isolated quotes. This finding reflects findings from Li and Casanave (2012), in that it seems the students are using citation because they know they have to. For them, citation is a necessary part of enacting the well-read student but does not form a part of their argument structure beyond providing legitimation for the theoretical model they have chosen. This lack of expertise in argumentation probably reflects that in WCMU students are rarely asked to argue any point, much of the work required is more in terms of knowledge telling.

From this finding, we can see that student use and expert use are fundamentally different in their approach to the use of citation. Indeed, these student writers often used citation in a way rarely observed in expert usage. They incorporated a direct quotation into the text without including an accompanying comment on the quote. The student seems to believe

that the quote speaks for itself. They also prefer non-integral quotation exacerbating the distance between the quoted material and the students' text. However, their incipient use of reporting verbs is evidence that some are attempting to integrate the quotation to their argument.

In terms of the actual verbs used, the findings of this study coincide with Neff et al.'s (2003) results as far as overuse of the verb *say* is concerned. On the other hand, we might assume that the students would be familiar with the verbs identified by Hyland (2004) as common in the field of Applied Linguistics since they would have been exposed to these verbs regularly in the course of their reading. However, of the 6 verbs identified as common by Hyland, only *suggest* appears in the students' essays, suggesting that mere exposure to reporting verbs is insufficient for their acquisition.

Five of the 11 verbs discussed have been defined as semantically neutral (*state, mention, say, describe* and *according to*). Less neutral verbs, like the model-building verbs *establish, distinguish* and *define*, were also used as neutral in the student's texts, mostly in relational type constructions. Even an argumentative verb, *suggest*, was used in a non-argumentative way by Megan in example 12. It is possible that these students prefer to use neutral verbs since, while they add little semantic content to the text, they also have fewer connotations to consider. For the ESL student a source of preoccupation is the use of a verb with subtle nuances that are incompatible with their intended meaning but are unknown to the writer. This makes the use of semantically more complex verbs, off-putting for the student writer who fears an error of over- or under-commitment to the view under discussion. It is also possible that these are the only available verbs in their productive vocabulary; however, most are frequent and transparent for Spanish speakers so this seems a less likely explanation.

Whatever their motivation, through their selections of reporting verbs and quotation patterns, these students project an image of themselves as neutral consumers of knowledge. Their almost total lack of argumentative verbs reveals a concomitant lack of argumentation in their essays. Despite their having been asked to attempt an argumentative essay the student writers saw their task as the faithful reproduction of knowledge, accompanied in some cases by a discussion of how the theory chosen

might be applied in the classroom or in translation. Only Julio produced an essay that might be described as argumentative since he proposes a teaching technique and discusses the results of its application.

Conclusion

In this study we concentrated on the words and quotation patterns students used to introduce their quotations and we contrasted their usage with what Hyland (2004) identified as typical usage in the field of applied linguistics. As teachers, we perhaps assume that students will acquire citation practices indirectly from their reading. However, it is clear from the results that the majority of the students do not know how to use quotations. Since these students are still at undergraduate level it is unsurprising that their use differs from expert usage, however, these are patterns they should attempt to acquire. While this work would clearly need to be complemented with practice in paraphrase and critique in order to improve their performance when using indirect quotations, we would argue that reporting verbs are particularly useful when we start to work on lexicogrammatical choices with students since they are ubiquitous in academic writing, highly salient and relatively simple to explain. These characteristics mean that some instruction with regard to use of reporting verbs might show benefits in terms of confidence and empowerment.

Acknowledgements

This research was supported by a grant from wmcu as part of research project 3498/2013CHT “Pedagogía del género discursivo del artículo de investigación para el desarrollo de la alfabetización académica”.

References

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Chang, P. & Schleppegrell, M. (2011). Taking an effective authorial stance in academic writing: Making the linguistic resources explicit for L2 writers in the social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, pp. 140-151. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2011.05.005>
- Charles, M. (2006). Phraseological patterns in reporting clauses used in citation: A corpus-based study of theses in two disciplines. *Journal of English for Specific Purposes*, 25, pp. 310-331. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2005.05.003>
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education.
- Hood, S. (2006). The persuasive power of prosodies: Radiating values in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, pp. 37-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2005.11.001>
- Huddleston, R. & Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Li, Y. & Casanave, C. (2012). Two First Year Students' Strategies for Writing from Sources: Patchwriting or Plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21, pp. 165-180. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.002>
- Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Neff, J., Dafouz, E., Herrera, H., Martínez, F., Rica, J., Díez, M., Prieto, R. & Sancho, C. (2003). Contrasting learner corpora: the use of modal and reporting verbs in the expression of writer stance. In S. Granger & S. Petch-Tyson (Eds.) *Language and Computers, Ex-*

- tending the scope of corpus-based research. New applications, new challenges* (pp. 211-230). Amsterdam: Rodopi.
- Neff, J. & Bunce, C. (2011). The use of small corpora for tracing the development of academic literacies. In F. Meunier, G. Gilquin & M. Paquot (Eds.) *A Taste for Corpora: In Honour of Sylviane Granger* (pp. 63-84). Amsterdam: John Benjamins.
- Petrič, B. (2012). Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, pp. 102-117. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.005>
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, S. & Hawes T. (1994). Reporting verbs in medical journal articles. *English for Specific Purposes*, 13(2), pp. 129-148. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90012-4](http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906(94)90012-4)

Appendix

List of topics covered in English Semantics

Different theories of meaning: referential, truth-conditional, criterial attribute, prototype

Propositions, argument structure and thematic roles

The mental lexicon

Lexical relations: homonymy, polysemy, synonymy, antonymy and hyponymy

Verb typologies: semantic feature analysis, *Aktionsarten*, Systemic-Functional linguistics.

Tense and aspect

Ambiguity.

Modality.

Metaphor.



V. La posibilidad de la técnica de enseñanza en la formación inicial

FOKIN SERGEI KONSTANTINOVICH

Introducción

La investigación y el enfoque que se llevó a cabo sobre el importante papel que juega la técnica de enseñanza en el proceso educativo, en su modalidad de la formación inicial, demuestra que sí hay marcadores de su existencia y evidencia la obligatoriedad de su uso. Esto conlleva para las estudiantes el empleo de material didáctico y el desarrollo de competencias con base en el conocimiento como una prosperidad. Se menciona también que las actividades del docente en la transferencia de los saberes se justifican cuando en su práctica lleven estos saberes hasta los niños en la educación preescolar. Por eso, el conocimiento puede convertirse en una virtud. La virtud es la meta sublime de la humanidad pues el niño estará educado y formado moralmente.

Al mismo tiempo, los estudiantes se percatan de un posible entendimiento sobre el proceso de la enseñanza; sin embargo, la comprensión de la técnica para transformar al hombre se deja de lado. El problema de la investigación se resume en la siguiente pregunta: ¿qué es la técnica de la enseñanza? Para esto, se toma en cuenta, que la técnica de enseñanza surgió con la filosofía de Sócrates, el cual ponía en vigor un componente ético, demostrando que la esencia de técnica es algo de “no-técnico”, como la de educación, de manera independiente, es algo de “no-educativo”. La técnica de enseñanza se determinó en la teoría de Aristóteles, el cual con toda claridad demostró el mecanismo de la modificación del ser del hombre y declaró que la transformación del Ser y su alrededor está

causando la transformación de la moral e implica su desarrollo. La técnica de enseñanza apareció en la educación aportando varios caminos: técnica como “el intelecto práctico” (Büler, 1923), “un área de la mente instrumental y técnico” del docente (Vigotsky, 1995) y técnica en significados antropológico (Chevallard, 1985) e instrumental (Delgado, 1991; Méndez, 2005). Actualmente, los significados antropológico e instrumental de la misma manera tienen una característica común: ellos se conceptualizan y se entienden por el hombre como algo de lo humano y nada más lo humano (Pavlenko, 2010).

Según hipótesis, en la práctica educativa no se logran los resultados positivos y necesarios, debido al uso excesivo de la técnica de enseñanza. Este fenómeno genera un estado incompleto del conocimiento y dificulta su aprendizaje y aplicación en la práctica de futuros docentes. Por eso, el objetivo de la investigación es descubrir y analizar la causa de la incoherencia de principios pedagógicos y criterios psicológicos en la técnica de enseñanza. El resultado obtenido es la construcción de un modelo de la técnica de enseñanza. La conclusión afirma que la técnica de enseñanza en la Formación Inicial para formar los formadores juega el papel muy importante en la transferencia de los conocimientos y puede modificar el todo en un caos destructivo o ser un termómetro de la moral justificando los valores.

La investigación y enfoque Técnica de Enseñanza en la Educación Inicial, en las asignaturas Desarrollo Infantil y Adquisición y Desarrollo del Lenguaje (LEP, 2^{do} semestre), que se llevó a cabo en el periodo de febrero-junio de 2011 del ciclo escolar de 2010-2011, sobre el papel importante que juega la técnica en el proceso educativo, demuestra que sí hay marcadores de su existencia formal y la obligatoriedad de usarlos profesionalmente. Esto posibilita a las estudiantes asimilar el material didáctico y desarrollar las competencias con base en el conocimiento como una prosperidad.

Se menciona que las actividades del docente en la transferencia de los saberes utilizando estas técnicas pueden ser justificadas sólo cuando los alumnos en su práctica lleven estos saberes hasta los niños en la educación preescolar. Por esto mismo, hay una posibilidad de constatar que el

conocimiento puede convertirse en la virtud, que es la meta sublime de la humanidad: el niño está educado y formado moralmente.

Según la hipótesis, en la práctica educativa y en el Examen General de Conocimientos, desde el periodo de 2003 hasta la fecha del año en curso no se han logrado los resultados positivos necesarios debido al uso excesivo de la técnica, pues existe una tendencia de comportamiento negativo en los resultados del Examen General de Conocimientos en la formación inicial. Este fenómeno genera un estado incompleto de conocimiento y dificulta el aprendizaje y su aplicación en la práctica de futuros docentes. Por eso, el objetivo de la investigación es descubrir y analizar la causa de la incoherencia de principios pedagógicos y criterios psicológicos en la técnica de enseñanza. Antes de continuar, es necesario responder el siguiente cuestionamiento: ¿qué es la técnica de enseñanza?

Comienzo por exponer que todos los medios de la vida humana van acompañados de una técnica apropiada. En las ciencias cognitivas, se utiliza la técnica de asimilación y acomodación. En la matemática se usa la técnica de la demostración; en la cinematografía, la técnica del montaje; en la arquitectura, la técnica de la construcción; finalmente, en la música, la técnica de la ejecución. El objetivo de éstas es obtener un determinado resultado que sea positivo.

En épocas recientes, la técnica ha predominado sobre lo humano y esto se manifiesta en la forma de relacionarse con las cosas que lo rodean; esa manera se refiere a un solo significado: lo instrumental. La técnica como instrumento origina dos tipos de ilusiones: el primero es la posesión: cuando el hombre usando la técnica piensa que él es su dueño; el segundo es la designación por parte del ser humano; éstos forman una convención en el hombre sobre la preponderancia de la técnica. En consecuencia la técnica en los sentidos antropológico e instrumental (Chevallard, 1985; Delgado, 1991; Méndez, 2005) se revela como su capacidad, garantizando el poderío infinito.

En educación se usa el término de tecnología pedagógica relacionado con los procesos de enseñanza. En cuanto al vocablo tecnología, éste deriva de *téchne* (el arte, ciencia, oficio) y *logos* (la noción, teoría). En este sentido el término de tecnología pedagógica significaría la teoría del arte

de la pedagogía, el conjunto de los recursos y métodos para la reproducción de los procesos de enseñanza teóricamente argumentados y el modo sumamente bueno (*súmmum bonum*) de acción para alcanzar la meta en el proceso educativo.

Desde este punto de vista, es posible justificar una consideración de la historia de tres décadas del siglo pasado, cuando apareció la formación docente tecnicista. Como expusieron algunos investigadores (Wittrock, 1990; Brunner, 1972; Zeichner, 1983 y 1987; Shulman, 1987; Gimeno, 1988; Martínez, 1991; Parra, 1991), las tendencias tecnicistas acentuaron la necesidad de una especialización para formar docentes eficientes, prácticos y productivos, tomando en cuenta la relación sustantiva educación-trabajo y el concepto curricular que era coherente con un enfoque docente tecnocrático. Fue una necesidad manejar instrumentalmente los conocimientos y garantizar la eficacia en el logro de los objetivos de la enseñanza.

Actualmente, los significados antropológico e instrumental tienen una característica común, pues “se conceptualizan y se entienden por el hombre como algo de lo humano y nada más lo humano” (Pavlenko, 2010); por lo tanto, la técnica de enseñanza se caracteriza como una creación del ser humano. Con relación a la pregunta formulada anteriormente, se puede constatar que la comprensión de la técnica como una capacidad con garantía del poder infinito es en realidad una capacidad que está dada y es innata. Si es así como se entiende a la técnica de enseñanza, es en este punto que se advierte con toda la seguridad: ella como la capacidad del docente de enseñar es la causa formal de los resultados insatisfactorios.

Cabe mencionar que existen varias capacidades en los docentes, las cuales se usan como técnica de enseñanza. Entre ellas se encuentra la capacidad de la reflexión (Dewey, 1933; Zeichner, 1987); de evaluación (Shulman, 1987; Kolb, 1987;) y de aprendizaje (Hubert, 1987). Pero ellas son, discerniendo atentamente, los objetos variables dependientes del poder y la voluntad del ser humano y forman el contenido de la técnica en el sentido instrumental y antropológico. La pregunta en consecuencia es: ¿existe algo diferente, como la técnica de enseñanza, que no depende del hombre?

Como se deduce para el hombre no hay y no puede existir de ninguna manera ni una dilucidación ajena, ni la posibilidad de admitir otra definición. Por ejemplo; la técnica es una forma particular de la existencia del ser. El primero que habló e inventó la técnica de enseñanza fue Sócrates.

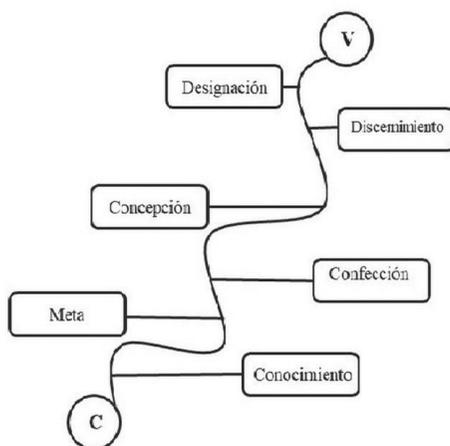
Modelo de la técnica de Sócrates

Sócrates, hijo de una partera y un cantero, quedándose como técnico por nacimiento, muy temprano aprehendió los pensamientos sobre las técnicas; por un lado, los del método propio o mayéutica (el arte de ayudar a nacer el conocimiento) y, por el otro, los de la profesión de albañil. Renunció al trabajo pesado de cantero y se dedicó a la filosofía, desarrollando dos temas: la verdad del conocimiento y la virtud (Dessauer, 1964). En otras palabras, Sócrates encamina a dar luces a dos temas importantes: el del conocimiento y el del bien moral. Sócrates no solo discute sobre ellos, sino busca el camino de unirlos y después, usando el diálogo como una técnica procesual, transfiere este enlace a los jóvenes oyentes.



DIBUJO v.1. *La unión de conocimiento y del bien*

Creando un modelo de técnica de enseñanza, Sócrates investiga las condiciones posibles de descubrir (*entreabrir*) un camino, las cuales son seis: conocimiento sobre la cosa, la meta, la concepción (*eidos*), la confección, el discernimiento y la designación (*meta*) del producto (*del que está hecho*). La designación y todo lo que alcanza el punto culminante (*meta*) es la virtud.



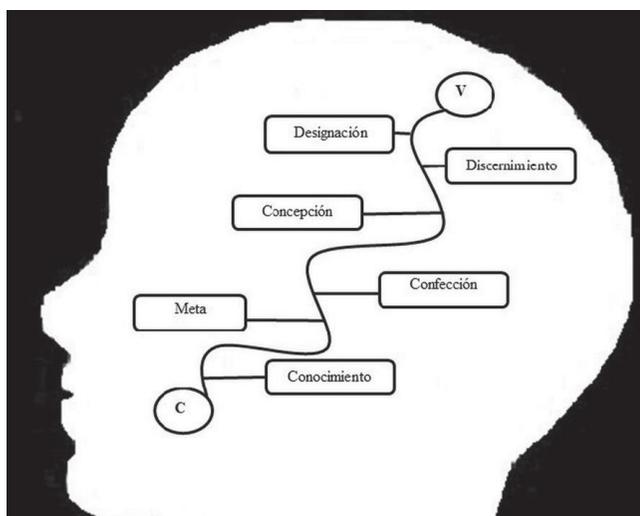
DIBUJO v.2. *El descubrimiento del camino de la técnica de enseñanza*

De esta manera, Sócrates pone en vigor un componente ético, al demostrar que la esencia de la técnica tiene algo de “no-técnico”, como la esencia de la educación, de manera independiente, tiene algo de “no-educativo”. Esto tiene un significado más allá de lo “no-enseñable”, que es la transformación del ser del hombre y del mundo que conduce a la transformación de la moral misma (Pavlenko, 2010). En otras palabras, la transformación del ser del hombre y su alrededor está causando la transformación de la moral e implica sus desarrollos. Por otro lado, se encuentra una necesidad de explicar desde dónde proviene el saber y en dónde está su apariencia del lugar. El desarrollo del camino de la técnica de enseñanza por Sócrates fue una guía posible para la obtención de saberes que se transforman al bien. Entonces, el bien como virtud es el todo que alcance la meta y se presenta como algo que forma parte de lo existente. La explicación sobre dónde proviene el saber y dónde aparece surge con Platón.

Modelo de la técnica de Platón

Platón analiza el concepto de la existencia del conocimiento y de la virtud. Está claro que la transformación del ser del hombre y del mundo se

presenta mediante técnicas; en la educación, por ejemplo, mediante las técnicas de enseñanza. Estas técnicas no son algo propio del mundo exterior, sino del mundo interior del hombre. En estas técnicas, el docente identifica qué va a enseñar y con qué técnica y el alumno se da cuenta que va a aprender a través de ella. Esta situación determina lo siguiente: para preparar el producto, que en la realidad es la técnica de enseñanza, hay que verlo con una visión pensativa o con un pensamiento visible; es decir, se habla de la idea que es producto de la mente y que puede ser realizada.

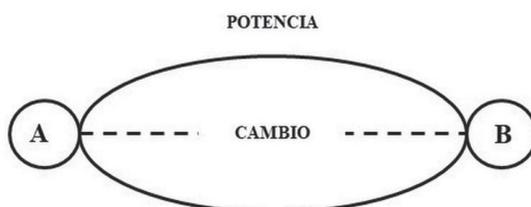


DIBUJO v.3. *El camino de la técnica de enseñanza como una visión pensativa*

Platón no llegó a concretar el mecanismo de la transformación del ser humano mediante una técnica; posteriormente, Aristóteles, con toda la claridad, demostró el mecanismo de la modificación.

Modelo de la técnica de Aristóteles

Aristóteles explicó cómo las cosas del mundo que nos rodea pueden cambiar: todas ellas pueden presentarse a ser y renunciar ser; el producirse y el descomponerse. El ser, según científicos, se puede traducir del griego como “lo que es” (Aristóteles, 1994). Para el cambio, es necesario que existan los contrarios. En otras palabras, el cambio es un paso entre contrarios existentes y también entre intermediarios. La condición primaria del cambio es su existencia entre mismas especies. Para ahondar en el sentido del cambio, Aristóteles introduce dos nociones: la potencia y el acto (dibujo 4).



DIBUJO v.4. *Modelo de la técnica de modificación de los seres de Aristóteles*

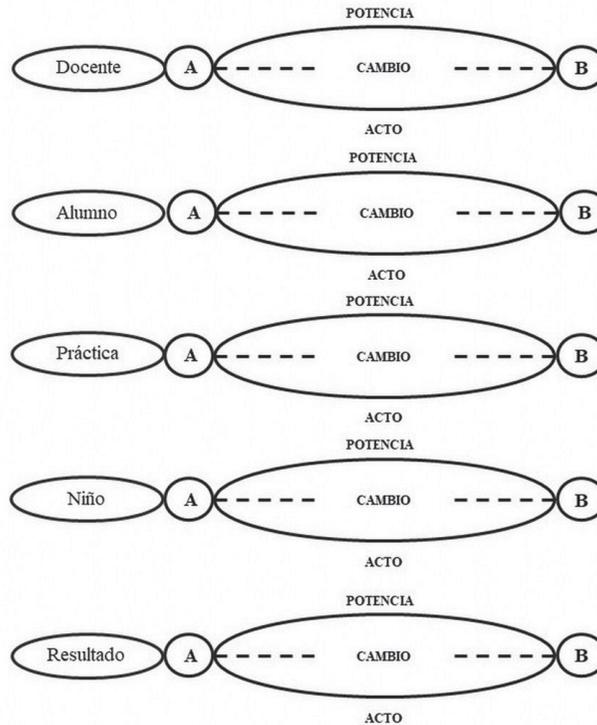
La potencia se define como la capacidad de una cosa para modificarse y el acto como la realización de la misma capacidad. A este proceso lo llamo actualización. Al proceso de modificación lo acompañan unas causas por las cuales suceden los hechos. Hay dos entendimientos de las causas: el primero es el de una substancia (*cosa*) que es capaz de producir el movimiento de otra substancia; en este sentido, una cosa es causa de la otra. El segundo entendimiento es que la unidad o idea es la razón de ser de la otra unidad o idea. La causa es la justificación única de un hecho. En este sentido, la causa es la condición de la posibilidad del ser.

Siguiendo el dibujo v.4., A y B son los contrarios de la maduración; **potencia** es la capacidad de la madurez; **acto**, la realización de la capacidad y **cambio**, la actualización del movimiento por la causa. Si examinamos cuidadosamente un modelo, el cual se constituye mediante modelos de Sócrates

tes, Platón y Aristóteles, podremos analizar y descubrir la causa de la incoherencia de los principios pedagógicos y criterios psicológicos en la técnica de enseñanza en educación inicial de la LEP 1er grado, 2° semestre.

Modelo de la técnica de enseñanza

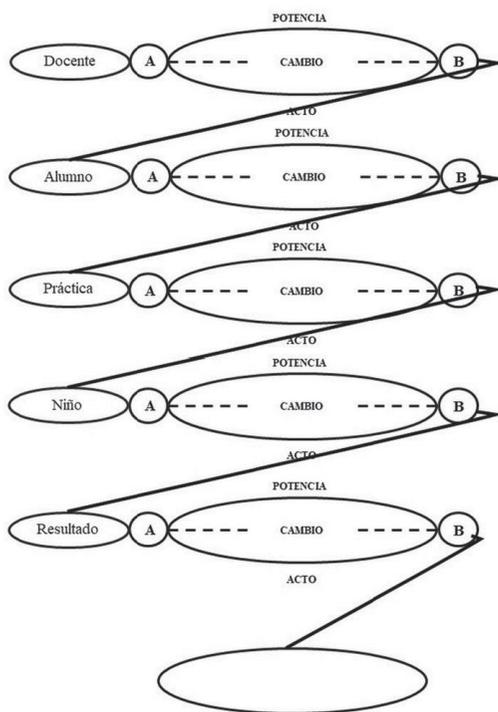
El modelo de la técnica de enseñanza, el cual se basa en los modelos de la modificación anteriormente mencionados, se formó de la siguiente manera: docente-alumna-práctica de alumna-niño-resultado, según la afirmación de que las actividades del docente en la transferencia de los saberes sólo cobran sentido cuando las alumnas en su práctica llevaran estos saberes hasta los niños en la educación preescolar. Cada parte se presentó así:



DIBUJO v.5. *Modelo de la técnica de enseñanza para modificación de seres*

En el dibujo 5., los puntos A y B son los contrarios de la maduración; potencia es la capacidad de la madurez. Acto es la realización de la capacidad y cambio la actualización del movimiento por la causa, mientras que docente, alumna, práctica, niño y resultado son sujetos y objetos del proceso de enseñanza. Ahora bien, para empezar el cambio entre los contrarios debe prenderse un motor, lo cual se logra mediante la causa, comprendida como una substancia (*cosa*), que es capaz de producir el movimiento de otra substancia.

El siguiente dibujo presenta el modelo de una transferencia. Mediante los canales B-A, B-A, B-A, B-A y B-A puede transmitirse: la estrategia, la competencia, etcétera, pero finalmente la elipse va a estar vacía o más acertadamente, llena el vacío parcialmente y no en su totalidad.



DIBUJO v.6. *La función del modelo de la técnica de enseñanza*

El dibujo anterior se explicaría del siguiente modo: la docente tomó algunos cursos sobre estrategias de enseñanza o aprendizaje por competencias y, en consecuencia, de A a B se dio el cambio; posteriormente, hizo la transferencia de estrategias o competencias a la alumna; en la alumna se prendió el proceso de cambio: ella se modificó y transfirió la estrategia o competencia a la práctica; en la práctica se hizo el cambio y la estrategia o conocimiento se transfirió al niño: el niño se modificó; en él la potencia se realizó por el acto y se logró el cambio. Hay que destacar que la técnica como instrumento originó dos tipos de ilusiones: el primero es la posesión, que refiere cuando el hombre usando la técnica piensa que él es su dueño; el segundo es la designación por parte del ser humano. Estas ilusiones conllevaron a la preponderancia de la técnica. En consecuencia, la educación perdió su objetivo: educar y formar el niño para transformarlo en un buen ciudadano.

Adquisición de datos

La base de datos se conformó a partir de observaciones, encuestas, discusiones, diálogos, grabaciones de audio y video (un total de 45 Gb de información), seminarios en los dos grupos de un 1^{er} grado; con una maestra con maestría en Psicopedagogía y especialización en Educación Especial, atribuida en las asignaturas Desarrollo Infantil (gr. 1) y Adquisición y Desarrollo del Lenguaje (gr. 2); los documentos oficiales (Plan de Estudios de 1999; programa y materiales de apoyo para el estudio de las dos asignaturas: Desarrollo Infantil I y II, 2005-2006; Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I, 2003-2004; PEP 2004); antologías, cuadernos de trabajo individuales de las estudiantes, planes y materiales de la práctica, plan de trabajo de la maestra, protocolos y minutos de la academia del primer grado, documentos normativos de los departamentos de la escuela, resultados de las exámenes departamentales y parciales; así como guías, material didáctico y bibliografía del CENEVAL.

Los resultados de la investigación fueron presentados en la ponencia Nudo Gordiano en formación inicial en el *I Congreso Nacional de Forma-*

ción del maestro competente (el 27 de junio de 2011) y en la semana de la planeación en la Escuela Normal No. 3 de Toluca.

Técnicas de enseñanza utilizadas por la docente

En el largo periodo de clases fueron detectadas diferentes técnicas de enseñanza tradicionales y actuales; entre ellas se encuentran las siguientes: diálogo, discusión, debate, expositiva, interrogatorio, argumentación, dictado, biográfica, seminario, exegética, cronológica, catequística, redescubrimiento con las dificultades, demostración, de la experiencia, de los círculos concéntricos del estudio dirigido y de la tarea dirigida.¹

Las secciones de las asignaturas mencionadas arriba se dieron en una atmósfera agradable y amistosa sin salir de los límites escolares. Los principios pedagógicos se revelaron en los colores del arcoíris: claridad del pensamiento de la docente en la explicación de temas; exigencia en la presentación de trabajos individuales y colaborativos de las estudiantes; dinamismo al guiar los diálogos y convivencia de los profesionales de la educación en las prácticas de los jardines de niños.

Al mismo tiempo que se realizaran las observaciones en las aulas, en dos diferentes asignaturas y dos diferentes grupos se identificaron numerosos problemas, los cuales se agruparon en diferentes grupos:

- La ausencia del conocimiento previó de la psicología.
- Los conocimientos falsos y el mal entendimiento de las teorías psicológicas.
- La aplicación incorrecta del conocimiento teórico adquirido en dos asignaturas, en las primeras prácticas de los alumnos en escuelas de educación preescolar.

¹ <http://html.rincondelvago.com/técnicas-y-métodos-de-enseñanza.html>

Primer problema

El curso Desarrollo Infantil pretende que las alumnas normalistas estudien los procesos centrales del desarrollo de los niños en el campo cognitivo; asimismo, “se analizan las relaciones que existen entre estos procesos fundamentales” para después de aplicar las actividades a los niños de preescolar, quienes van a adquirir, conservar y utilizar los conocimientos. Las asignaturas del Desarrollo Infantil y Adquisición de Lenguaje están sustentadas en las teorías de la psicología.

La psicología como ciencia derivó de la filosofía en el siglo XIX y contribuyó principalmente al estudio del proceso de desarrollo cognitivo del ser humano. Las aportaciones psicológicas principales están enfocadas al crecimiento del niño. Las estudiantes empiezan a estudiar las asignaturas sin conocimientos previos. En el programa de preescolar se contemplan contradicciones en la enseñanza de las asignaturas antes mencionadas; por ejemplo, el curso de Desarrollo Infantil expone: “no pretende ser un compendio de psicología, mediante el cual las estudiantes revisan autores y corrientes psicológicas sin establecer una relación con el terreno de su acción docente”.

Segundo problema

Las estudiantes de Licenciatura de Educación Preescolar generalmente demuestran debilidad en diferenciar las dos teorías fundamentales del área: psicogenética, de Piaget, y la histórico-cultural, de Vigotsky, debido a las traducciones incorrectas. Es importante mencionar que la traducción del artículo de la obra *Pensamiento y lenguaje*, editado por Paidós México, (1995) no es la correcta: el pensamiento debe ser traducido como mente y el lenguaje como habla.

El problema del entendimiento de las teorías sobre los procesos cognitivos del desarrollo del niño radica en las traducciones, opiniones de los diferentes autores y en la ausencia del conocimiento previo de psicología. Este segundo problema aunado con el problema anterior está causando la presión del siguiente problema.

Tercer problema

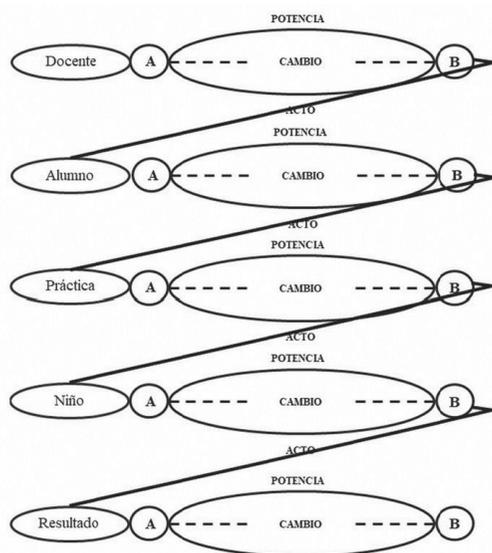
Teniendo como antecedente el conjunto de los problemas anteriores, resulta que las alumnas normalistas en sus actividades aplican los conocimientos con base en sus propios sentidos y sentimientos y no como indica la teoría. El conocimiento teórico distorsionado adquirido en este campo del pensamiento afecta el trabajo con los niños de preescolar en las prácticas calendarizadas por la institución.

Examen CENEVAL

El examen del CENEVAL consiste en un sistema de aprobación sobre la totalidad de los conocimientos de las estudiantes. La guía de examen en las partes de las referencias bibliográficas y contenidos temáticos no corresponden al material de apoyo y al programa enteramente. Por otro lado, las estudiantes de estas asignaturas en el ciclo escolar 2010-2011 no van a tener aprendidos los mismos contenidos del examen general de conocimientos de 2014. Junto con el Examen General de Conocimientos, los problemas descubiertos exigen una y otra vez dirigirse al proceso de enseñanza, puesto que el conocimiento y su contenido, los cuales no fueron incluidos en modelo de la técnica de enseñanza, son causas finales de la posibilidad de ser una técnica viable.

Discusión

La definición de los roles del conocimiento conduce a hacer un breve análisis deductivo de la función del modelo de la técnica de enseñanza; el cual se partirá hacia el resultado de la aplicación del conocimiento por una alumna en su práctica en el jardín de niños. El modelo de la técnica de enseñanza va a ser el siguiente:



DIBUJO v.7.

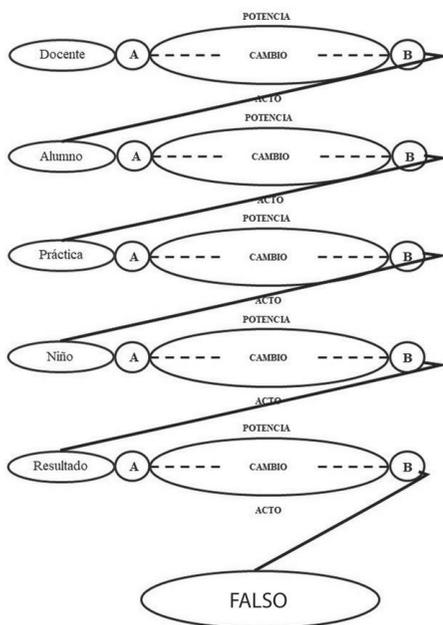
Desplazándose a través de la secuencia A-B, A-B, A-B y A-B se puede encontrar al conocimiento que implica verdad o falsedad.

El motivo para analizar esta secuencia está en una equivocación que una alumna cometió: en su plan de la práctica de asignatura Adquisición y Desarrollo del Leguaje, ella estaba planeando transferir los conocimientos de los personajes de la televisión y sus características de buenas personas: John Cena, luchador de lucha libre, Bob Esponja; Jesse *La Vaquerita* (Toy Story) y Spiderman. Narraba, haciendo un cuento con la participación de los niños, las actividades heroicas de los personajes de la lucha contra el mal.

El momento crítico fue cuando la alumna expresó a los niños que todos los personajes son de “mentiritas” y que no tienen que creer que todos ellos pertenecen a la realidad. En consecuencia, se produjo una situación de silencio, aunque rápidamente el ambiente del aula fue recuperado. De lo anterior se deduce que el conocimiento y su contenido produjo una discrepancia con la meta educativa.

En la situación expuesta, la virtud que tenía que ocupar el lugar de vacío de saberes de los niños desapareció. Sin embargo, la mente del ser

humano no puede quedarse vacío a: el lugar del conocimiento verdadero ocupó el del conocimiento falso (dibujo v.8.).



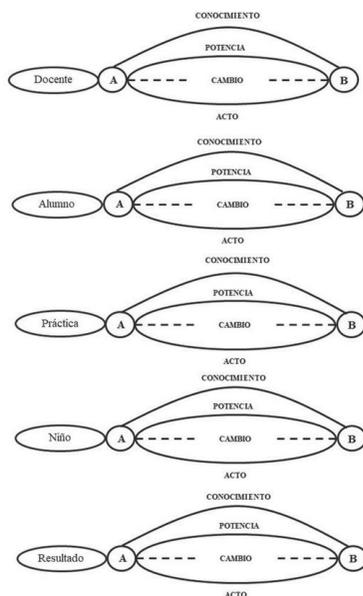
DIBUJO v.8.

En cuanto a la equivocación de la alumna, éste no fue un error simultáneo que simplemente va a desaparecer, sino que fue una secuencia de conocimientos falsos adquiridos en las dos asignaturas.

Explicación:

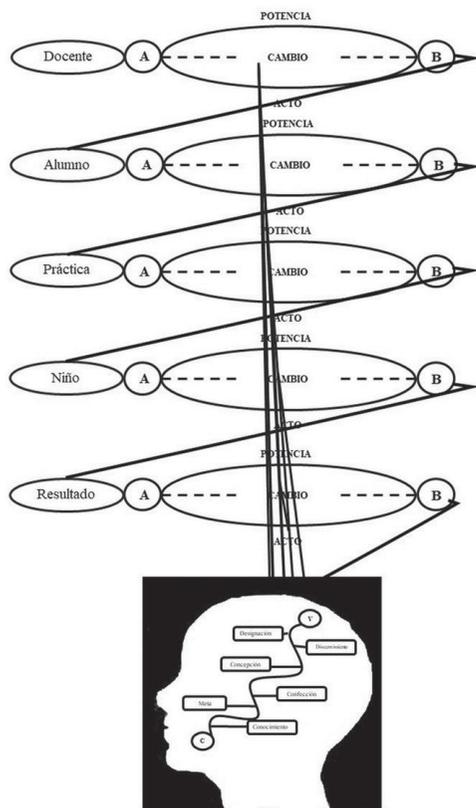
Para las dos asignaturas, se utilizan antologías con material de los mismos autores, pero en diferentes ediciones, con las traducciones claramente equivocadas; los efectos son: “Pensamiento y palabra” y “La teoría de Piaget sobre el habla y el pensamiento del niño”, en *Pensamiento y lenguaje* (1995), “Pensamiento y palabra”, en *Obras escogidas II* (1982); ambos de Vygotsky; así como Desarrollo del niño y adolescente. Compen-

dioparaeducadoras(1997)yDesarrollodelniñoyadolescente. Compendio para educadoras, Meece (2000).



DIBUJO v.9.

La cuestión que ahora debo plantear en consecuencia es la siguiente: ¿Cómo saber cuál conocimiento de los transferidos en el largo camino de los participantes responsables es verdadero o falso? La respuesta está en las teorías de conocimiento de Sócrates, Platón y Aristóteles.



DIBUJO v.10.

En primer lugar, la discrepancia del contenido a lo real se revela en la medida del vacío y se justifica con la ley moral “Nada sobre la medida”. En segundo lugar, antes de ser tomada en cuenta como la técnica de enseñanza, debe llevarse a cabo un modelo mental de esta misma técnica y, en el tercero, la totalidad del vacío no puede ser ni más ni menos: la técnica llena el vacío y forma particular de la existencia del ser y lo que es del ser humano debe ser más que humano. Hay que aprender el hacer el ser humano.

Conclusiones

La técnica de enseñanza en la formación inicial de docentes de educación básica juega un papel muy importante en la transferencia de los conocimientos y puede modificar el todo en un caos destructivo o ser un termómetro de la moral que justifique los valores.

Referencias

- Aguilar, J. (2010). *Manual de rescate urbano*. Málaga, España: Equipo de Emergencias 061.
- Altemir, M. (2014). Agresiones al personal sanitario. Estrategias de afrontamiento de la conducta agresiva del paciente. Pamplona, España: Facultad de Ciencias de la Salud.
- Álvarez, J. y Hernández, L. (2015). Una propuesta metodológica para la enseñanza de la atención prehospitalaria. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*, 12(1), pp. 50-55.
- Ansoleaga, E., Gómez, C., y Mauro, A. (2015). Violencia laboral en América Latina: una revisión de la evidencia científica. *Vertex*, XXVI, pp. 444-452.
- ANUIES. (2001). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en la IES, propuesta metodológica para su estudio*. México: ANUIES.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (s.f.). *Metafísica*.
- Ayuso, F., Nogué, R., Coll Vinent, B., Fernández, E. y Miró, O. (2010). Docencia en medicina de urgencias y emergencias. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 33, pp. 203-213.
- Barranco, S., y Santacruz, Ma. del Carmen (1995). *Los egresados de la Universidad Autónoma de Aguascalientes: trayectoria escolar y desempeño laboral*. Aguascalientes: UAA.
- Bernaldo-de-Quirós, M., Labrador, F., Piccini, A., Gómez, M., y Cerdeira, J. (2014). Violencia laboral en urgencias extrahospitalarias: una revisión sistemática y líneas de intervención psicológica: Accésit de la XX edición del Premio de Psicología Aplicada

- “Rafael Burgaleta” 2013. *Clínica y Salud*, 25(1), 11-18.
- Bourges, R. et al. (2006). *Los micronutrientes. Aspectos teóricos y prácticos* (1ra. ed.). México: Fundación Mexicana para la Salud.
- Brunner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona, España: Paidós.
- Buendía, E. (Coord.) (2014). *Evaluación y acreditación de programas académicos en México: revisar los discursos, valorar los efectos*. México: ANUIES.
- Bühler, K. (1936). *Die Zukunft der Psychologie und die Schule (Schriften des pädagogischen Instituts der Stadt Wien)*. Viena-Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk Gesellschaft M.B.H.
- Carrillo, F. (1993). El abandono escolar en educación superior; ¿una decisión racional o un efecto multifactorial involuntario. En *Eficiencia terminal y calidad académica en la IES* (pág. pend). Guadalajara: UdeG.
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (Abril-junio del 2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior XXXVI* (2), núm. 142, pp. 7-29.
- Cerecedo, V. (1997). Algoritmos y diagramas de flujo en Medicina. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 40 (6), pp. 214-217.
- Chain, R. (1995). *Estudiantes universitarios y trayectorias escolares*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Chevallard. (1985). *La transposition didactique, du savant au savoir enseigné*. Grenoble, Francia: La Pensée Sauvage.
- Comité Internacional de la Cruz Roja., M. d. (2011). *Precauciones universales médico-quirúrgicas de heridos en situación de conflicto armado*. Bogotá, Colombia: Pro-Offset Editorial.
- Cross, M. (2013). *Ambulance and prehospital service in risk situations*. Ginebra, Suiza: ICRC.
- De Garay, A. y Sánchez, R. (2011). La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares al primer año de estudios en la UAM Azcapotzalco. *Perfiles Educativos*, 34 (135), pp. 78-99.
- Dessauer, F. (1964). *Discusión sobre la técnica*. Madrid: Rialp.

- Dewey, J. (1974). *Logica, teoría dell'indagine*. Turin: Einaudi.
- DOF. (26 de febrero de 2013). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Echeverry, G. y Solís, A. (2015). Sistemas de urgencias, un reto y una necesidad para los países en vías de desarrollo. *Revista Colombiana Salud Libre*, 10(1), p. 58.
- Espinosa, F., Fernández, M., García, F., y Coria, I. (2009). El estado del arte de la violencia familiar en México. *Archivos en Medicina Familiar*, 11(4), pp. 171-188.
- Farías, A., Sánchez, J., Petiti, Y., Alderete, A. y Acevedo, G. (2012). Reconocimiento de la violencia laboral en el sector de la salud. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(3), pp. 7-15.
- Flores, S. y Guízar, M. (2013). Obesidad infantil y aprovechamiento escolar. *Revista del Hospital de Juárez de México* 79(3), pp. 137-143.
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., y Kistnasamy, B. (2015). Profesionales de la salud para el nuevo siglo: transformando la educación para fortalecer los sistemas de salud en un mundo interdependiente. *Educación médica*, 16(1), pp. 9-16.
- García, R. y Barrón, T. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles Educativos*, pp. 94-113.
- Garí, M., Rivera, N., Pernas, M., Nogueira, M. y Arencibia, L. (2013). El problema de salud y su expresión docente como herramienta didáctica integradora para un diseño curricular. *Educación Médica Superior*, 27(3), pp. 296-306.
- González, M. (1993). *Seguimiento de trayectorias escolares: licenciatura en Lenguas Modernas de la BUAP. Cohorte 1993*. Ciudad de México: ANUIES.
- Guerra, M. (2009). *Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*. México: ANUIES.
- Gutiérrez, L., Hernández, M. y Molina, L. (2016). Agresiones externas al personal sanitario de un servicio público de salud (2008-2012). *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 19(3), pp. 166-174.
- Herrera, F. (2014). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento

- académico, en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 11(1), pp. 38-46.
- Rincón del vago. (s. f.) Técnicas y métodos de enseñanza. *Rincón del vago*. Recuperado de: html.rincondelvago.com/técnicas-y-métodos-de-enseñanza.html
- Iglesias, Giménez, D., y Ferrer da Pena, M. (2014). Medicina de Urgencias y Emergencias: ¿una actividad de riesgo? *Emergencias: Revista de la Sociedad Española de Medicina de Urgencias y Emergencias*, 26(3), pp. 161-162.
- INEE. (12 de julio de 2014). Criterios básicos para calificar a los sustentantes del EISpD. México.
- Jaramillo, M. (2016). *Tercer informe de la Facultad de Medicina. Administración 2013-2017*. Toluca, Estado de México: UAEM.
- León, M., Muñiz, M., León, C., Sierra, M. y Burón, D. (2011). Estudio de las agresiones a los profesionales sanitarios. *Revista de la Escuela de Medicina Legal*, 1(17), pp. 4-11.
- llescas, G. y Guibert, J. (2012). La atención médica de lesionados por violencia armada urbana, un reto para el personal de salud. *Cirugía y Cirujanos*, 80(6), pp. 487-489.
- López, M. (2012). Análisis de la ENSANut 2012 como contribución para las políticas públicas. *Salud Pública, México*, 55, suplemento 2, pp. 79-80.
- Lorente, F. (2010). *Violencia en urgencias, prevención y afrontamiento de las situaciones de agresividad y conflictividad en las urgencias hospitalarias*. Barcelona: Instituto de Estudios Médicos.
- Delgado, M. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la educación física y el deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*, 40 (número especial).
- (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- Mares, G., Rivas, O., Rocha, H. Rueda, E. y González, F. (2015). Condiciones personales y contextuales en la trayectoria de estudiantes de psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(1), pp. 1-10.

- Mariana, M. y Gabriela, S. (2014). Las prácticas simuladas en la formación de enfermeros. *Revista Enfermería Herediana*, 6(2), pp. 115-122.
- Maud, P. y Foster, C. (1995). *Physiological Assessment of Human Fitness*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Mayorca, I., Lucena, S., Cortés, M. y Lucerna, M. (2013). Violencia contra trabajadores sanitarios en un hospital de Andalucía: ¿por qué hay agresiones no registradas? *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 59(231), pp. 235-258.
- Mejía, L., Navarro, J. y Osorio, M. (2008). Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. *Espacios Públicos*, 11(21), pp. 352-369. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602119>
- Mejía, L., Osorio, M. y Navarro, J. (2012). Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general: caso del plantel Ignacio Ramírez Calzada. *Espacios Públicos*, 15(35), pp. 134-151.
- Méndez, A. (1999). *Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza*. Acuerdo número A/002/10 mediante el cual se establecen los lineamientos que deberán observar todos los servidores públicos para la debida preservación y procesamiento del lugar de los hechos o del hallazgo y de los indicios, huellas o vestigios del hecho. *Diario Oficial de la Federación*.
- México; 3 de febrero de 2010. Norma Oficial Mexicana NOM-034-SSA3-2013. Regulación de los servicios de Salud. Atención médica prehospitalaria. *Diario Oficial de la Federación*. México, 23 de septiembre de 2014.
- UAEM. (2003). *Mapa curricular de la Licenciatura en Nutrición*. Toluca, Estado de México: UAEM.
- Moreno, Z., Medina, C. y Espinoza, A. (2005). *Bases para el modelo de Innovación Curricular*. Toluca: UAEM.
- Muñiz, M. (1997). *Trayectorias educativas y deserción universitaria en los ochenta*. México: ANUIES.
- Norma Oficial Mexicana NOM-008-SSA3-2010. Para el tratamiento integral del sobrepeso y la obesidad*. Secretaría de Salud. México, s.f.

- Olivares, S. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), pp.759-778.
- OMS. (2000). *Technical report series 894: Obesity: Preventing and managing the global epidemic: report of a WHO consultation*. Ginebra: WHO.
- Ortells, N., Muñoz, T., Paguina, M. y Morató, I. (2013). Caracterización de las agresiones producidas al personal sanitario del servicio de urgencias en un hospital comarcal. *Enfermería Global*, 12(30), pp. 196-207.
- Osorio, M., Mejía, L. y Navarro, J. (Agosto de 2007). Debate en la reforma del bachillerato 2003 de la UAEM. ¿Política educativa vs práctica docente? *Espacios Públicos*, 10(19), pp. 250-263.
- (Diciembre de 2009). Factores psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar en la asignatura de Física básica. Caso del plantel Ignacio Ramírez Calzada. *Espacios Públicos*, 12(26), pp.261-276.
- Pavlenko, A. (2010). *Vozmosznosttejnik*. Sankt-Peterburg, Rusia: Aleteia.
- Pérez, M. y Rodríguez, N. (2011). Estrategias de afrontamiento: un programa de entrenamiento para paramédicos de la Cruz Roja. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45-46), pp. 17-33.
- Pérez, B., Carreto, F. y Reyes, C. (2010). *Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM en el marco de la innovación curricular*. Buenos Aires: Dunken.
- Pinet, L. (2005). Atención prehospitalaria de urgencias en el Distrito Federal: las oportunidades del sistema de salud. *Salud Pública de México*, 47(1), pp.64-71.
- Pinet, L., Fraga, J., Prieto, J., y Asensio, E. (2008). El efecto de la experiencia clínica en el examen del registro de paramédicos del Distrito Federal. *Trauma. La urgencia médica de hoy*, 11(1), pp. 5-11.
- PISE N3T. (2016). *Informe comparativo de los resultados del Examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente LEP 2015 y 2016*. Toluca: Normal 3 de Toluca.
- Platón. (1872). *Obras completas de Platón. Vol. II*. (trad. Patricio de Azcá-

- rate). Madrid: Medina y Navarro, Editores.
- Ponce de León, M. del S. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. Pachuca: UAEH.
- Reyes, C. (2010). Devenir histórico de la Licenciatura en Geografía de la UAEM. En A. B. Pérez y B. F. Carreto, *Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM, en el marco de la innovación curricular* (pp. 17-54). Buenos Aires: Dunken.
- Rodríguez, V., Paravic, T. y González, U. (2015). Percepción de violencia física y factores asociados en profesionales y técnicos paramédicos en la atención prehospitalaria. *Index de Enfermería*, 24(1-2), pp. 10-14.
- Rodríguez, R. (1989). Metodología para el análisis demográfico de la eficiencia terminal, la deserción y el rezago escolar. En ANUIES, *La trayectoria escolar en la educación superior* (pp. 225-280). México: ANUIES.
- Rodríguez, S., Fita, E. y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación* (334), 391-414.
- Rodríguez, V. y Paravic, T. (2013). Un modelo para investigar violencia laboral en el sector salud. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 34(1), pp. 196-200.
- Romo, L. A. y Fresán, O. M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en la IES. Propuesta metodológica para su estudio* (págs. 123-170). México: ANUIES.
- Sánchez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Enlace-Grijalbo.
- Santiago, K., Etxeberria, J., Lizasoain, L. y Lukas, J. (2014). Adaptación al espacio europeo de educación superior de un cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado. *RELIEVE*, 20(1), pp. 1-20.
- Santillán, M. (2011). Algunas reflexiones sobre la formación de docentes. En SNTE, *5° Congreso Nacional de Educación. Educar es el camino. Antología*. (pp. 55-59). México: SNTE.
- Fraga, J., Aguilera, A. y Asensio, E. (2010). Motivos de llamada a los servicios médicos de emergencia en México: definiendo priorida-

- des. *Archivos de Medicina de Urgencia de México*, 2(2), pp. 60-67.
- (2003). *Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I y II*. México: SEP
- (2004). *PEP*. México: SEP.
- (2005). *Desarrollo infantil I y II*. México: SEP.
- (2005). *Plan de estudios 1999, documentos básicos*. México: SEP.
- (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica. Documento Base*. Documento interno no publicable de uso exclusivo para el Seminario Académico para la Reforma Curricular de las Escuelas Normales. México: DGESE.
- Soler, C. y Lombardo, A. (2012). En apoyo al método clínico. *Revista Cubana de Medicina*, 5(1), pp. 99-104.
- Stornelli, M. (2013). *Implementación del aprendizaje basado en problemas y la enseñanza basada en evidencias en clínica reproductiva* (tesis doctoral). Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Suverza, A. y Haua, K. (2010). *El ABCD de la evaluación del estado de nutrición* (1ª ed.). México: McGraw Hill.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectivas. *Revista de Educación Superior*, 18(71-3), pp. 35-52.
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 1(62), pp. 35-52.
- UAEM. (2003). *Plan de Estudios E de la Licenciatura en Geografía*. Toluca: UAEM.
- Valle, G., Rojas, A. y Villa, L. (2001). El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: un método de análisis. En ANUIES, *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (pp. 51-74). México: ANUIES.
- Vázquez, J. (2012). *Análisis y diseño de algoritmos*. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio.
- Vázquez, L. (10 de diciembre de 2016). Los estudios de seguimiento de trayectorias escolares como estrategia de prevención para reducir el abandono. En *III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono Escolar en la Educación Superior*, México alfaguia.org.

- Obtenido de alfaguia.org: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_103.pdf
- Vélez, T. (2007). Éxito escolar en el nivel medio superior: una mirada desde los jóvenes. *Tiempo de Educar* (julio-diciembre), pp. 245-273.
- Vélez, A. y Roa, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), pp. 74-82.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós.
- Wittrock, C. (1990). *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós.



TERCERA PARTE

PROCEDIMIENTOS TÉCNICOS CIENTÍFICOS
Y ESTUDIOS DE CASO EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS



I. Facilidad compartida o conocimiento común, una exploración de estrategias comunicativas en el discurso de migrantes en Toluca.

GEORGIA M. K. GRONDIN
PAULINE M. D. MOORE

Introducción

En la comunicación cotidiana dos individuos que comparten un mismo código lingüístico intercambian informaciones realizando el mínimo esfuerzo posible para expresar un máximo de significados. Para ello, acuden a estrategias comunicativas que favorecen una ecología del lenguaje y denotan el tejido cognitivo heredado y permeable de su(s) enculturación(es). En la literatura de estos últimos años, diferentes nociones han descrito el fenómeno. Así, pareciera que la conceptualización de la facilidad compartida (Terborg y Acosta, 2013), entendida como una normatividad lingüística que se apoya de una historia común, tejida por una lengua y espacio comunes, posibilita estos intercambios entre los autores. Sin embargo, y aunque la propuesta parece novadora, creemos que hace eco a la noción de conocimiento mutuo (*mutual knowledge*) documentado en otros momentos por Sperber y Wilson (1996 [1986]), Curcó (1996), Blass (2000) y Stalnaker (2002). Para demostrarlo, proponemos analizar unos ejemplos contrastando las dos nociones.

Acerca de la facilidad compartida.

Comúnmente los individuos que comparten un mismo código lingüístico

están interesados en intercambiar informaciones que persiguen una misma meta comunicativa sin tener que realizar grandes esfuerzos. La facilidad compartida que “está basada en la historia común, en el conocimiento compartido en el traslape de conocimientos que tienen y que les permite llegar a un alto grado de automatización” (Terborg y Acosta 2013, 93) posibilita estos intercambios. La facilidad compartida constituye una normatividad lingüística que se apoya de una historia común,¹ construida por una lengua y espacio comunes en locutores que intercambian con regularidad.

De un modo concreto, los intercambios lingüísticos de individuos que se apoyan de la facilidad compartida contienen informaciones accesibles completamente sólo para quienes comprenden la mayoría de los referentes involucrados en el intercambio.

Por ejemplo, dos personas que platican se remiten a espacios físicos e instituciones de una ciudad que ambos interlocutores conocen (monumento, nombre de calles, servicios administrativos, trámites, etcétera), pero también usan formulas elípticas y/o metafóricas tales como modismos u expresiones idiomáticas donde el empaquetamiento cognitivo está cultural y socialmente consensuado. Emplean conceptos y nociones cultural y socialmente semantizados (*le grand mariage, être un garçon manqué o une mamie-gâteau, Paris-Plage, les midinettes, desayuno a la mexicana, cocinas de rancho, vestirse de charros*), y recurren a enunciados donde los elementos temáticos (en mayor proporción) establecen un tejido cohesivo complejo con los elementos temáticos (en menor número). Todas estas estrategias se dan naturalmente en el proceso de la conversación y apuntan a evitar dar detalles inútiles a quienes comparten el espacio, diferentes paquetes de conocimientos y los referentes.

La facilidad compartida permea los intercambios lingüísticos en una lengua dada y como es de esperar, rinde cuenta a menudo de un sistema cognitivo balizado por aspectos culturales determinados por el seno de

¹ Los locutores de una comunidad de habla disponen de un Conocimiento Común Indirecto (CCI) al compartir un mismo espacio y que tejen en el momento en que empiezan a comunicarse “la historia compartida por una comunidad de hablantes de una misma lengua” (Terborg y Acosta, 2013, p. 4), esto es un Conocimiento Común Directo (CCD). CCI y CCD constituyen el trasfondo de la facilidad compartida.

un espacio geográfico determinado. Se constituye en parte de herencias históricas que nutren la memoria colectiva de una comunidad que se transmite culturalmente a través de tradiciones, conmemoraciones, cantos, poesías y demás demostraciones ideológica). También se nutre de experiencias y eventos sociales e históricos vividos por el individuo como actor y/o espectador, que son reinterpretados por él, en función de las situaciones de interacción que activan estos conocimientos.

Los ejemplos que se analizan más adelante son una selección de extractos conversacionales recabados también francesas, mediante la técnica de narrativas orales y biográficas, por parte de una investigadora francesa, a través de sus dos sujetos de estudio, igualmente francesas. Como el objetivo del estudio de caso consistía en explorar la construcción de la identidad de migrantes de privilegio (Croucher 2009, Grondin 2015). Las participantes del estudio de caso tuvieron como indicación hablar de diferentes tópicos de la vida cotidiana, procurando recordar su juventud en Francia y explorar diferentes aspectos de su vida actual en México. Así se obtuvo un corpus en francés y otro en español que delinea la identidad de individuos enculturados a una sociedad que se desempeñan en otra sociedad.

Una clasificación de los fenómenos de facilidad compartida permitió observar cierta jerarquía en sus ocurrencias. Así, hay extractos donde el sujeto utiliza la lengua francesa para hablar de aspectos relevantes de esta sociedad y presupone que su interlocutora posee una serie de conocimientos relevantes de esta cultura. En una segunda serie de extractos, los sujetos se expresan en español al describir situaciones relevantes para la sociedad mexicana, así mismo apelan a conocimientos significativos para la cultura mexicana del centro del país, específicamente de la ciudad de Toluca. Un tercer paquete de extractos, atestigua interferencias a nivel lingüístico y a nivel cognitivo. Es decir que las instanciaciones lingüísticas pueden mostrar calcos o transferencias del francés a un discurso en español, e inversamente. Sin embargo, también se puede observar cómo el sujeto asume que su interlocutor comparte conocimientos adquiridos tanto en la sociedad de origen como en la sociedad de recepción, los cuales son develados por palabras claves cargadas semánticamente con las mismas nociones y referencias que tienen los usuarios de la lengua. Ahorabien, aun cuando el sujeto migrante se expresa cabalmente en la L1 o

en la L2, es difícil asegurar que refiere al paquete cognitivo correspondiente a la palabra en la lengua que está utilizando.

De esta manera, la traducción de un término a otro pone en tela de juicio el empaquetamiento cognitivo que sostiene el uso de una palabra en una lengua dada. Además, la condición de migrante introduce otras variables que son sometidas a valores que tienen que ver con el contexto (competencia lingüística, los intercambios que se generan entre las personas en una conversación o una entrevista), las intenciones comunicativas, las relaciones de poder entre los hablantes, el estatus de la(s) lenguas en contacto, por mencionar sólo algunas. Así, las garantías de compartir un máximo de estas características fluctúan constantemente. De tal forma que la migración representa en estas condiciones un vector que distorsiona aún más lo que está en juego (cf. figura 1).

Como estrategia comunicativa, la facilidad compartida representa para el individuo en interacción con otros sujetos en migración, y con miembros de la sociedad de recepción, un continuum donde se comparan referentes de la socialización de origen a la que se asocian elementos y nociones proporcionados por los contextos y espacios de interacción de la sociedad de recepción. En contacto con una nueva lengua y cultura, puede existir un periodo de transición mientras el individuo aprende a controlar los parámetros discursivos y culturales del país de recepción. En estos casos, es posible que al hablar en una lengua acuda estrictamente a conocimientos comunes y compartidos por los locutores (expertos o nativos) de esta lengua, ya que todavía vincula dicha lengua a paquetes cognitivos y culturales precisos.

En el encuentro con nuevos referentes, el bagaje cognitivo del individuo, que sostiene la organización y la expresión de las facilidades compartidas, sufre diferentes grados de disonancias (Grondin, 2016) que el individuo debe lograr reequilibrar. Algunos aspectos incompatibles de la cognición en situación de migración pueden permanecer en conflicto indefinidamente, mientras que existen cogniciones disonantes susceptibles de re-articularse para agilizar la comunicación bajo nuevas opciones de facilidades compartidas. Cuando logran equilibrarse los contactos entre conocimientos e interpretaciones proporcionados sobre el mundo desde tratamientos culturales diferentes se instancian en una u otra lengua, re-

miten a marcos culturales de origen y de recepción indistintamente, sobre todo si los interlocutores comparten ambos códigos.

Niveles de la facilidad compartida

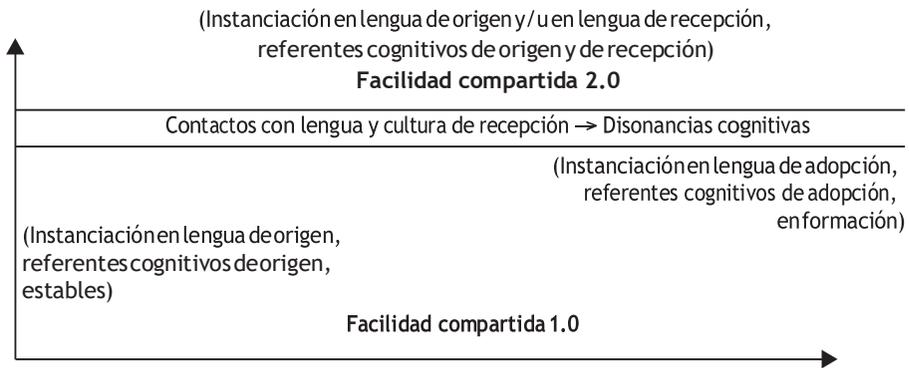


FIGURA I. 1. *Esquemización del segmento de la facilidad compartida entre lengua de origen y lengua de recepción*

Los sujetos de nuestro estudio son francesas que vivieron en lugares y décadas diferentes en Francia. Asimismo, llegaron a México en épocas distintas. Además, comparten diversos elementos que constituyen un conocimiento común (directo e indirecto, respectivamente CCD y CCI) de base francesa y de base mexicana. Los conocimientos comunes que se distribuyen entre los migrantes en el país de recepción pueden haber sido adquiridos por algún sujeto, pero no por otro; es decir, pueden ser parte del CCD de un migrante mientras que será CCI para el otro.

Por ejemplo, el terremoto de 1985 en México será parte del CCD de Léonie, que ya vivía en México en aquel año, mientras que formará parte del CCI de Zoé², quien llegó a México al inicio de los años 2000. Sin embargo, ambas francesas en sus conversaciones pueden activar referentes vinculados a este evento, sin entrar en detalles, mediante la facilidad compartida. La mención de conceptos, espacios, eventos históricos o incluso recuerdos personales en sus instanciaciones discursivas, va ligada al hecho de compartir uno o más CCI, que pasó a CCD gracias a la facili-

²Léonie y Zoé son los nombres ficticios de las participantes en la investigación.

dad compartida. El problema latente es que hay un nivel en el cual el terremoto de 1985 constituye un conocimiento mutuo, y otro nivel donde lo que Léonie ata a la noción terremoto de 1985 difiere de lo que Zoé maneja. De esta manera, como concepto de análisis, la facilidad compartida peca por falta de delimitación.

I. Acerca del conocimiento mutuo

Para procurar una mejor delimitación exploramos la noción de conocimiento mutuo extraída del concepto de *manifestness* (Sperber y Wilson 1996 [1986]: 39) en la teoría de la relevancia al respecto dice que “*A fact is manifest to an individual at a given time if and only if he is capable at that time of representing it mentally and accepting its representation as true or probably true. A cognitive environment of an individual is a set of facts that are manifest to him.*” Cuando dos personas conversan pueden aludir a una serie de datos que asumen son conocidos por el otro. En los ejemplos de esta sección vemos cómo en el desarrollo del diálogo, los interlocutores infieren informaciones previas a través del uso de determinantes definidos que sugieren que el tópico o es parte del conocimiento mutuo que deben de compartir los presentes o fue introducido anteriormente en la conversación. La construcción de dichas inferencias abarca el canal oral de dos lenguas, el francés y el español; lo que posibilita innumerables interferencias debido al uso de dos sistemas socioculturales sociocomplejos por parte de los sujetos de estudio, que integraron también de manera diferente las experiencias que han podido presenciar. La participación activa de los interlocutores es imprescindible para que una información dada sea manifiesta. Mientras más alta sea la certidumbre de ambas personas, en cuanto a los datos o eventos que conocen y comparten, más efectiva será la comunicación.

Ahora bien, no queda claro cuánta información se debe de conocer de un dato u evento para que podamos considerar que comparten suficientes elementos de una información previa para facilitar la comunicación; ya que el interlocutor puede conocer un hecho total o parcialmente, puede asumir que sabe de qué habla la otra parte y equivocarse.

Al respecto Stalnaker (2002) menciona que:

“When speakers speak they presuppose certain things, and what they presuppose guides both what they choose to say and how they intend what they say to be interpreted. (...) To presuppose something is to take it for granted, or at least to act as if one takes it for granted, as background information - as common ground among the participants in the conversation.” (p. 101).

Stalnaker (2002), ubica la presuposición al centro de la capacidad del acceso al conocimiento mutuo y describe a ésta como un acto social y personal de naturaleza cambiante. En efecto, lo que se presupone y se cree en un punto de una conversación determina la elección de palabras y hasta provee posibles rutas que podría tomar el curso de la conversación. Al final, los interlocutores interactúan y tienen expectativas de lo que conlleva proseguir con el intercambio; es decir, asumen que establecen un terreno común que les otorga libertad de palabra, como lo hace notar Stalnaker (2002) “when speakers mean things, they act with the expectation that their intentions to communicate are mutually recognized. This idea leads naturally to a notion of common ground - the mutually recognized shared information in a situation in which an act of trying to communicate takes place” (p. 104).

Sin embargo, como cada interlocutor realiza sus propias presuposiciones y está animado por diversos intereses de comunicación, mientras la conversación se desarrolla, éstas cambian, ya sea porque se presentan palabras claves, orientaciones inéditas del intercambio, o nuevos intereses por parte de los interlocutores. De hecho, puede suceder que lo que se presupone sea distinto de lo que ambos locutores saben o comparten como lo remarca Stalnaker (2002).

Finalmente, cuando las presuposiciones no son fundamentadas, cuando las creencias son incorrectas o invalidan las condiciones de verdad de un enunciado, se rompe la relación semántica de esta información con el resto del intercambio. El conocimiento mutuo es, en este caso, o inexistente o inseguro. En este sentido, es más probable que se rompa el hilo del intercambio cuando uno de los presentes solicita una ratificación o una elaboración lingüística.

Desde este punto de vista, lo que los autores llaman conocimiento mutuo se puede definir como la suma de creencias que uno tiene sobre hechos, eventos, personas e ideas, pero también sobre la dirección que cree uno que la conversación está tomando. De allí su naturaleza voluble. Cada información remática es evaluada y acomodada, ya que tiene el poder de modificar el contenido del intercambio.

Análisis de extractos conversacionales entre facilidad compartida y conocimiento mutuo

En esta sección presentamos una serie de ejemplos que ponen de relieve la manera en cómo interviene la facilidad compartida y los diferentes componentes que conforman el conocimiento común cuando dos personas conversan. Así, el intercambio verbal se potencializa y se logra un efecto máximo a partir de esfuerzos mínimos.

Ejemplo 1

- Inv.: D'accord. Oh oui, alors c'était vraiment....
 LéonieFR: Alors c'est là que j'ai commencé à être plus **rebelle** et tout... aja.
- Inv.: **Mais quand tu dis rebelle, tu veux dire...**
 LéonieFR: Non, moi j'ai un sentiment de toute cette époque, de l'adolescence, bon je pense que c'était moi qui était bizarre, mais j'avais le sentiment de ne jamais appartenir. Rien.
- Inv.: D'avoir le sentiment de ne pas être à sa place.
 LéonieFR: Voilà. Mais j'imagine le mélange de l'adolescence, les circonstances. J'avais presque pas d'argent. Toute cette année où j'ai vécu dans une chambre seule. Moi je me souviens que j'allais **au resto** U manger, parce que des copines qui avaient eu **le bac**, elles étaient à l'université et elles me filaient des tickets et puis, elles me disaient : « allez vas-y ! ». Oui pour faire un bon...

LéonieFR: **Un bon repas** au moins par jour. Mais je pense que mes parents ils me donnaient le minimum tu vois. Justement j'allais et je venais **en stop**. Parce que j'avais pas d'argent **pour le bus**. Alors c'est là où tu te dis bon je suis partie de la France, mais si tu veux déjà avant de partir j'étais jamais vraiment...

Ejemplo 2

Inv.: Y además, no vas a estar dando vueltas y rodeos al escrito, ¿no? Aparte te entregan una copia hecha con lápiz en vez de hacerlo con bolígrafo...

LéonieESP: Yo siempre les digo: "oye con pluma por favor".

Inv.: Exacto. Este, escriben en todas partes, no te dejan espacio para que tú hagas tus comentarios, entonces, a lo que voy en el escrito. Ahora balanceo más e incluso mis primeros alumnos, que hoy en día son colegas, me dicen: "Es que estás más suave ahorita y sigues diciendo las cosas pero ya las dices como que más..."

LéonieESP: **A la mexicana.**

Inv.: ¡Exacto!

LéonieESP: Yate queremos más.

Inv.: Exacto.

LéonieESP: Sí es muy difícil eso, hein?

Ejemplo 3

LéonieFR: Ben c'est comme la famille de mon mari. **Ils sont mexicains mais ils ne sont pas mexicains mexicains.** Ma belle-mère par exemple elle a vécu aux EU quand elle était petite et elle a dû arriver ici vers 15-16 ans, alors elle avait plus la manière américaine. Alors elle était pas trop non plus grand - mère euh...

Ejemplo 4

- Inv.: Tu faisais de la danse classique?
 ZoéFR: Ouais! C'était à l'Académie Marius Petitpas.
 Inv.: C'est pas vrai!
 ZoéFR: Ouais ! **j'ai présenté le concours**. Je suis rentrée à l'académie Marius Petitpas à Chatelet, la maison du Conservatoire, et j'étais à mi-temps. En quatrième, **ma classe de Quatrième** en fait **j'étudiais au CNED** l'après-midi et le matin c'était la danse.
 Inv.: Ah oui d'accord c'était comme sport-étude.
 ZoéFR: **Sport-étude**, exactement, c'est ça !
 Inv.: Ah ouais ! C'est bien non sport-étude comme système?
 ZoéFR: C'est bien mais... **avec le CNED**,
 Inv.: Ouais
 ZoéFR: C'est difficile.

Ejemplo 5

- Inv.: Sí, uno no se da cuenta, como que no ves el peligro de la misma manera, ¿no?
 ZoéESPa: Y ese día, le iba a decir: "no, regrese otro día". Porque tenía cita en el ISSEMYM. Me había hecho favor mi suegra de **ir a sacar un turno** temprano. Entonces, ni cómo cancelar este turno; ni tenía la cara de decirle a la señora: "No pues venga otro día". Entonces, pues pasé una hora con ella. Yo la vi linda, le dije: "Voy al doctor". No, pues cuando regresé, la casa hecha un despapaye.
 Inv.: Ah, pero aparte te había revuelto las cosas.
 ZoéESPa: Ajá, en todos lados, las maletas, dejaron los cajones abiertos
 (...)
 Inv.: Pero, ahorita fuiste al CICMED, ¿dices? ¿Por qué no fuiste al ISSEMYM?
 ZoéESPa: **Porque en el ISSEMYM tienes que sacar turno.**

Inv.: ¿A poco no te sientes ir a sacar turno y luego regresar para tu consulta? [sic].

ZoéESPa: No, porque vivo bien lejos.

Inv.: Ay, no entiendo, no te entiendo. Si es bien práctico.

ZoéESPa: A las seis de la mañana menos.

Las experiencias respectivas de nuestros sujetos les proporciona la capacidad necesaria para construir significados a partir de la activación de conocimientos socioculturales comunes. Como mencionamos anteriormente, suelen expresarse en francés cuando remiten a aspectos de la sociedad francesa como en los ejemplos 1 y 4 y, mientras que en español, cuando refieren a aspectos de la sociedad mexicana como lo atestiguan los ejemplos 2 y 5.

Por otra parte, no importa la calidad ni la profundidad de sus vivencias respectivas cuando sus referencias son de instituciones propias de Francia o de México: *le bac* (ejemplo 1), *classe de 4e*, *le CNED*, *Sport-étude* (ejemplo 4), el ISSEMYM (ejemplo 5) o abarcan zonas geográficas o topográficas: resto U (ejemplo 1), Chatelet (ejemplo 4). Así, no afecta el mensaje si una de las dos personas no ha asistido en realidad al CNED (Centro Nacional de Enseñanza a Distancia), pero sí importa que tengan conocimientos de la existencia de la institución, conozcan cómo funciona y a qué público se dirige. De esta manera, la referencia a las siglas en un contexto dado sostiene una serie de conocimientos indispensables para construir el significado y crear cohesión.

En el ejemplo 4, se evidencia que entender las informaciones referentes a la academia de danza clásica presupone que ambos interlocutores conocen lo selecta que es la casa, estén informados de la necesidad de presentar un concurso para ingresar, cuenten con informaciones logísticas acerca de los tipos de aprendices que recibe la casa. Aparece entonces que como interlocutores es importante asumir una serie de conocimientos para desentrañar el empaquetamiento cognitivo que infiere la mención a la academia. Ahora bien, como recurso social dicho empaquetamiento va codificado por la intención comunicativa del hablante A y postula que el hablante B comparta las condiciones necesarias para decodificar la intención, es decir, cuenta con informaciones relevantes y suficientes para descodificar el mensaje y revelarlo adecuadamente.

Sin embargo, la suma de información que presupone el entendimiento correcto y que acompaña las nociones semantizadas, amerita mayor atención, ya que puede ser muy variada y confrontar delimitaciones diferentes según sea empleado por el interlocutor A o interlocutor B. Precisamente es en el tratamiento de dichas nociones que la facilidad compartida muestra a nuestro sentido algunas limitaciones. Concretamente en el ejemplo 4, no importa jamás haber estado en Chatelet, pero sí importa distinguir que se habla de una colonia de París y no de la estación del metro para que la conversación siga fluyendo. Una parte de las presuposiciones de Zoé consiste en que su interlocutora sabrá hacer la distinción.

En el ejemplo 1, *un bon repas* apela a un universo delimitado claramente para Léonie y su interlocutora, digamos una comida en tres tiempos. Sin embargo, aun tratándose de personas de la misma cultura, lo que delimita *un bon repas* está sujeto a una serie de variables y de valencias (Jackendoff) que se vuelven particularmente problemáticas en la comunicación intercultural. Por ejemplo, el primer tiempo puede componerse de una ensalada para Léonie, mientras que será una sopa para su interlocutora.

Para que entre en la categoría *bon repas*, es posible que Léonie contemple que el platillo principal pueda ser preparado con productos locales y frescos mientras que su interlocutora pensará en la satisfacción afectiva que procura el platillo. Si añadimos a la ecuación las experiencias de interculturalidad almacenadas por cada una de las personas, entonces puede que años atrás una buena comida seguía características francesas, pero ahora que viven en México y han probado nuevos sabores y modos de hacer, la delimitación de una buena comida involucre ingredientes, cronologías, contextos y actores tanto diferentes como variados.

Los dos ejemplos anteriores muestran cómo las cogniciones ofrecen un marco de referencia lo suficientemente amplio y flexible para permitir la negociación y la construcción del significado, pero también advertimos lo borroso que es asegurar los límites de esta construcción. Prueba de ello son los extractos 2 y 3. Las valencias que imprime Léonie al enunciado “a la mexicana”, difícilmente podrían responder a una delimitación fija y objetiva. Sin embargo, cualquiera que sean los valores que haya

querido invertir, observamos que en primer lugar la noción parece compartida por su interlocutora. En segundo lugar, la construcción del significado fue suficiente como para que no haya necesidad de elaboración lingüística. Resulta que en algunos casos las presuposiciones son más importantes que las condiciones de verdad. Así, dos interlocutores podrían mantener una conversación únicamente basándose en que existen presuposiciones (las que sean) y que éstas son compartidas.

Así, *Ils sont mexicains* (son mexicanos), podría intentar limitar dicha mexicanidad a través de aspectos objetivos como la situación geográfica, una filiación nacional y política. Pero la transferencia sintáctica del español en la reiteración del adjetivo gentilicio, cuando Léonie dice que sus suegros no son *mexicains mexicains*, sugiere el acceso del sujeto a una carga semántica de la transferencia que abarca un paquete de usos y costumbres, valores y actuaciones que federan usualmente a los mexicanos y que su familia política no tiene. Aquí vemos el carácter sumamente subjetivo de la facilidad compartida, basta que se evidencie la posible existencia de significados compartidos para que los individuos presentes co-construyen valencias a un término (Moore, 2016).

Al describir la facilidad compartida, Terborg la describe como una unidad donde lengua y cognición están previamente compartidas y distribuidas, y según la normatividad social, funcionaría idénticamente para cada usuario de la lengua. Ahora bien, podría ser que para los migrantes en transición entre lenguas y culturas, la distribución del binomio lengua-cognición sea muy complejo y les ocasiones traslapes en el entendimiento.

Los ejemplos 6 y 7 ilustran la ruptura que se ocasiona cuando uno de los interlocutores asume que el otro comparte conocimientos y no es el caso.

Ejemplo 6

Inv. : Ahora siento que va, va cambiando un poco... porque por ejemplo, en el DF...

LéonieESP: **Menos los domingos.**

Inv. : ¡Exacto! ... Los conductores del domingo, ¿no? En el DF son más estrictos, por ejemplo.

Comúnmente en francés se usa la locución *conducteurs du dimanche* para designar a los conductores que no observan escrupulosamente las reglas del código vial o que han perdido pericia en observarlas por falta de práctica. Cuando Léonie acude al calco lexical “menos los domingos” presupone que en el desarrollo del diálogo su interlocutora tiene activada la expresión, ya que están hablando de las dificultades de conducir en las carreteras mexicanas. De esta forma, remite a la expresión de manera elíptica y se arriesga a interrumpir el flujo de la conversación. Así, el interlocutor tiene primero que reconstruir la expresión y luego encontrar el patrón cultural de referencia, en este caso el francés, para entenderla en español. Este ejemplo, es representativo del tipo de recreación que un migrante es capaz de realizar con los sistemas lingüísticos y cognitivos a su disposición. También muestra que la unidad lengua-cognición puede sufrir adaptaciones y traslapes diversos.

Ejemplo 7

- Inv.:** Ouais. Il m'avait fait un couscous ! ohhhhh! Mais je te jure, mais un truc du feu de Dieu !!
- ZoéFRb :** C'est bon comme là-bas !!
- Inv.:** Ohhhh ! c'est bon comme quoi ?
- ZoéFRb:** Tu te souviens pas de cette pub ?
- Inv.:** C'est bon comme quoi ?
- ZoéFRb:** C'est bon comme là-bas !!
- Inv.:** [Rires] Ah ah ! Exact!!...hummm il était allé chez le boucher et il avait demandé un morceau de viande de... c'était du mouton je crois... je sais plus quel morceau il avait demandé. Il avait passé toute la nuit à cuisiner ! Les légumes, la viande tout ça, ça avait mijoté, mais alors, mais vraiment quelque chose de spectaculaire !

Los ejemplos de las páginas anteriores podrían hacernos pensar que la facilidad compartida es un proceso automático entre interlocutores y que además de compartir recuerdos colectivos o conocimientos históricos, el individuo confía plenamente en esta estrategia. Sin embargo, la

facilidad compartida es frágil. Si la información no está compartida no hay entendimiento, aunque uno de los interlocutores o ambos estuvieron dispuestos a mantener la comunicación. En el ejemplo 7, Zoé presupone que su interlocutora conoce el comercial al que se refiere con el lema *C'est bon comme là-bas*.

Como no es el caso, la referencia no tiene el efecto esperado, ya que constituye una digresión. Ante esto Inv. manifiesta enseguida que no ha entendido. Su solicitud directa de ratificación, *C'est bon comme quoi* (¿Está rico como qué?), puede ser interpretada como que no ha entendido el mensaje o que no conoce el referente en un primer tiempo. Sin embargo, cuando Zoé pregunta si no recuerda el comercial, Inv, que no sabe de lo que está hablando, decide mantener la comunicación, por lo que adopta primero la risa para atenuar el riesgo de malentendido, asiente *exact*, ¡exacto!, y procura restablecer el control del intercambio, y modifica el tema de la conversación. Estos dos ejemplos en los que las presuposiciones no encontraron correspondencia inmediata, muestran que la unidad lengua-cognición debe ser consensuada si se quiere apoyar de ello como un recurso colaborativo.

Conclusión

En la parte teórica de este trabajo, conceptualizamos la facilidad compartida como un recurso comunicativo que permea tanto los conocimientos del mundo, comunes a los interlocutores, como las lenguas que comparten. En toda lógica, las muestras de facilidad compartida se despliega tanto en francés como en español. Estos refieren a conocimientos de un espacio geográfico, eventos y prácticas sociales tanto de México como de Francia. Las muestras de facilidad compartida 1.0 remiten a enunciados que suelen expresarse en francés o en español, y los intercambios remiten a paquetes cognitivos propios de cada sociedad-cultura en las que se usa el francés o el español.

De esta manera, se puede observar que la migración y los procesos de disonancias cognitivas (proceso de adaptación a una nueva sociedad) (Grondin, 2016), traen como consecuencias directas la apertura y la incorporación de nuevos esquemas cognitivos que diversifican el espectro de las implicaturas y explicaturas (Sperber y Wilson, 1996 [1986],

Blakemore, 2002, Grice, 1989) que el migrante puede realizar con personas que comparten su mismo entorno. Así, observamos una facilidad compartida 2.0 que en el caso presente comparten varios migrantes y en la que existen interferencias lingüísticas y culturales.

Asimismo, los ejemplos anteriores revelan una dimensión en los intercambios en la que dos individuos que conversan tejen lazos de intercomprensividad e interexpresividad independientemente de los marcos geográficos, del tiempo, y de las lenguas en contacto. Al interactuar con la investigadora, tanto Léonie como Zoé se apoyan de la facilidad compartida 1.0. Lo usan cuando hablan de aspectos personales, sociales y culturales que sirven para dibujar un perfil identitario francés y cuando abordan instituciones donde han interactuado o siguen interactuando.

El uso del francés, la orientación de la narrativa de sus primeros años de vida y la socialización, propician una base común rica en conocimientos compartidos sobre la sociedad y la cultura francesa de estos últimos 60 años. En las narrativas de Léonie y de Zoé, el recurso de la facilidad compartida articula estrategias discursivas, tales como la economía de detalles (mención de personas conocidas, eventos históricos, experiencias personales presenciadas o contadas, conocimiento general), o como la máxima conceptualización (a instituciones o prácticas sociales - *le grand mariage*, *un bon repas* - y relaciones interpersonales).

Dichas estrategias potencializan la comunicación entre las interlocutoras que comparten todas las características de ser migrantes de privilegio en México. El espacio de referencia se conceptualiza como un continuo que abarca los espacios geográficos tradicionales más el espacio creado cognitivamente por los sujetos en la interacción. A menudo los pronombres de lugar en sus narrativas refieren a espacios borrosos, 'aquí' y 'allá', es decir, no representan espacios finitos o fijos.

Así también, el tiempo también adquiere un valor continuo, ya que el CCI y el CCD de cada sujeto se va traslapando y se termina fusionando en un máximo conocimiento común (mcc) compartido por todos los migrantes de esta categoría. Finalmente, aquí, el mcc se nutre de las experiencias vividas *en y por* la condición de migrante de privilegio. El intercambio de experiencias permite a los migrantes de privilegio pulir el evento hasta generar una cognición propia vinculada a las prácticas de esta comunidad.

Bibliografía

- Blakemore, D. (2002). *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*, vol. 99, Cambridge University Press.
- Blass, R. (2000). Particles, propositional attitude and mutual manifestness. *Pragmatics and Beyond New Series*, pp. 39-52.
- Curcó, C. (1996). The implicit expression of attitudes, mutual manifestness and verbal humour. *UCL Working Papers in Linguistics*, 8, pp. 1-12.
- Croucher, S. (2009). *The other side of the fence. American migrants in Mexico*. USA: University of Texas Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Harvard University Press.
- Grondin, G. (2015). Acercamiento a una conceptualización del shift identitario a partir del discurso de migrantes de privilegio en México. *Synergies Mexique*, 5, pp. 85-98.
- Grondin, G. (2018). *Disonancias cognitivas como expresión de shifts de identidad en el discurso de migrantes de privilegio*. En Pflieger, S. (2018). *Lenguaje y construcción de la identidad: una Mirada desde diferentes ámbitos*. México: UNAM, pp. 145-175.
- Jackendoff, R. (2007). *Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure (Jean Nicod Lectures)*, Cambridge, Mass., MIT Press.
- Moore, P. (2016). Respuesta crítica a Roland Terborg ¿Cómo clasificar el avance del desplazamiento de una lengua indígena para una adecuada planificación del lenguaje? Un primer intento de medición. *UniverSOS: Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, (13), pp. 11-35.
- Pflieger, S. (2018). *Lenguaje y construcción de la identidad: una Mirada desde diferentes ámbitos*. Ciudad de México: UNAM.
- Terborg, R. y Acosta, R. (2013). Personas que hablan una misma lengua o personas que comparten conocimiento. ¿Es conveniente el concepto de lengua para analizar conversaciones bilingües? *Llengua, Societat i Comunicació*, 11, pp. 91-98. En línea: <http://revistes.ub/index.php/LSC> / lsc@ub.edu.

- Terborg, R. y García, L. (2011). Muerte y Vitalidad de las Lenguas Indígenas y las Presiones sobre sus Hablantes. México: CELE UNAM.
- Sperber, D., y Wilson, D. (1996 [1986]). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford, UK y Cambridge, USA: Blackwell.
- Stalnaker (2002). Common ground. *Linguistics and Philosophy*, 25, pp. 701-721.

II. La educación formal y la prevención del VIH/SIDA en escuelas públicas

MARGARITA MARINA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
CLEMENTINA JIMÉNEZ GARCÉS
PATRICIA VIEYRA REYES

Introducción

El VIH es un retrovirus que ataca al sistema inmunológico, por lo que disminuye su capacidad para combatir las infecciones; principalmente se encuentra en la sangre, el semen o el flujo vaginal de una persona infectada. El virus se puede transmitir por diversas vías como al tener relaciones sexuales, además, pueden pasar muchos años para que se presenten síntomas de la infección. Por su parte, el síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA) representa la etapa final de la infección adquirida por este virus.

Juárez y Gayet (2012), refieren que a pesar de las mejoras en la salud y el aumento en la esperanza de vida de las poblaciones, el primer caso de SIDA cambió el ritmo de los avances mundiales. La morbilidad y mortalidad que ha generado, muestra la gravedad de la epidemia y da indicios de los enormes retos que surgen al enfrentarla. En México la epidemia se mantiene estable y el riesgo de transmisión se concentra en las poblaciones de mayor riesgo de exposición. Sin embargo, la respuesta con políticas y acciones ha ido evolucionando, aun así, son muchos y diversos los retos para lograr una eficaz reducción de la infección del VIH/SIDA.

En el marco de la Primera Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e infecciones de transmisión sexual (ITS) en Latinoamérica y el Caribe, que se realizó en México en el 2008, se menciona que la infección por VIH/SIDA demanda una respuesta multisectorial coordinada y organizada para hacerle frente de forma inmediata y

sostenida. Además, debe ser efectiva a largo plazo, lo que es posible si las estrategias de prevención son exitosas. En América Latina y el Caribe, la principal vía de transmisión del VIH son las relaciones sexuales no protegidas. Cabe destacar que un porcentaje considerable. En ese sentido, inicia su vida sexual a edades tempranas y en la mayoría de sus encuentros sexuales no utilizan protección para prevenir infecciones por lo que en el ámbito de la sexualidad las etapas de niñez y adolescencia son significativas para potenciar el desarrollo de las personas, a través de una educación integral que favorezca la adquisición gradual de información y conocimientos necesarios para desarrollar habilidades y actitudes para reducir riesgos. Para lograr esto, se requiere una enseñanza de calidad que incorpore la educación de la sexualidad como derecho humano y como estrategia para alcanzar una calidad de vida actual y futura.

En esta misma reunión, se aprobó la Declaración Ministerial “Prevenir con educación”, que se compromete a posicionar la prevención como eje fundamental para responder de manera efectiva al VIH/ SIDA. Para el logro de sus metas y asegurar este tipo de educación, se enfatiza la necesidad de una alianza estratégica entre el sector salud y el educativo. Además, en el marco de la XVII Conferencia Internacional del SIDA, con el objetivo de fortalecer la respuesta a la epidemia en el contexto educativo formal y no formal. Los ministros de salud y de educación afirmaron su compromiso para generar el más alto nivel de salud y educación. Reiteraron su convicción de que ambos sectores sean sinérgicos y actúen conjuntamente, ya que permiten el desarrollo integral de las personas. Además, reconocen la responsabilidad del Estado en la implementación de estrategias efectivas para educar y evitar la infección entre las nuevas generaciones.

Es importante recalcar en este sentido, que las escuelas tienen a su alcance a los jóvenes. Además poseen las fuentes necesarias para impartir una educación efectiva, a través de maestros calificados, un proceso educativo interactivo, una serie de oportunidades de aprendizaje, métodos y materiales, características que las convierten en el escenario clave para educar y evitar que se propague la infección del virus. En este sentido, su mayor responsabilidad es enseñar a los alumnos cómo evitar el contagio o la transmisión de la infección, y ser promotoras de políticas preventivas

basadas en el conocimiento científico actualizado. De esta manera, podrán incrementar la calidad de la educación como un primer paso para el mejoramiento de la salud global, cuestión que Schenker y Nyirenda (2006), cuyo éxito depende de un acercamiento oportuno hacia los adolescentes, para de esta manera reforzarles conductas positivas de salud y modificar aquellas que los ponen en riesgo.

La iniciativa Recursos Enfocados a la Salud Escolar Eficaz (FRESH) que se dio a conocer en el Foro Mundial de la Educación en Dakar, Senegal en el 2000, señala el compromiso de los organismos patrocinadores para ayudar a los gobiernos nacionales en la aplicación de programas de salud, que buscan construir una base sólida y un punto de partida para lograr que las escuelas sean sitios más sanos para los alumnos, de manera que estos puedan acrecentar su capacidad de aprendizaje.

Respecto a la epidemia de VIH/SIDA, uno de los cuatro pilares de esta iniciativa es generar una formación basada en habilidades para la prevención, ya que una educación eficaz tiene un efecto drástico en la incidencia de las ITS, para el logro de este propósito es esencial que todos los educadores participantes posean una buena capacitación y compromiso, esto permitirá que los jóvenes desarrollen las habilidades necesarias para permanecer lejos de la enfermedad.

En este sentido, la Oficina Internacional de Educación (OIE) estableció en el año 2001 un programa intersectorial para incentivar la educación sobre el VIH/SIDA. Asimismo, 2004 ONUSIDA lanzó la iniciativa mundial EDUSIDA, con el propósito de ampliar los esfuerzos para la prevención y mitigación de la infección a nivel nacional. El objetivo es poner a la disposición de los profesionales de la educación, en el ámbito mundial, materiales sobre las buenas prácticas curriculares sobre el VIH/SIDA y elaborar herramientas para que utilicen información basada en la investigación. De esta manera, podrán mejorar sus propios currículos y los programas basados en las escuelas, así se beneficiarán con la experiencia e idoneidad acumuladas en otras partes del mundo.

Existen evidencias de que muchos países incluyen la educación sobre el VIH/SIDA en sus currículos y elaboran materiales que brindan un apoyo eficaz. Sin embargo, evaluaciones realizadas indican diversas carencias como que se integra en un currículo demasiado extenso y no se le atribuye

el tiempo necesario, se aborda de manera limitada. Los materiales de aprendizaje son deficientes o no están disponibles, los métodos de educación son inapropiados. Los docentes no tienen una formación adecuada o no se les brinda apoyo para impartir una educación eficaz, además, no se efectúa una evaluación específica o pertinente sobre los resultados del aprendizaje. No obstante, en algunos casos no se imparte educación alguna sobre el VIH/SIDA, a pesar de que las escuelas sirven a menudo como plataformas comunitarias que ofrecen oportunidades de participación a una gama de grupos, con respecto a medidas de prevención.

En este sentido, se debe considerar que los conocimientos, las actitudes y las habilidades son tres aspectos fundamentales que se debe abordar en el currículo, para así adoptar decisiones o cambios de comportamiento, cuestión que permitirá que la educación sobre el VIH/ SIDA sea eficaz (Oficina Internacional de Educación-UNESCO, 2007).

Bellamy (citado en UNICEF, 2004) señala que la educación es crucial para obtener resultados contra la pandemia, al igual que el UNICEF, sigue convencido de que la educación es uno de los instrumentos más efectivos para detener el VIH/SIDA, además los datos que reflejan la relación entre el nivel de educación y su prevalencia, subrayan que es una de las mejores defensas contra la infección. En consecuencia, para cambiar el rumbo de la pandemia se requiere de una educación para una vida práctica que tenga en cuenta la prevención del VIH/SIDA, ya que representa la mejor oportunidad para difundir información crucial y dejar atrás la ignorancia, el temor, las actitudes y las prácticas que perpetúan la infección.

El principio fundamental de la educación para la prevención es que todas las personas tienen derecho a saber qué es, cómo se trasmite y cuál es el mejor método para evitar la infección. Ante este planteamiento, es preciso tomar medidas dirigidas a quienes son más vulnerables y tienen mayores probabilidades de lograr cambios, en este caso los jóvenes. Por lo anterior, queda claro que la educación sobre el VIH/SIDA tiene que ser parte de una educación integral de la salud, ésta debe basarse, en el aprendizaje de aptitudes, incorporarse al programa de estudios y debe ser de calidad para que los jóvenes tomen decisiones con conocimiento de causa y adopten comportamientos que reduzcan el riesgo de contraer la infección por VIH.

De igual manera, la UNESCO (2004) considera que la educación es un elemento esencial en la prevención de la infección por VIH, y define a la educación para la prevención como la oferta de aprendizaje para desarrollar el conocimiento, las competencias, los valores y las actitudes que limitarán la transmisión y el impacto de la pandemia. No obstante, hay que subrayar que un conjunto de factores sociales y relativos al desarrollo estimulan la epidemia, haciendo que la incidencia del VIH dependa en gran medida del contexto. Con esto se destaca que el conocimiento general es importante, ya que en el mundo millones de personas aún son “analfabetas” en términos de conocimientos científicos, y carecen de los conocimientos básicos de biología y fisiología, que también es el caso de muchos profesores.

Al reconocerse que la ignorancia es una de las principales dificultades para controlar la epidemia, surge la necesidad de una educación para la prevención, misma que debe posibilitar que las personas sean conscientes de que se encuentran en situación de riesgo, en virtud de que informar a la población es insuficiente para cambiar el comportamiento. De ahí que este tipo de educación es la mejor de las vacunas. Si bien aún el conocimiento es insuficiente, ha sido a partir de éste que el ritmo de propagación de la epidemia ha disminuido. La educación ha sido el pivote, que ha brindando protección contra la vulnerabilidad individual, al proporcionar los instrumentos para comprender y evitar el riesgo.

En su calidad de organismo organizador de la educación en el programa del ONUSIDA, la UNESCO tiene un papel especial que desempeñar en esta área y por consiguiente, la médula de la estrategia es el papel de la educación, en el más amplio sentido, para la reducción del VIH/SIDA y de su impacto sobre los sistemas educacionales. Con este propósito, se citan entre las tareas esenciales difundir el conocimiento, fortalecer las capacidades y reducir el riesgo y vulnerabilidad.

En la Guía Nacional para la Prevención del VIH (2014), se menciona que ante la epidemia se han realizado numerosos esfuerzos por encontrar tratamientos cada vez mejores, brindar atención adecuada a las personas que enfrentan estos padecimientos para incrementar su calidad de vida y desarrollar una vacuna capaz de evitar nuevas infecciones. A pesar de

este cúmulo de esfuerzos, la prevención sigue siendo una de las principales herramientas para reducir el impacto del VIH a nivel internacional, nacional, regional y local.

Las estadísticas en México muestran que el VIH se adquiere casi siempre en la juventud, etapa en la que los patrones de conducta de vida, los hábitos, los conocimientos y las actitudes se establecen y/o fortalecen, por lo que el ejercicio responsable de la sexualidad es fundamental, pues muchos de los riesgos a los que se enfrentan, entre ellos el VIH, se encuentran vinculados a prácticas sexuales desprotegidas. En este sentido, el principio de corresponsabilidad parte del hecho de que la prevención del virus debe ser compartida, multisectorial, en la que se involucren tanto a los sectores de salud como los educativo.

Respecto a la educación sexual integral, ésta brinda herramientas para el ejercicio de una sexualidad plena y responsable. Su meta es fomentar el conocimiento mediante la provisión de información precisa, pertinente y científica, y que a la par se desarrollen y/o refuerzen habilidades para la vida, entre las que se encuentran la toma de decisiones, la responsabilidad, las actitudes y los valores. De manera concreta, la educación sexual como derecho fundamental de todas las personas, bajo su enfoque integral, proporciona alternativas para la prevención del VIH, entre otros objetivos, enfatiza la importancia de las prácticas sexuales seguras y el uso correcto y consistente del condón.

Bajo esta perspectiva, la prevención del VIH/SIDA debe considerarse en el marco de la promoción de la salud como un proceso para evitar la transmisión de la infección en la población, mediante el fortalecimiento de conocimientos, aptitudes, actitudes y hábitos de las personas y la comunidad para participar corresponsablemente en el autocuidado. En cuanto al cuidado colectivo y la construcción de una sociedad saludable y libre del VIH/SIDA se debe referir al Modelo Operativo de la Promoción de la Salud y a la aplicación de las Guías de Prevención Primaria y Secundaria del Censida.

DeMaria (2009), se resalta que la prevención contra el VIH a través de la educación en el ámbito escolar es una opción cuyo potencial todavía no ha sido aprovechado completamente en América Latina y el Caribe. Tal esfuerzo implica reconocer, replantear y consolidar el papel fundamental

del sector educativo para promover la reducción de los comportamientos individuales de riesgo y los valores colectivos de solidaridad.

La experiencia internacional en educación sobre la prevención del VIH en programas escolares es amplia, aunque también controvertida. No obstante, algunas revisiones sobre el tema, para los países en desarrollo, sugieren que los programas pueden tener un impacto positivo en las actitudes y el conocimiento del VIH/SIDA. No obstante, la eficacia y éxito de las intervenciones educativas dependen de varios factores como el ambiente, el contexto sociocultural y familiar, así como de la propia escuela (los planes de estudio, contenidos, tiempo de exposición, y conocimiento del tema por parte de los docentes, entre otros). Finalmente, existen evidencias de que los programas más eficaces utilizan una variedad de métodos: educación presencial, dramatización y medios audiovisuales.

Método

Objetivos y alcances

La prevención del VIH a través de la educación formal, implica consolidar el papel fundamental del sector educativo para promover la reducción de los comportamientos de riesgo. La experiencia internacional sobre la prevención del VIH con programas escolares es controvertida. No obstante, estos programas pueden tener un impacto positivo en las actitudes y el conocimiento del VIH/SIDA. La mayor responsabilidad de las escuelas es enseñar a los jóvenes a evitar el contagio o la transmisión de la infección, y ser promotoras de políticas preventivas que se basen en el conocimiento científico actualizado; de esta manera se podrán realizar mejoras en la calidad de la educación como un paso hacia el mejoramiento de la salud global.

Estos antecedentes sustentan el objetivo del estudio que consistió en caracterizar la educación formal en la prevención del VIH/SIDA, identificar los conocimientos que los alumnos tienen sobre éste y su actitud en torno a la educación para su prevención en escuelas secundarias y preparatorias. Asimismo, ya que los profesores representan una fuente signifi-

cativa de información para los alumnos, se identificaron sus conocimientos sobre el VIH/SIDA y su perfil.

Metodología

Se realizó un estudio transversal y descriptivo, circunscrito al área de educación en salud, en el que participaron 351 alumnos y 42 docentes adscritos a 6 escuelas públicas, 3 del nivel medio básico y 3 del nivel medio superior. La muestra fue por conveniencia, incluyó alumnos de 12 a 19 años de edad, de ambos sexos, matriculados en los tres ciclos educativos, quienes fueron seleccionados por medio de un muestreo bietápico aleatorio simple.

Para recopilar la información sobre las variables de interés se estructuraron dos encuestas, una dirigida a los profesores y otra a los alumnos, este último se integró por 4 secciones. La primera incorporó datos sobre las variables sociodemográficas. La segunda incluyó preguntas cerradas para identificar los conocimientos sobre el VIH/SIDA, variable que en este contexto hizo referencia a la información, conceptos, comprensión y hechos sobre el VIH/SIDA, y para su medición se conformaron tres categorías según el número de respuestas correctas. La tercera sección se conformó por ítems sobre actitudes en relación a la educación para la prevención del VIH/SIDA, se evaluó a través de una escala tipo Licker, que con base al puntaje obtenido, se categorizó como positiva, indiferente o negativa. La cuarta sección aportó información con relación a las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas para el desarrollo de la prevención del VIH/SIDA en la escuela.

La encuesta aplicada a los profesores permitieron identificar su perfil docente y su nivel de conocimientos en torno al VIH/SIDA. Las encuestas piloteadas se aplicaron a los alumnos y docentes que otorgaron su aprobación para participar y a quienes previamente se les explicaron los objetivos del estudio. La información recopilada fue anónima, lo que garantiza la confidencialidad de los datos. Finalmente, se realizó un análisis descriptivo de las variables.

Resultados

Características sociodemográficas

Del total de adolescentes encuestados, el 52.1% son del sexo masculino y el 47.9% del femenino. El mayor porcentaje (49.4%) fue para el grupo etario de 14 a 16 años; el 90.3% profesan la religión católica y los más altos porcentajes cursaban el 2° grado de secundaria y 2° de preparatoria con un 19.4% y 21.9% respectivamente, y el 98% viven con su familia (cuadro 1).

CUADRO 1. *Características sociodemográficas de los alumnos de escuelas públicas de la ciudad de Toluca*

<i>Variable</i>		<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Sexo	Masculino	183	52.1
	Femenino	168	47.9
Grupo etario	11 a 13	129	37.2
	14 a 16	174	49.4
	17 a 19	48	13.4
Religión	Católica	317	90.3
	Evangelista	1	0.3
	Cristiana	22	6.3
Grado escolar	Otra	11	3.1
	1° secundaria	54	15.4
	2° secundaria	68	19.4
	3° secundaria	59	16.8
	1° preparatoria	60	17.1
	2° preparatoria	77	21.9
	3° preparatoria	33	9.4
Viven con su familia	SI	344	98.0
	no	7	2.0

FUENTE: Encuesta aplicada a los alumnos.

Conocimientos de los alumnos sobre el VIH/SIDA

El nivel de conocimientos fue suficiente en el 49% y regular en el 48.7% de los alumnos, el mayor porcentaje se identificó en el grupo de 14 a 16 años, mientras que el grupo de 11 a 13 años obtuvo el segundo. Como se observa en el cuadro 2, en general saben cuál es y dónde se localiza el agente etiológico del SIDA, así como sus efectos en el organismo y las vías de transmisión. Se destaca que el 84.3% afirma que el VIH se puede transmitir por medio de una transfusión sanguínea, el 70.7% sabe que no se adquiere por la picadura de un mosquito o por contacto con ropa (91.5%). El 82.1% refiere que el uso de condón lo protege contra la infección y el 60.4% reconoce todas las formas de protección.

A pesar de las dimensiones de estas cifras, persisten algunas creencias sobre la enfermedad como pensar que se puede identificar a una persona con SIDA con sólo mirarlo (11.4%); que se dispone de cura (7.1%); que ya existe vacuna contra esta enfermedad (18.5%) y que se puede transmitir el virus por contacto con saliva (17.4%).

**CUADRO 2. Frecuencia de conocimientos sobre el VIH/SIDA
en alumnos de secundaria y preparatoria de escuelas públicas.**

	Sí		No		No sé	
	Frec.	%	Frec.	%	Fre.	%
<i>El SIDA solo puede ser adquirido por:</i>						
Personas que se drogan	77	21.9	219	62.4	55	15.7
Homosexuales	162	46.2	127	26.2	62	17.7
Contacto ocasional con personas infectadas	258	73.5	76	21.65	17	4.8
<i>Para que se presente el SIDA tiene que pasar un periodo de tiempo largo después de adquirir el virus</i>						
	191	54.4	68	19.4	92	26.2
<i>El virus del SIDA está presente en secreciones del cuerpo (semen y sangre)</i>						
	314	89.5	11	3.1	26	7.4
<i>El VIH infecta y debilita a las personas, enfermándolas seriamente e incapacitándolas para luchar contra otras enfermedades</i>						
	275	78.3	38	10.8	38	10.8
<i>Son condiciones por las que se puede adquirir el VIH/SIDA:</i>						
Por la picadura de un mosquito u otro insecto	58	16.5	248	70.7	45	12.8
Si la sangre, el semen o el flujo vaginal de una persona con VIH entran en el cuerpo	308	87.7	17	4.8	26	7.4
Si se practica el coito oral o anal, pero no el vaginal	125	35.6	116	33	110	31.3
Por medio de una transfusión sanguínea	296	84.3	33	9.4	22	6.3
Por contacto con ropa	12	3.4	321	91.5	18	5.1
Por el contacto con saliva	61	17.4	246	70.1	44	12.5
Se puede dar cuenta de que alguien tiene el VIH/SIDA con solo mirarlo	40	11.4	263	74.9	48	13.7
Existe alguna vacuna que proteja contra el VIH/SIDA	65	18.5	211	60.1	75	21.4
Existe cura para el VIH/SIDA	25	7.1	292	83.2	34	9.7
El condón protege contra el VIH/SIDA	288	82.1	28	8.0	35	10.0
Una persona que parezca saludable puede transmitir el VIH	235	67.0	54	15.4	62	17.7

Fuente: Encuesta aplicada a los alumnos.

Actitudes de los alumnos ante la educación para la prevención del VIH/SIDA

La mayoría (90.6%) muestra una actitud positiva ante la educación para la prevención del VIH/SIDA que se imparte en la escuela, correspondiéndole el 45.9% a los hombres y el 44.7% a las mujeres, siendo el mayor porcentaje para el grupo de 14 a 16 con un 24.5% y 22.2% respectivamente.

Resalta el 83.5% que considera que los conocimientos adquiridos en la escuela sobre el VIH/SIDA les servirán para decidir el inicio de las relaciones sexuales, y admiten que les ayudarán a realizarlas de manera protegida. No obstante, únicamente el 56.4% refiere que los conocimientos que transmite el profesor están actualizados. El 60.7% considera que los profesores son los indicados para impartir la educación para la prevención del VIH/SIDA y el 52.7% de los alumnos percibe que sus conocimientos se incrementaron con la información que les fue proporcionada por los profesores. El 71% admite que conocer los aspectos relacionados con el VIH/SIDA benefician su salud. Sin embargo, para el 41% estos carecen de importancia. Cabe destacar que el 45.6% no piensa que conocer las medidas de protección les conducirá a iniciar sus relaciones sexuales (cuadro 3).

**CUADRO 3. Actitudes de los alumnos
ante la educación para la prevención del VIH/SIDA**

	<i>De acuerdo</i>		<i>Indiferente</i>		<i>En desacuerdo</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Los conocimientos que adquirí en mi escuela me servirán para decidir el inicio de mis relaciones sexuales	293	83.5	33	9.4	25	7.1
La información que me fue proporcionada por el profesor no es propia para mi edad	41	11.7	54	15.4	256	72.9
Los conocimientos adquiridos me ayudarán a decidir el momento y cómo protegerme para no infectarme	328	93.4	15	4.3	8	2.3
El profesor no transmite conocimientos actualizados	66	18.8	87	24.8	198	56.4
El ambiente que se crea al abordar el tema no es agradable	64	18.2	119	33.9	168	47.9
Es necesario aumentar las horas de clase para abordar el tema	143	40.7	110	31.3	98	27.9
Los profesores no son las personas indicadas para impartir la educación para la prevención del VIH/SIDA	56	16.0	82	23.4	213	60.7
Conocer aspectos relacionados con el VIH/SIDA no beneficia mi salud	55	15.7	47	13.4	249	71.0
Es necesario tener una demostración sobre la utilización correcta del preservativo	244	69.5	69	19.7	38	10.8
Es preferible hablar del VIH/SIDA con mis profesores	112	31.9	161	45.9	78	22.2
El tema del VIH/SIDA carece de importancia	144	41.0	37	10.5	170	48.4
Hablar de las vías de transmisión del virus es aburrido	28	8.0	63	17.9	260	74.1
El tema sobre el VIH/SIDA debe ser sustituido por otro tipo de actividades educativas	53	15.1	68	19.4	230	65.5
Mis conocimientos sobre VIH/SIDA no aumentaron con la información que proporcionó el profesor	84	23.9	82	23.4	185	52.7
Conocer las medidas de protección contra el VIH/SIDA me conducirá a iniciar relaciones sexuales	109	31.1	82	23.4	160	45.6

FUENTE: encuesta aplicada a los alumnos.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la educación para la prevención del VIH/SIDA

Bajo la perspectiva de los alumnos y en el contexto de la educación para la prevención del VIH, en el cuadro 4 se muestran las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas. Se observa que a un 52.4% de los alumnos, el profesor les resolvió dudas sobre la infección causada por el VIH, aunque en el 37.3% se dio esta situación de manera ocasional. A un gran porcentaje (78.6%), se le comentó la importancia de abordar el tema del VIH/SIDA, aunque el 11.1% realizó esta acción de manera ocasional. En un 39.3% el profesor planteó situaciones problemáticas para favorecer la participación del alumno al desarrollar el tema, en un 48.1% fue propiciada y disipó las dudas; un 42.7% solicitó a los alumnos realizar tareas para reforzar o ampliar sus conocimientos. Sin embargo, el 40.5% nunca lo hizo.

Únicamente al 29.9% de los alumnos se les solicitó asistir a eventos académicos relacionados con el VIH/SIDA. No obstante la mayoría no lo hizo (55.6%). Así mismo, sólo el 29.3% de los profesores analizaron el tema a través de la conformación de grupos de discusión, se destaca que el 68.1% lo abordó por medio de exposiciones; el 22.2% por medio de una película. Por otra parte, el 37% de los alumnos manifestó que se efectuaron lecturas comentadas sobre el tema, siendo esta de forma ocasional en el 19.9%; y el 35.9% de los profesores se apoya en el personal de salud para desarrollarlo, aunque esta situación fue ocasional en el 11.1%; no obstante, el 17.9% no expuso el tema en clase.

Resalta el 63.5% de alumnos a quienes se les proporcionó información sobre el uso del condón; sin embargo, el 25.9% no la recibió. El 75.5% de los alumnos considera que el lenguaje utilizado para abordar el tema del VIH/SIDA fue entendible además, a un 81.5% se le brindó información sobre los riesgos que presenta la actividad sexual en los adolescentes, aunque esta no se ofertó a un 11.1%.

CUADRO 4. *Distribución de las estrategias de enseñanza aprendizaje para el abordaje del VIH/SIDA en las escuelas. Perspectiva de los alumnos*

<i>Preguntas relacionadas con el profesor:</i>	<i>Sí</i>		<i>No</i>		<i>Algunas veces</i>	
	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
1. Resolvió tus dudas sobre el VIH/SIDA	184	52.4	36	10.3	131	37.3
2. Comentó la importancia del tema VIH/SIDA	276	78.6	36	10.3	39	11.1
3. Durante la clase te planteó situaciones problemáticas para que participaras en el desarrollo del tema	138	39.3	142	40.5	71	20.2
4. Propició tu participación disipando dudas sobre el tema	169	48.1	104	29.6	78	22.2
5. Te pidió realizar tareas para reforzar o ampliar tus conocimientos	150	42.7	142	40.5	59	16.8
6. Te sugirió asistir a eventos académicos relacionados con el VIH/SIDA	105	29.9	195	55.6	51	14.5
7. Al analizar el tema se formaron grupos de discusión	103	29.3	187	53.3	61	17.4
8. Expuso el tema en la clase	239	68.1	63	17.9	49	14.0
9. La prevención del VIH/SIDA se abordó a través de una película	78	22.2	234	66.7	39	11.1
10. El tema fue desarrollado por personal de salud	126	35.9	186	53	39	11.1
11. Durante el desarrollo del tema se realizaron lecturas comentadas	130	37.0	151	43	70	19.9
12. El profesor te proporcionó información sobre el uso del condón	223	63.5	91	25.9	37	10.5
13. Te habló sobre los riesgos que presenta la actividad sexual en los adolescentes	286	81.5	39	11.1	26	7.4
14. Utilizó un lenguaje entendible para abordar el tema	265	75.5	45	12.8	41	11.7

FUENTE: Encuesta aplicada a los alumnos.

Perfil de los profesores

Se observa en el cuadro 5 que el 59.4% de los profesores encuestados son del sexo femenino. Únicamente el 4.8% realizó estudios de Licenciatura en Educación Secundaria, el 78.6% no especificó su nivel de estudios; y el 14.3% indicó que su área disciplinaria de especialización o dominio corresponde a las Ciencias Naturales. El 31.0% aborda el tema del VIH/SIDA en la asignatura de Educación para la Salud, el 16.7% en Orientación y el 40.5% en otras asignaturas como es Educación Cívica. Cabe resaltar que la mayoría de los profesores posee un nivel suficiente de conocimientos básicos sobre el VIH/SIDA.

CUADRO 5. Perfil de los profesores que participan en la educación para la prevención del VIH/SIDA en escuelas públicas de la ciudad de Toluca
n= 42

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>Sexo</i>		
Masculino	17	40.5
Femenino	25	59.5
<i>Nivel de estudios</i>		
Maestría en educación	2	4.8
Licenciatura en educación primaria	5	11.9
Licenciatura en educación secundaria	2	4.8
Otra	33	78.6
<i>Área disciplinaria de especialización o dominio</i>		
Ciencias Naturales	6	14.3
Ciencias sociales	3	7.1
Otras	33	78.6
<i>Asignatura en la que aborda el tema del VIH/SIDA</i>		
Educación para la salud	13	31.0
Biología General y Humana	3	7.1
Orientación	7	16.7
Ciencias Naturales	2	4.8
Otras	17	40.5
<i>Nivel de conocimientos sobre VIH/SIDA</i>		
Suficientes	39	92.9
Regulares	3	7.1

FUENTE: Encuesta aplicada a los docentes.

Entorno del proceso enseñanza-aprendizaje en la prevención del VIH/SIDA

Se observa en el cuadro 6 que el 52.4%, incluyó en su plan de estudios el tema del VIH/SIDA; el 81% refiere que el programa de enseñanza-aprendizaje en el que participa contempla el tema; el 76.2% lo aborda en clase, y el 92.9% utiliza términos claros al transmitir la información. El 50% propicia la realización de actividades extra aula para mejorar la comprensión del tema por parte de los alumnos y el 28.6% organiza concursos de mensajes, talleres de salud o conferencias con este propósito. El 90.5% manifiesta que provee información correcta sobre los riesgos que presenta la actividad sexual de los adolescentes.

**CUADRO 6. Entorno del proceso enseñanza-aprendizaje
en la prevención del VIH/SIDA: perspectiva del docente**

	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
<i>Durante su formación docente, el plan de estudios incluyó el tema:</i>		
Sí	22	52.4
No	17	40.5
Algunas veces	3	7.1
<i>Aborda el tema en clase:</i>		
Sí	32	76.2
No	4	9.5
Algunas veces	6	14.3
<i>Utiliza términos claros al transmitir la información sobre el VIH/SIDA:</i>		
Sí	39	92.9
No	2	4.8
Algunas veces	1	2.4
<i>Propicia la realización de actividades extra aula para mejorar la comprensión del tema:</i>		
Sí	21	50.0
No	8	19.0
Algunas veces	13	31.0
<i>El programa de estudios en el que participa contempla el tema:</i>		
Sí	34	81.0
No	6	14.3
Algunas veces	2	4.8
<i>Suministra información correcta sobre los riesgos que presenta la actividad sexual de los adolescentes:</i>		
Sí	38	90.5
Algunas veces	4	9.5
<i>Organiza concursos de mensajes, talleres de saludo conferencias sobre el tema:</i>		
Sí	12	28.6
No	19	45.2
Algunas veces	11	26.2

FUENTE: Encuesta aplicada a los docentes.

El 42.9% de los profesores utilizan dos sesiones para abordar el tema del VIH/SIDA, en la mitad de éstas recurren a videos o películas; un porcentaje importante refiere utilizar varias estrategias didácticas (pláticas, lectura del tema, lluvia de ideas) y poco más de la mitad no han realizado ninguna demostración de la técnica de utilización del preservativo. En definitiva, es evidente que ni el número de sesiones ni las estrategias didácticas utilizadas son suficientes para lograr un aprendizaje significativo en el alumno sobre el VIH/SIDA y su prevención.

Conclusiones

En general, los alumnos poseen conocimientos suficientes y/o regulares, 97.7% sobre aspectos básicos del VIH/SIDA, cifra cualitativamente equiparable a la reportada por Torres (2006), en relación a estudiantes mexicanos; no obstante, algunos aún tienen algunas ideas erróneas sobre esta enfermedad.

Acertadamente, a partir del sexto grado de educación primaria y en los tres grados de secundaria, los libros de texto incluyen el tema del VIH/SIDA, estos hacen énfasis en las vías de transmisión, en el riesgo que representa realizar actos sexuales sin protección, en las alteraciones que produce en el organismo y en los aspectos epidemiológicos de la infección. En el nivel medio superior se amplía el tema y se incorporan las etapas de la infección y el uso del condón; evidentemente su enfoque es biomédico y no se orienta al establecimiento de habilidades para la vida, así como tampoco a una formación integral del alumno.

Es un hecho que aunque los alumnos posean conocimientos sobre el VIH/SIDA, no es una garantía que adopten medidas de protección para evitar la infección. No obstante, y en concordancia con el Fondo de Población de las Naciones Unidas, citado en Caballero (2006), la falta de información y de conocimientos prácticos sí influye en el uso de condón en las relaciones sexuales.

Entre las actitudes de los alumnos se encuentra que reconocen que los conocimientos adquiridos en la escuela les servirán para decidir el inicio de las relaciones sexuales de manera protegida; además, admiten que la in-

formación que les proporciona el profesor es apropiada para su edad y que incrementa sus conocimientos sobre la enfermedad. Más de la mitad de los alumnos (60.7%) considera que ellos son los indicados para realizar esta acción, incluso proponen aumentar las horas de clase para su abordaje.

Afortunadamente, la mayoría de los alumnos están de acuerdo en que conocer los aspectos relacionados con el VIH/SIDA, en particular las medidas de protección, benefician su salud. Como resultado de esta percepción piensan que este tema debe persistir y no ser sustituido por otro tipo de actividades educativas. Ante la actitud positiva que manifiestan, es probable que se apropien de conocimientos significativos que se traduzcan en cambios conductuales, que se verán al ejercer decisiones positivas y sanas en su vida.

Cabe destacar que una mínima parte de los profesores cubre el perfil educativo para la prevención del VIH/SIDA, ya que sólo el 4.8% realizó estudios de Licenciatura en Educación Secundaria, y/o maestría en Educación, y pocos tienen como área de especialización o dominio a las Ciencias Naturales. Sin embargo poseen conocimientos suficientes sobre aspectos básicos del VIH/SIDA, condición que es muy importante, ya que representa una fuente de información prioritaria para los alumnos. Otro aspecto a resaltar es que a pesar de que sólo la mitad refiere que durante su formación el Plan de Estudios incluyó el tema, adquirieron los conocimientos de manera autodidacta, a través de materiales informativos, y así cumplir con su responsabilidad para prevenir el VIH/SIDA.

Asimismo, los profesores reconocen la importancia de desarrollar el tema del VIH/SIDA, ya que es necesario implementar medidas de prevención ante la gravedad del problema.

Sin embargo, admiten que les hace falta preparación específica y amplia sobre dicho tema, ya que algunas veces lo abordan con cierto desconocimiento y temor a equivocarse. Ante esto, argumentan que deben estar preparados para orientar a los alumnos en el desarrollo de su sexualidad de no ser así, poco servirán sus esfuerzos; si ellos como transmisores no lo dominan, puesto que pueden generar en los alumnos más inquietudes y confusiones respecto a la enfermedad.

Por otra parte, la educación que se busca otorgar, debe proporcionar a los alumnos técnicas para la resolución de problemas y la toma de deci-

siones, así como fomentar la autosuficiencia que les permitirá sentirse motivados a actuar de manera sana, rehusándose a tener relaciones sexuales riesgosas. Para esto, es imprescindible que los profesores apliquen métodos de enseñanza-aprendizaje, acorde al modelo constructivista, para lograr una educación efectiva y de mejor calidad; cuestión que exige cualidades que les permitan a los profesores ser agentes de cambio de conductas. Ellos a pesar de enfrentar limitaciones pedagógicas y disciplinarias, suelen estar motivados y dispuestos a contribuir en esta tarea educativa, aspecto fundamental para lograr un cambio.

Con relación a lo anterior, se requiere elevar el conocimiento técnico de los profesores y así obtengan soltura y experiencia en las metodologías interactivas y participativas, de tal manera que puedan modificar y/o mejorar sus métodos de enseñanza tradicionales.

Ante la perspectiva educativa y con el propósito de valorar el impacto de las acciones desarrolladas en el ámbito formal, se requiere implementar instrumentos de evaluación que permitan identificar sus conocimientos, actitudes y comportamientos. Además, se tiene que usar materiales de apoyo didáctico, acorde a las características de los alumnos y su contexto, para facilitar el logro de los objetivos propuestos en los programas establecidos para fomentar la prevención del VIH/SIDA.

Cabe enfatizar que para el logro de una educación eficaz, y como respuesta a una participación intersectorial, es de vital importancia establecer y/o fortalecer acciones coordinadas entre los responsables de las políticas educativas y de salud. Asimismo, se debe considerar la participación de los padres, y en particular la colaboración de los profesionales de la salud, ya que los diferentes actores sociales, y la sociedad en su conjunto, deben comprometerse a luchar contra el SIDA, enemigo poderoso ante la vulnerabilidad de los adolescentes.

Finalmente los resultados obtenidos en este estudio evidencian que las escuelas son escenarios idóneos para promover la prevención del VIH/SIDA. En definitiva, los profesores hacen un esfuerzo importante para la consecución de este propósito, su motivación y compromiso pueden atenuar las limitaciones en cuanto a recursos humanos y materiales, y así lograr que los conocimientos y las actitudes de los alumnos se expresen en conductas que limiten el riesgo de adquirir el VIH.

Por último, esta investigación aporta un panorama sobre la participación de la educación formal encaminada a la salud de los alumnos, y de manera particular, hacia la prevención del VIH/SIDA. No obstante, es necesario replicar el estudio a nivel regional para evaluar su impacto.

Referencias bibliográficas

- Caballero, J, Conde, C. y Villaseñor, A. (2006). *ITS Y VIH/SIDA en adolescentes y adultos jóvenes. Ángulos de la problemática en México*. Zapopan, Jalisco: Consejo Estatal del SIDA-Jalisco/Cuernavaca, Morelos: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Declaración Ministerial. (2010). Prevenir con educación. *Primera Reunión de Ministros de Salud y Educación para Detener el VIH e ITS en Latinoamérica y el Caribe*. México. Disponible en
- DeMaria, L., Galárraga, O., Campero, L., y Walker, D. (2009). Educación sobre sexualidad y prevención del VIH: un diagnóstico para América Latina y el Caribe. *Rev. Panam Salud Pública*, 26, (6), pp. 485-493. Recuperado de [Lhttp://www.unfpa.org/ni/wp-content/uploads/2014/12/declaracion-prevenir-educacionespanol.pdf](http://www.unfpa.org/ni/wp-content/uploads/2014/12/declaracion-prevenir-educacionespanol.pdf).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2004). *Las niñas, el VIH/SIDA y la educación*. Recuperado de: [http://www.unicef.org/spanish/sowc06/pdfs/Girls_HIV_AIDS_and_Education_\(Spanish\).pdf](http://www.unicef.org/spanish/sowc06/pdfs/Girls_HIV_AIDS_and_Education_(Spanish).pdf).
- Juárez, F. y Gayet, C. (2012). El VIH/SIDA: un nuevo reto para la salud pública. En M. Ordorica y J. F. Prud'homme J.F. (Coord.), *Los grandes problemas de México Edición abreviada (pp. 36-39)*. México: El Colegio de México.
- Oficina Internacional de Educación-UNESCO. (2007). *Manual para integrar la educación sobre el VIH y el SIDA en los programas de estudio escolares*.
- Schenker, I. y Nyirenda, J. (2006). *Prevención del VIH-SIDA en las escuelas. Ciudad de México*. (Series Prácticas Educativas, 9). México: Oficina Internacional de Educación Academia Internacional de

Educación, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C./Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C./Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Nacional para la Prevención y Control del sida (Conasida). (2014). *Guía Nacional para la Prevención del VIH y el SIDA*. México: Secretaría de Salud/Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud/Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH y el sida (Censida).

Torres, P., Walker, D., Gutiérrez, J. y Bertozzi, S. (2006). Estrategias novedosas de prevención de embarazo e ITS/VIH/SIDA entre adolescentes escolarizados mexicanos. *Salud pública Méx.* 48,(4), pp. 308-314.

UNESCO: (2004). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. *Estrategia de la UNESCO en educación para la prevención del VIH/ /SIDA*. Paris: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Recuperado de: https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=Estrategia+de+la+UNESCO+en+educaci%C3%B3n+para+la+prevenci%C3%B3n+del++VIH%2F+%2FSIDA.

III. Los retos de la enseñanza de la geografía en la Escuela Nacional Preparatoria

ALEJANDRO RAMOS TREJO

La educación geográfica en México se imparte de forma obligatoria en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), mientras en la educación superior y media superior, algunas instituciones ofrecen cursos de geografía dentro de sus planes de estudio. En este contexto, la educación es una de las principales áreas de desarrollo profesional del geógrafo en México.

El presente trabajo muestra un panorama de los principales retos que afronta actualmente la enseñanza de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con base en una compilación documental y el análisis de esta, por lo que se ofrece información para la reflexión y el intercambio de experiencias con profesionales de la geografía de México y América Latina.

En años recientes, la ENP ha desarrollado diversas actividades académicas con el propósito de realizar una modificación curricular tan necesaria en una institución educativa que opera desde finales del siglo XIX y cuya última modificación de su plan de estudios se realizó en 1996. En este contexto, los retos en la ENP transitan del ámbito académico e institucional hasta el ámbito laboral. Por ejemplo, se hace necesaria la actualización de los enfoques y contenidos de las asignaturas geográficas, la incorporación de tecnologías y modelos educativos novedosos, la actualización académica del personal docente, la participación de profesores en proyectos institucionales y eventos académicos, así como el fortalecimiento de la investigación educativa, entre otros aspectos.

En México, la educación geográfica es obligatoria en la educación básica, pero en niveles medios y superiores sólo se imparte en algunas instituciones y carreras profesionales. En el caso del subsistema de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, denominado Escuela Nacional Preparatoria, el plan de estudios vigente desde 1996 incluye tres asignaturas geográficas: Geografía, Geografía Económica y Geografía Política.

Diversos especialistas en el campo de la educación y la geografía coinciden en la importancia que la ciencia geográfica tiene en la formación de ciudadanos más informados, reflexivos, analíticos y críticos, tanto de su entorno geográfico inmediato, como de aquél que se extiende más allá. En ese sentido, el creciente acceso a las tecnologías de la información y la comunicación los acerca cada vez más a este mundo complejo y variado, tan diverso y cambiante como es un espacio geográfico en sus dimensiones y categorías espaciales a diferentes escalas.

En este contexto, para Díaz (2011), diversas reformas educativas se han impulsado desde el decenio de 1990 en Latinoamérica, las cuales se han caracterizado por el remplazo de la concepción nacionalista de la educación, que había sido sostenida por el Estado de Bienestar, para pasar a otro basado en la teoría del capital humano y las competencias. Para establecer el nuevo modelo educativo, el gobierno mexicano parte del reconocimiento de una crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios. Es así como la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha apuntado todas sus baterías a la implementación, capacitación, organización y operación de la RIEMS (Díaz, 2011), en tanto diversas organizaciones e instituciones educativas la han cuestionado.

Por su parte, la UNAM también ha realizado propuestas y cambios educativos tanto en su nivel de bachillerato como en el superior. Por ello, desde 2012 la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP) ha iniciado los trabajos de su Proyecto de Modificación Curricular (pmc), el cual pretende contar con planes y programas de estudio actualizados próximamente.

Así, el presente trabajo se organiza en tres partes. En la primera se describe de forma general el sistema educativo mexicano con énfasis en la disciplina geográfica y la importancia de las reformas educativas que se

han implementado en años recientes. Un segundo apartado muestra un panorama de la geografía en la ENP de la UNAM, mientras en un tercero se aprecian las principales actividades que la Universidad ha realizado para fortalecer su bachillerato, así como las encaminadas en la ENP para realizar su p.m.c. Finalmente, en el trabajo se apuntalan algunos retos académicos y laborales que tiene la geografía en la ENP.

Por consiguiente, la información es útil para reflexionar sobre la importancia de la geografía en el ámbito educativo, en particular en la educación media superior y reconocer los retos que la disciplina geográfica y los geógrafos docentes tenemos en México y como latinoamericanos.

La geografía como disciplina escolar en el sistema educativo mexicano

La geografía como disciplina escolar ha estado presente desde hace más de un siglo en la educación primaria y secundaria mexicana. Una vez consumada la independencia de México, posterior a 1821, la instrucción pública fue organizada por diversos ministerios y secretarías gubernamentales propias de los cambiantes gobiernos que el país tuvo durante buena parte del siglo XIX y principios del XX. Para Castañeda (2001), durante ese periodo, la enseñanza de la geografía fue errática e irregular. Los cursos variaron de una institución a otra. En algunas escuelas primarias estuvo prácticamente ausente porque no era obligatorio enseñarla. Por su parte, en las primeras escuelas secundarias y preparatorias hubo algunos cursos de geografía vinculados con la cosmografía, la estadística, la mineralogía o la historia.

Será hasta 1917, con la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuando se perfilará de manera formal un proyecto educativo para el país, de modo que los sucesivos gobiernos elaborarán diversas políticas y programas orientados a ofrecer una educación pública, a diseñar planes acordes con los propósitos correspondientes y a fomentar la formación de personal docente.

En ese contexto, la disciplina geográfica apareció de forma oficial y obligatoria para los alumnos de educación básica, donde prevalecieron

cursos descriptivos centrados en la cosmografía, la geografía física y política mundial, así como de México. Asimismo, se implementaron cursos de geografía en los estudios preparatorios de numerosas carreras profesionales, como sucedió en la escuela preparatoria, hoy Escuela Nacional Preparatoria (Castañeda, 2001). Es así como la geografía en nuestro país tendrá presencia de forma diferencial con variadas asignaturas y carga horaria en la educación primaria, secundaria y preparatoria a lo largo de gran parte del siglo xx.

Desde 1990, el sistema educativo nacional mexicano ha realizado cambios importantes en los planes y programas de estudio en todos los niveles educativos, con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en las diversas políticas educativas-impulsadas en especial en la educación básica. Así, la Secretaría de Educación Pública, principal institución educativa del gobierno mexicano, ha propuesto reformas importantes a la educación básica en 1993, 2004, 2006 y 2009. Mientras que las diversas instituciones de educación media superior y superior han realizado cambios y ajustes de forma diferencial desde 1990 (Sánchez-Crispín y Ramos, 2011).

La geografía en la Escuela Nacional Preparatoria

En tanto que los niveles educativos primario y secundario los alumnos cursan algunas asignaturas geográficas de forma obligatoria a nivel nacional, en la educación media superior, la geografía sólo está presente en algunos de los subsistemas que ofrecen la modalidad de bachilleratos generales y universitarios, tal como sucede en el Colegio de Bachilleres, los Centros de Estudios de Bachillerato de la Dirección General de Bachillerato, la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como en las preparatorias que dependen de algunas universidades públicas; incluso, algunas instituciones de educación media superior privadas incluyen a la geografía dentro de sus mapas curriculares (Sánchez-Crispín y Ramos-Trejo, 2009).

Según la importancia nacional por el número de alumnos de los planteles propios e incorporados, tanto del ámbito público como privado, y

por incluir en sus mapas curriculares asignaturas geográficas, sobresalen tres instituciones que imparten la educación media superior: la ENP, el CCH y el Colegio de Bachilleres. La UNAM imparte, además de los estudios de licenciatura y posgrado, el bachillerato universitario con dos diferentes planes de estudios: el de la ENP y el del CCH, con catorce planteles en la zona metropolitana de la Ciudad de México, así como en numerosas escuelas privadas incorporadas en el ámbito nacional¹.

La ENP es una institución con larga tradición en la UNAM, porque opera desde 1868.² El CCH se creó en 1971 como una modalidad del bachillerato a partir de un planteamiento didáctico y pedagógico centrado en el “aprender a aprender”. A lo largo de ese tiempo, en ambos subsistemas del bachillerato universitario se han presentado diferentes planes de estudio y mapas curriculares (Carrasco y Ramos, 2008).

El plan de estudios vigente de la ENP opera desde 1996. Incluye, en los dos primeros años, un tronco común de materias y en el último año tiene asignaturas propedéuticas distribuidas en cuatro áreas. En el primer año (denominado cuarto) se tiene un curso de Geografía que es general y obligatorio para todos los alumnos. En cambio, en el último año (denominado sexto), quienes cursan el área de Ciencias Sociales llevan, de forma obligatoria, la materia de Geografía Económica, y algunos pueden cursar la asignatura optativa de Geografía Política. A diferencia de la ENP, el plan del CCH ha tenido ajustes recientes en 1996 y 2004 (Sánchez-Crispín y Ramos-Trejo, 2009). En ellos se incluye la materia de Geografía pero como asignatura optativa y se puede cursar en dos semestres. En el cuadro 1, se aprecian las unidades temáticas de cada una de las tres asignaturas geográficas vigentes que se imparten en la ENP.

¹ La ENP tiene nueve planteles, mientras el CCH cuenta con cinco.

² La ENP dispone de un plan de estudios para alumnos del bachillerato estructurado en tres años, pero desde 1935 también tiene un plan denominado Iniciación Universitaria (equivalente a la educación secundaria), conformado por tres años iniciales, pues los tres años restantes corresponden al plan del bachillerato. Este plan de seis años sólo se imparte en el plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”.

CUADRO III. 1. *Unidades temáticas de las asignaturas geográficas de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM (Plan 1996)*

<i>Geografía</i>	<i>Geografía Económica</i>	<i>Geografía Política</i>
Introducción al campo de la Geografía	Introducción a la Geografía Económica	Introducción a la Geografía Política
La Tierra como astro	Estados Unidos de América	El nuevo orden internacional
Dinámica de la corteza terrestre	Canadá	El Estado como objeto de estudio de la Geografía Política
Aguas oceánicas y continentales	México	El colonialismo y el neocolonialismo
El clima y su relación con los seres vivos	América Latina	Los Estados Unidos de América y Canadá
La población mundial y su distribución	Unión Europea	América Latina y el Caribe
Tendencias de la economía mundial	Rusia	La Unión Europea
Geografía política y problemática del mundo actual	Japón	Japón en el contexto del Pacífico asiático
—	China	—
—	África y el Medio Oriente	—
—	Países de reciente industrialización, India, suroeste de Asia y las relaciones económicas internacionales	La crisis de los organismos internacionales

FUENTE: Sánchez-Crispín, Á y Ramos-Trejo, A. (2009) y Planes de estudio correspondientes.

Hacia 1996, la ENP realizó una modificación al plan de estudios de 1964 con la necesidad de adecuar las áreas propedéuticas, de seis a cuatro, así como el fortalecimiento de las matemáticas, el español y el inglés. Además se promovió el constructivismo como enfoque didáctico y se cambió el nombre de algunas asignaturas. Para García y Carrasco (2003), el modelo curricular vigente desde 1996 en la ENP toma ideas de varias corrientes psicopedagógicas y se orienta hacia un modelo humanista-cognitivo-contextual, el cual se ha expresado en las modificaciones al plan de estudios y los ajustes realizados a los programas de las asignaturas del mapa curricular.

Hacia una reforma curricular en la ENP

Las reformas educativas que el gobierno federal ha venido impulsando desde inicios del siglo XXI en la educación básica alcanzaron desde 2007 al bachillerato mexicano a través de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). La reforma propuso crear un Sistema Nacional de Bachillerato, en el cual los estudiantes se formarán con base en un marco curricular común bajo el enfoque de las competencias (Secretaría de Gobernación, 2008). Los acuerdos nacionales entraron en vigencia a partir del 2009, pero instituciones como la UNAM y el gobierno del Distrito Federal, entre otras, no aceptaron incluirse en esa reforma por el momento, porque la normatividad obliga sólo a las instituciones dependientes de la SEP a adherirse a la RIEMS, las cuales hacia septiembre de 2013³ ya incluían un total de 658 planteles miembros del Sistema Nacional de Bachillerato.

Por su parte, desde 2005 la UNAM, ha realizado una serie de acciones académicas dentro del Programa de Fortalecimiento del Bachillerato de la Secretaría de Desarrollo Institucional, encaminadas a mejorar sus subsistemas de educación media superior: la ENP y el CCH (Ruiz, 2007). Entre las principales acciones que se plantearon y hasta el momento siguen vi-

³ Nota del boletín informativo de la SEMS, "Presenta Subsecretario agenda de Educación Media Superior para los próximos años," 5 de septiembre de 2013. http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/presenta_subsecretario_agenda_educacion_media_superior_proximos_anos

gentes están las siguientes: Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), implementación del Sistema de Diagnóstico Escolar (SDE), Bachillerato en línea (B@UNAM), elaboración de recursos didácticos en línea, organización de cursos de actualización docente, implementación de diplomados para el desarrollo de habilidades de los estudiantes y la definición de los conocimientos fundamentales, entre otros.

No obstante, la línea de acción referida a la revisión y actualización de los planes de estudio no se ha concretado, por diversos motivos. En el CCH, hasta el momento, se ha realizado un diagnóstico y hay propuestas concretas para actualizar los contenidos de las asignaturas. Mientras que en la ENP, las actividades también han incluido un diagnóstico, además de una propuesta de organización del plan de estudios en torno a ejes transversales, un nuevo perfil de egreso y la actualización de sus programas con la inclusión de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, entre otras acciones.

En años recientes, la intención de hacer cambios importantes en el plan y en los programas de estudio de la ENP forma parte de un programa que impulsó a nivel institucional la rectoría de la UNAM, encabezada por el Dr. José Narro Robles en su Plan de Desarrollo 2011-2015, el cual fortaleció el bachillerato de la UNAM y su articulación con los otros niveles de estudio.

El bachillerato es un componente fundamental de nuestra casa de estudios. Por ello es prioritario continuar con la mejoría de la eficiencia terminal, elevar la calidad de la formación de los egresados y lograr que estén capacitados para leer y entender artículos en inglés, tanto literarios como técnicos[...] [Además] la aprobación por parte del Congreso de la Unión del bachillerato como un ciclo de estudios obligatorio representa un reto para la UNAM. Por ello será necesario plantear acciones para contribuir a la universalización de este nivel educativo en el país.

Para alcanzar estos propósitos se actualizarán los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), dotando de mayor flexibilidad al plan de estudios y facilitando la acreditación de materias entre el sistema escolarizado y la educación en línea (UNAM, 2012, p.17).

A su vez, la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria planteó, desde 2010, en sus Planes de Desarrollo Institucional 2010-2014 y 2014-2018,⁴ la necesidad de contar con planes y programas de estudio renovados, con una carga de horas suficiente y contenidos actualizados y metodologías adecuadas. Por ello realiza las revisiones del Plan de Estudios de la ENP y la actualización de los programas de las asignaturas correspondientes. La DGENP señaló la necesidad de mejorar el Plan de Estudios de 1996 a partir de la incorporación de un enfoque educativo explícito y definido. En tanto, con respecto a las asignaturas, el Plan de Desarrollo señala a la letra:

Los programas de asignaturas como concreción del Plan, serán revisados a fin de encontrar las coincidencias y vertientes para ofrecer ejes rectores de formación orientados hacia una formación actual, cuyas principales características serán la flexibilidad y congruencia que requieren las actuales sociedades del conocimiento y el desarrollo de las tecnologías de la información (UNAM/ENP, 2011).

Es así como la DGENP inició en el 2012 el Proyecto de **Modificación Curricular** (pmc) de la ENP bajo la coordinación de su Secretaría de Planeación.

El proyecto de modificación curricular incluye la realización de diversas acciones, entre las cuales destacan la elaboración de un diagnóstico de los Planes de Estudio vigentes, la construcción de un Modelo Educativo, la formación de sus docentes para participar de este proceso de cambio curricular, la elaboración de una propuesta de Planes de estudios, la elaboración de un programa de formación y actualización docente que permita la instrumentación de planes y programas en el aula, así como el diseño de los programas de estudio (UNAM/ENP, 2012).

⁴ La Directora General de la ENP, la Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar, tuvo un primer periodo de trabajo entre el 2010 y 2014 y fue ratificada para un segundo periodo (2014-2018) en sesión del Consejo Técnico en julio de 2014.

De este modo, entre 2012 y 2018, la DGENP ha implementado, entre otras, las siguientes acciones encaminadas a realizar cambios en los programas de las asignaturas vigentes en la ENP desde 1996:

- Habilitación de un portal en internet (<http://proyectomc.dgenp.unam.mx/home>) desde junio de 2012 para difundir las actividades del Proyecto de Modificación Curricular.
- Elaboración del diagnóstico del Plan de Estudios 1996 de la ENP.
- Organización del Seminario Internacional 2013 “La Modificación Curricular de la ENP: desafíos y perspectivas para la innovación educativa”, el cual incluyó conferencias con ponentes nacionales y extranjeros, así como actividades colegiadas de las diferentes asignaturas impartidas en la ENP.
- Organización de un diplomado y cursos diversos sobre aspectos educativos y para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Realización de mesas de trabajo y aplicación de una encuesta en línea a la comunidad preparatoria para la consulta de la modificación curricular de los planes y programas de estudio de la ENP.
- Discusión colegiada en los Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza (SADE) que se realizan de forma anual con los profesores de cada colegio académico⁵ y elaboración de ensayos sobre los retos de la ENP ante el contexto de educación mundial; el estado actual de la enseñanza-aprendizaje de cada uno de los colegios de la ENP; propuesta de perfiles de ingreso y egreso de los alumnos preparatorianos, y el uso de técnicas y recursos didácticos, enfoques y modelos de evaluación educativa, además de la reflexión so-

⁵ La ENP cuenta con los siguientes colegios académicos agrupados en cuatro áreas: Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (Física, Informática, Matemáticas); Ciencias Biológicas y de la Salud (Biología, Educación Física, Morfología, Fisiología y Salud, Orientación Educativa, Psicología e Higiene mental, Química), Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Ciencias Sociales) y Humanidades y Artes (Artes Plásticas, Danza, Dibujo y Modelado, Filosofía, Letras Clásicas, Literatura, Música, Teatro, Alemán, Francés, Inglés e Italiano). Estas áreas aglutinan las asignaturas incluidas en el mapa curricular vigente de la ENP, además cada colegio tiene una jefatura que coordina diversas actividades académicas. Información obtenida del sitio web: <http://www.dgenp.unam.mx/direccgral/secacad.html>.

bre la propuesta de ejes transversales para la ENP y el diseño de secuencias didácticas.

- Organización de los Encuentros Académicos Interdisciplinarios de la ENP, los cuales también se realizan anualmente y cuyos temas centrales han girado en torno a la transversalidad para la innovación curricular, el impacto de la multidisciplina en el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de ejes temáticos, miradas multidisciplinarias para el cambio de la cultura docente, enfoques multidisciplinarios para enriquecer la práctica docente y nuevas prácticas de enseñanza. Éstos han incluido conferencias magistrales, ponencias y visitas guiadas.
- Conformación de comisiones de trabajo con profesores de la ENP de cada uno de los colegios académicos para realizar la actualización de los programas de las asignaturas del mapa curricular de la ENP.
- Evaluación de los programas actualizados de cada una de las asignaturas con la participación de algunos académicos internos y externos de la ENP, cuyas críticas y sugerencias contribuyeron a la realización de los ajustes finales de tales programas.
- Aprobación de los programas actualizados de las asignaturas de cuarto, quinto y sexto años del mapa curricular de la ENP, la cual fue avalada por el H. Consejo Interno de la ENP entre noviembre de 2016 y abril de 2018⁶.
- Difusión de los programas actualizados e impartición de cursos de introducción (entre 2017 y 2018) de cada uno de ellos con los profesores de los colegios académicos de la ENP, para mostrar la estructura, enfoque, organización de los contenidos, sugerencias de trabajo y evaluación, así como diseñar secuencias didácticas con énfasis en la metodología de enseñanza sugerida para abordar los programas.
- Implementación de los programas. La DGENP decidió implementar de forma directa los programas de las asignaturas de

⁶ Los programas actualizados y aprobados por el Consejo Técnico de la ENP se pueden consultar en el sitio web: <http://dgenp.unam.mx/>.

cuarto año y quinto año en el ciclo escolar 2017-2018; mientras los programas de sexto año se implementarán a partir del ciclo 2018-2019.

- De manera individual, profesores de diferentes colegios han presentado ponencias, escrito artículos o impartido cursos y talleres con el propósito de abrir una discusión más amplia para el pmc. Por ejemplo, un grupo de profesores de la ENP del Colegio de Geografía⁷ organizaron entre agosto y septiembre de 2013 un curso-taller para docentes titulado “La Geografía en la ENP, reflexiones hacia la reforma curricular”, con el propósito de favorecer la reflexión para repensar el papel de la geografía en la formación de los alumnos del bachillerato, y en el cual hubo ponentes del Instituto de Geografía de la UNAM y de la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México.

El camino aún continúa y, como todo proceso de cambio, en la ENP se han presentado opiniones a favor y en contra de las acciones realizadas dentro del pmc. Por ello, en la medida que esas acciones institucionales, colegiadas e individuales se extiendan y logren un mayor consenso entre la comunidad preparatoria, se tendrán resultados concretos acerca de la reforma curricular en la ENP.

Retos de la educación geográfica en la ENP

A partir de las acciones realizadas por la DGENP en relación con el pmc y la experiencia de quien esto escribe, es posible trazar de forma preliminar algunas reflexiones que sin duda constituyen en sí mismas importantes retos para la enseñanza de la geografía en la ENP.

⁷ Elsa Mireya Álvarez Cruz (del plantel 5), Germán Carrasco Anaya (del plantel 9) y Alejandro Ramos Trejo (del plantel 1).

1. Adecuación del enfoque y los contenidos de las asignaturas geográficas

Los enfoques didácticos, entendidos según Sarnachiaro⁸ (2004) como modelos teóricos de la interpretación de la denominada triada didáctica (contenidos, docentes, alumnos) y de los componentes didáctico-curriculares (objetivos-contenidos-estrategias-evaluación), pueden ser agrupados en cuatro conjuntos: tradicional, tecnicista, activo y problematizador. El primero ha dominado el campo educativo, en tanto que el segundo y el tercero se han presentado como alternativas que intentan superar la enseñanza tradicional; en cuanto al último, es considerado como un enfoque adecuado bajo la didáctica constructivista y crítica.

Un análisis general de los tres programas originales de las asignaturas geográficas de la ENP del Plan 1996 muestra que los enfoques planteados no son claros. En principio se asume la necesidad de transitar hacia una geografía menos tradicional, e incluso se plantea la inclusión de la propuesta pedagógica del constructivismo (en particular en el programa de Geografía) pues se asume que “el alumno no logrará aprender, sino participa en la construcción de su propio aprendizaje” (UNAM/ENP, 1996b). No obstante, la fundamentación de un enfoque didáctico es muy general, en especial en los programas de Geografía Económica y Geografía Política.

Por ejemplo, en el programa de la asignatura de Geografía se afirma que el enfoque debe ser:

[...]dinámico e integrador[...] los conocimientos de carácter físico y humano no se separan[...] se establece la interrelación estrecha[...] así como el desempeño del hombre en la problemática contemporánea referida a la población, la economía y la política[...] (UNAM/ENP, 1996b).

Mientras, en el caso de la asignatura de Geografía Económica, el enfoque:

⁸ Documento consultado en el siguiente sitio web http://www.med.unne.edu.ar/internado/con_conc.htm

[...]tiende a mantener una relación indisoluble entre el hombre, el medio geográfico y las actividades económicas, que se pone de manifiesto con la constante relación entre los factores del medio geográfico, la estructura demográfica y el desarrollo de las actividades económicas y su problemática específica. Se debe precisar la localización geográfica, su distribución y el consumo que determinado producto se haga en el mundo (UNAM/ENP, 1996a).

Para Rodríguez (2006), en la enseñanza de la geografía se busca una clase más activa, participativa y vinculada con el medio, que tenga un carácter problematizador y fuertemente significativo, a fin de contraponerla a la clase de Geografía tradicional, cuyo contenido generalmente está descontextualizado del lugar donde se desenvuelven el docente y el alumno.

Por ello, se afirma que la enseñanza geográfica debe superar los esquemas tradicionales y proyectarse como una disciplina que ayude al conocimiento del lugar; así los estudiantes se vincularán al espacio donde viven, podrán descubrir nuevos hechos sociales y, por supuesto, estimularán un cambio de actitud dentro del proceso de ciudadanía.

Las nuevas orientaciones pedagógicas evidencian la necesidad de modificar los enfoques que, hasta hoy, se han aplicado en la enseñanza de esta disciplina, muchos de ellos basados sólo en la transmisión de conocimientos, lo que frecuentemente conducía a un exceso de memorismo y un aprendizaje mecánico, descriptivo y repetitivo. La inclusión de la enseñanza para la comprensión, la diversidad de perspectivas, el trabajo colaborativo, las inteligencias múltiples y los planteamientos del pensamiento complejo han contribuido a la renovación didáctica de la geografía. La búsqueda de contenidos temáticos y problemas de reflexión favorece el juicio crítico y el desarrollo de la autonomía, para adoptar una perspectiva no sólo acumulativa del conocimiento (Gurevich, 2005).

Asimismo, los contenidos de cada una de las asignaturas geográficas de la ENP requieren ajustes. En el cuadro 1, se muestran los contenidos y se aprecia una clara organización tradicional dentro de las unidades del programa de Geografía, el cual es general y aborda los campos principales de la geografía física y humana. En cambio, los programas de Geo-

grafía Económica y Política abordan en las primeras unidades aspectos conceptuales de sus campos de estudio, mientras que el resto de las unidades describen los aspectos económicos y políticos de algunos países y regiones del mundo, lo que refleja una fuerte presencia de la geografía regional.

Por ello, en la búsqueda de nuevas orientaciones para los contenidos, se han elaborado documentos colegiados como “Conocimientos Fundamentales de Geografía” y “Aprendizajes Esenciales de Geografía”, coordinados por la Secretaría de Desarrollo Institucional y el Consejo Académico del Bachillerato de la UNAM,⁹ los cuales son referentes teórico-metodológicos que aportan propuestas para reorganizar las unidades a través de ejes temáticos y proponen una serie de aprendizajes mínimos necesarios para los alumnos del bachillerato universitario.

Cabe señalar que la Comisión de Actualización del Programa de Geografía del cuarto año de la ENP¹⁰ presentó su versión final a revisores internos y externos, cuyo dictamen final fue favorable. La propuesta del programa se difundió por internet para recibir observaciones y sugerencias de ajustes, los cuales se realizaron. Finalmente, el nuevo programa fue aprobado en noviembre de 2016 y entró en vigor en el ciclo escolar 2017-2018.

Así, por ejemplo, el enfoque del programa actualizado de Geografía:

[...]“equilibra e integra los principales temas de la geografía general para favorecer en los estudiantes la reflexión y el análisis de los componentes y procesos del espacio geográfico, así como de los problemas ambientales, socioeconómicos y políticos relevantes que se abordan desde la multidisciplinaria, a la que contribuye la Geografía desde el contexto espacial. Además, mediante el planteamiento de problemas relacionados con los temas de actualidad que pueden abordarse desde la Geografía, se promueve en el

⁹ Estos documentos forman parte de publicaciones que dan continuidad al Programa de Fortalecimiento del Bachillerato Universitario de la UNAM y se encuentran disponibles en la red en el siguiente sitio: www.cab.unam.mx

¹⁰ Esta comisión estuvo integrada por los siguientes profesores de Geografía de la ENP: Paola Gabriela Cueto Jiménez, Raymundo García Ávila, Eva Citlali Jiménez Rodríguez, Alberto Montes de Oca Cruz, Alejandro Ramos Trejo y María Guadalupe Rodríguez Pérez.

alumno el desarrollo de las habilidades para analizar la complejidad y la multicausalidad que tienen los acontecimientos estudiados en la escuela, los percibidos en su entorno y, al mismo tiempo, se interese por indagar las causas y los efectos que tienen, así como buscar soluciones”¹¹ (UNAM/ENP, 2016).

Además los contenidos se articulan en cinco unidades temáticas, las cuales se muestran en el cuadro siguiente:

CUADRO 2. *Unidades temáticas del programa actualizado de Geografía para cuarto año de la ENP de la UNAM (Plan 1996)*

<i>Geografía</i>
Espacio geográfico: la huella de la sociedad
Población en un mundo diverso y desigual
Disponibilidad de recursos naturales y sus procesos de formación
Espacialidad del proceso económico y desigualdad
Organización política, poder y conflictos en el territorio

FUENTE: UNAM/ENP (2016b).

2. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

Un gran reto actual es cómo formar o educar a alumnos que se encuentran fascinados con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), especialmente respecto de las redes sociales, cuyo manejo precisa de orientación para acceder a conocimientos con bases científicas y morales que puedan aplicar a su presente y futuro.

¹¹ El programa analítico de Geografía se puede consultar en el sitio web: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto-2016.html>

Para la UNAM/ENP (2011) el creciente desarrollo tecnológico ha provocado también un desfase importante en las habilidades de los profesores que en no pocas ocasiones se ven rebasados por las de sus estudiantes. Así el uso de las TIC está en incremento como herramienta indispensable para promover aprendizajes.

En ese sentido, la ENP deberá disminuir la brecha digital de su comunidad mediante asesorías y cursos dirigidos a desarrollar habilidades para manejar equipos y acceder a la información. A la vez promoverá el uso de la información de sus bibliotecas y centros de documentación y facilitará el acceso a la tecnología. En este último aspecto, deberá ofrecer espacios con infraestructura tecnológica (laboratorios, salas de cómputo, internet, equipo, etcétera), así como personal capacitado. Para la UNESCO (2005), hacer que un alumno aprenda a aprender es ponerlo delante de una computadora, no para hacer de él un mero usuario, sino para enseñarle a que se sirva de ese instrumento y lo adapte a sus usos y a su cultura, así como para que aprenda a buscar, discernir, seleccionar y utilizar la vasta información que hoy en día nos rodea.

Sin duda, la educación geográfica hoy en día cuenta con una amplia gama de herramientas y TIC para que alumnos y docentes accedan y utilicen diversas fuentes informativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea a través de internet, de las redes sociales o mediante el uso de aparatos y dispositivos electrónicos.

Además, a un mediano y largo plazo, la ENP tendrá que desarrollar un plan de actividades escolares fuera del aula y a través del uso de la tecnología, porque, como lo plantea la UNESCO (2005), la “e-ducación” anuncia cambios radicales en los ritmos de aprendizaje y crece el interés por incorporar en su sistema escolarizado y presencial elementos de la educación abierta y a distancia.

3. La actualización académica del personal docente

Hoy más que nunca es importante que el personal docente esté formado y al corriente de las innovaciones tecnológicas, científicas y epistemológicas relacionadas con cada disciplina y con los procesos educativos propiamente dichos. El futuro de las sociedades del conocimiento descansa, en gran parte, en la excelencia de la formación de los profesores, cuyas tareas y funciones están llamadas a diversificarse para alcanzar, entre otros objetivos, el de la educación para todos (UNESCO, 2005).

Durante el ciclo escolar 2016-2017, el Colegio de Geografía de la ENP¹² estuvo conformado por 84 docentes, 16 de tiempo completo y 68 de asignatura.¹³ En este sentido, un gran reto en la ENP a corto y mediano plazo será incrementar las plazas de profesores de carrera que le den al personal docente una mayor estabilidad económica y laboral; además será necesario impulsar su desarrollo personal y actualización académica en diversos ámbitos: didácticos, disciplinarios y tecnológicos, por mencionar algunos. Los profesores nunca dejan de prepararse para la vida y para su trabajo docente con conocimientos, habilidades y actitudes, porque al asumir su compromiso ético y profesional se reconocen como ciudadanos reflexivos, críticos y participativos con su comunidad.

En las instituciones públicas de educación superior de donde egresan los geógrafos mexicanos¹⁴ se reconocen, cada vez más como una importante orientación profesional, la docencia en la educación geográfica para

¹² Según el sitio web: <http://geografia.dgenp.unam.mx/directorio>, consultado en junio de 2017.

¹³ El Estatuto del Personal Académico de la UNAM vigente contempla que este rubro está integrado por técnicos académicos, investigadores y profesores. Estos últimos pueden ser de carrera o tiempo completo, quienes desempeñan sus labores académicas en una jornada completa, mientras que los de asignatura son remunerados en función del número de horas que imparten.

¹⁴ Las instituciones en México donde se imparte la licenciatura en Geografía son la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad de Guadalajara, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad Autónoma de Guerrero, Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Querétaro; mientras los posgrados en Geografía se imparten en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad de Quintana Roo y El Colegio de Michoacán.

diferentes niveles educativos. Además, en la ENP, a diferencia de otras instituciones mexicanas de educación media superior, el geógrafo tiene una ventaja, porque es el principal profesional que puede impartir las asignaturas geográficas de acuerdo con el perfil del docente de los programas correspondientes. No obstante, el programa actualizado de Geografía de la ENP amplía este perfil profesiográfico, pues además de incluir a los licenciados en Geografía, también incluye las licenciaturas de Geohistoria, Ciencias Ambientales, Estudios Sociales y Gestión Local y Desarrollo Territorial.

4. La producción de materiales didácticos y su difusión

La educación geográfica aprovecha un amplio espectro de recursos didácticos, tanto impresos como digitales, que el mundo contemporáneo ofrece a alumnos y docentes. En las bibliotecas, en la red de internet o bien en el mercado editorial se ofrecen libros, revistas, periódicos, materiales audiovisuales y múltiples sitios web con información diversa que puede ser usada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde la última modificación curricular realizada en la ENP en 1996, los programas de las asignaturas geográficas incluyeron una bibliografía, que en muchos casos hoy es obsoleta e incluso sólo algunos títulos propuestos se han adquirido para incrementar el acervo bibliográfico en los diferentes planteles de la ENP. Por lo tanto, en el ámbito de la producción, utilización y difusión de los materiales didácticos, la ENP tiene importantes retos:

- Por un lado, la ENP al realizar su pmc deberá actualizar el material bibliográfico y hemerográfico de las bibliotecas de sus planteles. Además, se espera contar con una infraestructura más amplia y eficiente para que la comunidad pueda utilizar la red de internet y múltiples recursos que incluyen las TIC.
- También se requerirá la participación de los docentes para que conozcan y utilicen esos materiales y diseñen estrategias didácticas para usarlos en el ámbito educativo. El docente innovador

debe ser capaz de anticipar la pertinencia de los aprendizajes, gestionar y facilitar los aprendizajes, crear ambientes para el aprendizaje y formar parte de grupos inter y multidisciplinares.

- Asimismo, el docente debe desarrollar habilidades para el diseño y la producción de recursos didácticos. Ello lo puede realizar de forma personal o bien a través de programas institucionales, como con los que cuenta la UNAM. En este sentido, programas como la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB), el cual opera desde 2003, apoyan la iniciativa, la creatividad y el trabajo docente que se ha materializado en proyectos académicos para elaborar diversos recursos didácticos. Además, los programas institucionales pueden incidir en beneficios para los planteles y su planta académica, porque los recursos financieros permiten adquirir equipos de cómputo, libros, entre otros materiales. Por ejemplo, a través de este programa, profesores del Colegio de Geografía de la ENP han elaborado un glosario de conceptos geográficos, una antología didáctica de geografía política, un paquete de estrategias didácticas, una página web, material didáctico para un aula multimedia, montaje de un aula geográfica y un cuaderno de trabajo de geografía de México, entre otros.¹⁵
- Finalmente, la difusión de las actividades que los docentes realizan o los materiales elaborados es de vital importancia para comunicarse con otros profesores, profesionales o bien con la comunidad.

En este caso, la ENP promueve anualmente seminarios y encuentros académicos, conferencias y exposiciones; además, algunos profesores presentan trabajos en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. La presencia de geógrafos docentes de la ENP en estos eventos se ha incrementado, tal como lo demuestran los Congresos Nacionales de Geografía y Simposio de Enseñanza de la Geografía en México, organiza-

¹⁵ Tales materiales y la información correspondiente se puede consultar en el sitio web: <http://geografia.dgenp.unam.mx/inicio/proyectos>

dos por la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística y el Instituto de Geografía de la UNAM.

Fomentar la vida colegiada es una necesidad permanente en cualquier institución educativa, ya que de ella dependen diversas acciones como las estrategias, la evaluación y cómo objeto cardinal del acto educativo, los contenidos curriculares. Lograr acuerdos colegiados no es una tarea fácil, pero sí una labor necesaria e indispensable (UNAM/ENP, 2011).

5. El fortalecimiento de la investigación educativa

La investigación educativa en el área de la enseñanza de la geografía en México es una veta cuya amplitud requiere una mayor exploración. Hasta el momento, se tienen algunos trabajos que tratan de rescatar la historia de la enseñanza geográfica a nivel nacional. Sólo a través de una revisión histórica basada en una metodología de investigación apropiada podremos conocer los aciertos y desaciertos que ha mostrado la geografía. Con ellos, los geógrafos mexicanos tendremos bases sobre las cuales trazar los nuevos retos que deberemos afrontar para consolidar una disciplina útil y valiosa para la formación del ciudadano y de profesores y profesionistas que requiere México, un país con diversos problemas y necesidades, pero con un capital humano comprometido y dinámico.

La investigación en la enseñanza de la geografía en México requiere profundizar en los planes y programas de estudio, los modelos educativos, los contenidos, los recursos didácticos, así como en la formación y actualización docentes, la situación laboral e institucional, entre otros numerosos aspectos.

Si bien la tarea esencial de la ENP es la enseñanza, también es parte inherente de su misión realizar investigación educativa, lo que permite ampliar entre los docentes sus horizontes profesionales al realizar investigaciones disciplinares y educativas. Afortunadamente, un sector de profesores del Colegio de Geografía de la ENP participan en programas académicos e institucionales, algunos más elaboran proyectos de investigación, colaboran en actividades colegiadas o bien asisten y son ponentes en

eventos académicos. El interés por vincular la enseñanza con la investigación en el campo de la educación geográfica constituye un ejercicio insoslayable para la ENP.

Conclusiones

Le educación geográfica ofrece un panorama fértil para el desarrollo profesional de los geógrafos que optan por la enseñanza. A través del presente trabajo se ha mostrado la importancia de la educación geográfica, en particular, en la ENP de la UNAM.

La presencia de tres asignaturas geográficas: Geografía, Geografía Económica y Geografía Política en el mapa curricular vigente desde 1996 de la ENP, ha permitido consolidar a la disciplina como un campo fundamental para la formación de los estudiantes del bachillerato universitario. No obstante, sus programas han requerido una actualización de su enfoque y metodología, así como de los contenidos, estrategias y bibliografía, pues el paso del tiempo demanda una nueva perspectiva en relación con sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como consecuencia de las diversas reformas educativas en el ámbito nacional, la UNAM ha emprendido desde hace algunos años un programa para fortalecer su bachillerato, el cual ha incluido diversas actividades, programas y productos académicos que han tenido un impacto creciente entre la comunidad de la ENP.

Además, entre 2012 y 2018 la DGENP ha emprendido su Proyecto de Modificación Curricular con el propósito de contar con planes y programas de estudio actualizados, tras dieciocho años de su última modificación. Hasta el momento ha realizado actividades de diagnóstico y fundamentación, se ha actualizado el perfil de egreso y ya se tienen los programas actualizados de las asignaturas de cuarto, quinto y sexto año de la ENP, los cuales entran en su fase de aplicación frente a un grupo.

Por lo tanto, los conocimientos geográficos no pueden eximirse de revisión en los planes y programas. Su aporte formativo en el alumno del bachillerato es fundamental en el manejo conceptual y en el desarrollo de

habilidades para reconocer el mundo en que vive, según diferentes escalas espaciales y particularmente en su entorno inmediato.

El presente trabajo ha mostrado algunos de los retos que la disciplina geográfica enfrenta ante el pmc, los cuales no sólo contemplan la actualización de los programas de las asignaturas a partir de enfoques, metodologías y contenidos, sino que también requieren una mayor incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial por parte de los docentes, quienes empiezan a reducir su brecha digital ante nuevas generaciones de docentes y alumnos cada vez más incorporados en el conocimiento y el uso de las TIC.

Por otro lado, ello deberá acompañarse de programas para favorecer la formación y la actualización de los docentes en ámbitos disciplinares y psicopedagógicos. También se vuelve necesaria la elaboración, utilización y difusión de recursos didácticos acordes con las necesidades actuales de los alumnos del bachillerato. Asimismo, la ENP deberá fomentar la investigación educativa entre su personal docente para desarrollar y aplicar nuevos métodos y técnicas avanzadas que eleven la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Finalmente, una reflexión personal me permite afirmar que si asumimos el compromiso social que tenemos como profesores, seguramente podremos contribuir y cambiar en beneficio de los alumnos y de la sociedad, pero en particular de nosotros mismos como seres humanos.

Referencias

- Castañeda, J. (2001). *La Geografía escolar en México: 1821-2000*. Tesis de Doctorado en Geografía. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. México.ç
- Carrasco, G., Ramos-Trejo A. (2008). Cambios y continuidades de la Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria. *Revista Renacimiento Preparatoriano. De San Idelfonso a Xochimilco*, 4, (12), pp. 7-11.
- Díaz, J. C. (2011). *La Reforma Integral de la Educación Media Superior: un análisis desde el discurso político*. M. Lozano, et al. (coords.)

- Políticas, reformas y problemáticas actuales de la educación en México y América Latina*, pp. 135-172. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- García Zurita, M. A. Carrasco Anaya, G. (2003). El currículo de Geografía en la Escuela Nacional Preparatoria. *La enseñanza de la geografía en México a inicios del siglo XXI*, pp. 101-119. México: Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística e Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, E. (diciembre, 2006). Enseñar geografía para los nuevos tiempos. *Revista Paradigma [versión electrónica]*, 27, (2), pp. 73-92. Disponible en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200005&lng=es&nrm=iso&tln-g=es
- Ruíz, R. (2007). El Programa de fortalecimiento del bachillerato. *Coloquio Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato*. pp. 131-139. Serie Travesías, no. 1. México: Consejo Académico del Bachillerato, UNAM.
- Sánchez-Crispín, Á., et al. (2008). Conocimientos fundamentales de Geografía. En R. Ruíz, A. Arnaud y L. Ortega (eds.). *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, pp. 171-207. México: Secretaria de Desarrollo Institucional. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sánchez-Crispín, Á. y Ramos-Trejo, A. (2009). Perspectives of Geography Teaching in Mexico O. Muñiz-Solari y R. Boehm (eds.). *Geography education. Pan American Perspectives*, pp. 246-268. San Marcos: The Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education. Texas State University-San Marcos.
- Sánchez-Crispín, Á. y Ramos A. (2011). Curriculum changes in geographical education in Mexico: between exclusion and consolidation. En C. P. Whewell, C. Brooks, G. Butt y A. Thurston (eds.). *Curriculum making in geography: Edited conference proceedings*

of the International Geography Union Congress on Geography Education British Sub-committee, pp. 177-183. Simposio realizado en el Instituto de Educación, Londres, del 18-20 de abril de 2011. Institute of Education, University of London and International Geographical Union Commission on Geographical Education.

- Sarnachiaro, N. (2004). Conocimientos y concepciones que fundamentan las prácticas docentes, Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en http://www.med.unne.edu.ar/internado/con_conc.htm
- Secretaría de Gobernación. (26 de septiembre de 2008). Acuerdo 442. *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México: pp. 50-103.
- UNAM. (2012). Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015. México.
- UNAM/ENP. (1996). Modificación al plan de estudios de bachillerato 4º, 5º y 6º. México.
- UNAM/ENP. (1996a). Programa de estudios de la asignatura de Geografía Económica, sexto año de bachillerato. México.
- UNAM/ENP. (1996b). Programa de estudios de la asignatura de Geografía, cuarto año de bachillerato. México.
- UNAM/ENP. (1996c). Programa de estudios de la asignatura de Geografía Política, sexto año de bachillerato. México.
- UNAM/ENP. (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2014. México.
- UNAM/ENP (2012). El proyecto de Reforma Curricular de la Escuela Nacional Preparatoria. México: UNAM/ENP. Disponible en <http://proyectomc.dgenp.unam.mx/presentación>
- UNAM/ENP. (2016). Programa de Geografía (versión electrónica) México. Disponible en http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto-2016/1405_geografia.pdf
- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del Conocimiento. Informe Mundial de la UNESCO. Francia.



IV. Trabajo colaborativo: un camino hacia el aprendizaje de la historia

VÍCTOR MANUEL GALÁN HERNÁNDEZ
ALEJANDRO GARCÍA OAXACA
FILIBERTO RIVERA TECORRAL

Despertar el interés de los jóvenes no resulta una tarea sencilla, asignaturas como Matemáticas, Historia, Física, Química, entre otras, pues tales son las más impopulares entre los alumnos. Esto se puede deber al uso de estrategias que no motivan a los estudiantes a crear un ambiente de aprendizaje encausado al logro del conocimiento que sea realmente significativo.

La propuesta que se desarrolla en el presente escrito tiene como objetivo fundamental demostrar que la materia de Historia puede llegar a ser interesante e incluso, apasionante para los estudiantes. Mencionamos esto en virtud de que, si se logra que el alumno se enamore de una determinada materia, éste buscará por su cuenta mayor información que la obtenida en su clase, por lo que se conseguiría un estado ideal de generación del conocimiento y de desarrollo de habilidades investigativas.

Se utiliza la metodología planteada por la Investigación-Acción, con apoyo en la estrategia del aprendizaje colaborativo para propiciar el caso de estudio en la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, al momento de impartir la cátedra de Historia.

El presente trabajo describe la aplicación de la Investigación-Acción por medio de estrategias de enseñanza basadas en el aprendizaje colaborativo, desarrolladas al interior de una institución de educación superior y cuyo propósito es motivar a los alumnos hacia el interés y aprendizaje de la historia, no sólo como una asignatura más que deba ser cubierta

para alcanzar una calificación, sino también como un medio para desarrollar habilidades metacognitivas y sociales.

La Historia es una asignatura que forma parte de diversos planes de estudio de educación superior. Actualmente, su enseñanza se ve afectada por las diversas opiniones de rechazo, al ser considerada por algunos alumnos como una materia que sólo ocupa un espacio en la trayectoria formativa sin una mayor utilidad; además, el interés que genera en no más allá de unas cuantas personas.

Por su parte, el objetivo de la asignatura es que el alumno analice los hechos que a lo largo de varios siglos han dado forma a nuestro presente. No obstante, la renuencia de los alumnos desde el inicio del ciclo escolar no permite el desarrollo de adecuados procesos de aprendizaje.

La evolución educativa marca nuevas tendencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajo constante de optimización que nos lleva a abordar un nuevo enfoque dentro del aula: el aprendizaje colaborativo o aprendizaje cooperativo. Los antecedentes de este modelo se encuentran en la teoría constructivista, para la cual Piaget y Vygotsky realizaron aportaciones teóricas importantes como la necesidad de desarrollar en el alumno habilidades de autorregulación, así como la mediación para su propio aprendizaje, las capacidades comunicativas y habilidades sociales.

Planteamiento del problema

La investigación se desarrolló en una institución pública de educación superior, en la que generalmente los grupos se componen de 25 alumnos, aunque algunos se componen por 15 alumnos, en su mayoría mujeres entre los 18 y 30 años de edad. La mayoría de los estudiantes se muestran interesados únicamente en temas relativos a su especialización, y generalmente al inicio del curso mostraban su rechazo a la historia, sobre todo debido a que, afirmaba una alumna, se estudian únicamente “fechas y personajes”, o la que simplemente son clases aburridas.

Aunado a lo anterior, se encontraron situaciones que merecían ser consideradas, pues afectaban el desarrollo de las clases y de las actividades:

- a) Se encontró estudiantes apáticos, a quienes no les gustaba participar en las sesiones, ya fuera en plenaria o en grupos pequeños.
- b) Afirmaban que debido a que no les gustaba la historia, preferían no leer los textos solicitados en favor de otras asignaturas que fuesen más interesantes. Incluso en algún momento aseguraban que no les gustaba leer si era obligación.
- c) Rechazaban el trabajo con otros compañeros debido a que les molestaba “terminar haciendo el trabajo de los demás”, o simplemente no querían trabajar con personas diferentes a aquéllas con las que siempre los hacían.

A partir de esta visión generalizada del aprendizaje de la historia, se logró entender por qué a inicio del semestre era común encontrar el aula con pocos alumnos. Por ello, se decidió llevar a cabo un proyecto de intervención que tuviese como propósito modificar las actitudes de los estudiantes y hacerlos más receptivos al aprendizaje.

Metodología

Al identificar la situación que se pretendía mejorar, se buscó un método apropiado para llevar a cabo una intervención fundamentada en un amplio proceso de investigación, la cual le permita al docente ser un sujeto de cambio y un investigador. Dewey (citado en Latorre, 2005) percibe la necesidad de que el profesor se convierta en investigador, de modo que él mismo se considere parte del problema para que integre sus observaciones a las teorías que utiliza para enseñar. Es así que la Investigación-Acción (I-A) ofrece la metodología necesaria para llevar a cabo la primera desde un enfoque subjetivo, donde el investigador se considere parte del problema, pero también fuente de la solución del mismo.

La I-A surge a partir de la necesidad de influir en los procesos sociales o de modificar algunos aspectos de la problemática que se estudia (Rojas, 2000). Se puede concebir, de manera general, “como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2005, p. 23).

Una vez obtenida la información de manera activa, se realiza una reflexión como práctica común para iniciar y continuar la mejora (Elliott, 2005). En otras palabras, se puede inferir que la I-A determina el cambio, en este caso educativo, que surge gracias a la validación del conocimiento obtenido mediante el proceso de investigación; es decir, como se infiere de Carr (2002) y Fierro et al. (1999), se obtiene una teoría validada por la práctica.

Elliott (2005, p. 88) considera que la I-A es “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”; toda vez que sólo aquél que es parte del problema puede llegar al conocimiento de su solución. Stenhouse (citado en McKernan, 2001, p. 25) considera la I-A como “un estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico, que está sujeto a la crítica pública y a pruebas empíricas”. Al mismo tiempo, ofrece una nueva perspectiva de ella, de la que puede inferirse que los resultados deben ser abiertos a la crítica y a la práctica de los demás.

Esta definición se enriquece con la postura de Fierro et al. (1999), para quienes es necesario que en este tipo de investigación haya un proceso compartido con otros, aunque para su realización sea necesario el trabajo netamente individual, pues como McNiff y Whitehead (2002) lo mencionan, a través de este método se puede observar la práctica personal para revisar si en verdad es como se supone debe ser.

Mientras que la investigación de cualquier tipo genera conocimiento, con la I-A éste surge de la indagación del contexto práctico (Koshy, 2005); en consecuencia, el profesor, ahora investigador, elige estudiar una situación dentro de su propio contexto, para lo cual debe examinar incluso los procesos más comunes como si fueran únicos. Esto le permitirá apreciar todo lo que influye en su práctica, tanto de manera general como detallada (Goetz y LeCompte, 1988). En el presente trabajo se optó por seguir el proceso propuesto por Lewin (Elliott, 2005 y McNiff y Whitehead, 2002), quien lo describe como una espiral de ciclos compuesta por la planeación, la acción, la observación y la reflexión.

Asimismo, se consideró que para obtener la información necesaria que permitiera reconocer los cambios requeridos, se optaría por solicitar a los alumnos, escritos de tipo reflexivo en los que plasmaran una crítica

sobre sus aprendizajes, la percepción que tienen sobre el aprendizaje de la asignatura e, incluso, aquéllos elementos afectivos que pudieran fomentar u obstaculizar su aprendizaje.

Modelo de intervención

A partir de lo anterior, después de haber identificado el problema, se optó por diseñar un modelo de intervención en el aula que permitiera mejorar no sólo la práctica docente, sino el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera se consideró que el modelo debía incluir los siguientes elementos:

- a) El desarrollo de las actividades a partir del trabajo colaborativo.
- b) El alumno como centro de su propio aprendizaje.
- c) El profesor como guía en el proceso de aprendizaje.
- d) Usode recursos bibliográficos y hemerográficos propuestos por el docente y aceptación de los propios recursos del alumno.

Desarrollo de actividades a partir del trabajo colaborativo

Hablar de aprendizaje colaborativo implica pensar en nuevas formas de propiciar conocimientos, donde permee la organización en pequeños grupos. La intención es generar espacios que posibiliten el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y saberes de cada uno de los integrantes, de tal manera que se potencialicen para favorecer al colectivo; es decir: “permite valorar desde perspectivas educativas, el trabajo que desempeña un sujeto con otros en pos de un aprendizaje determinado, la importancia que se le asigna al compartir con otros abre las puertas para generar estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el crecimiento colectivo” (Vigotsky, 1978, p. 45).

Así entonces, esta propuesta pretende conjuntar todos los saberes para atender un fin común o resolver juntos un problema. El término

puede variar, por lo que podemos encontrarlo como cultura colaborativa, ambiente colaborativo, método colaborativo, grupo colaborativo. Con un fundamento teórico amplio, sus características son consecuencia de un trabajo de investigación en el que confluyen diferentes perspectivas, de modo que es necesario precisar las distintas definiciones del aprendizaje colaborativo. Prendes (2003, p. 103) presenta algunas definiciones del aprendizaje cooperativo o colaborativo según diferentes autores:

- a) Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje (Johnson y Holubec, 1999).
- b) Procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas (Rué, 1998).
- c) Una acción social en la que los objetivos de los individuos están estrechamente ligados [...]; de tal manera que un individuo puede alcanzar su objetivo si y sólo si los demás alcanzan los suyos (Ovejero, 1998).
- d) Es una forma de organización que tiene la ventaja de potenciar aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales muy positivos para el aprendizaje (Martí, 1996).
- e) Intercambio y cooperación social entre grupos de estudiantes para el propósito de facilitar la toma de decisiones y/o solución de problemas (Ralph y Yang, 1993).

El aprendizaje colaborativo fomenta la relación entre pares para favorecer la aplicación de las habilidades sociales y la forma organizada de trabajo; además busca el planteamiento claro de objetivos e impulsar un desempeño solidario no competitivo, sin que esto afecte la adquisición del conocimiento, lo cual conlleva a la calidad educativa.

Como parte del desarrollo de las estrategias educativas, el docente opta por utilizar actividades en donde se trabaje por grupos o equipos, y en las cuales se busca evaluar el grado de integración, socialización y nivel de participación que tiene el alumno para lograr un objetivo o meta com-

partida. Se considera, por consiguiente, que se presenta un equilibrio entre los miembros del equipo gracias a que se establecen objetivos compartidos y hay un reconocimiento grupal, pues se sabe que el éxito depende de todos (Prendes, 2003). De esta manera se desarrolla una cohesión grupal, pues al intercambiar ideas, argumentarlas y al reconstruir nuevos puntos de vista, el alumno genera mayor aprendizaje en comparación con el trabajo individual.

Dado que en esta dinámica el alumno es el artífice de sus propios descubrimientos y aprendizajes, la estrategia se puede catalogar, como ya se ha mencionado, dentro del constructivismo. Es importante destacar que, al momento en que el equipo se conjunta para lograr un objetivo común, se llega a un compromiso conjunto, en el cual la ética es fundamental, pues definirá el éxito o fracaso de la conjunción de las diferentes habilidades de cada estudiante.

Asimismo, dado que cada uno de los integrantes se compromete con el bien común, la figura solitaria del representante se desvanece, pues la autoridad se comparte, de modo que se deja claro que la responsabilidad es de todos quienes componen el equipo de trabajo. Por lo tanto, “es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo y las tareas a realizar” (Gros, 2000, p. 68).

Al colaborar se establece un vínculo con el equipo, en el que cada uno de los integrantes toma el aprendizaje de los otros como responsabilidad propia (Lucero, 2003), de tal manera que el equipo se ve en la necesidad de apoyar a los elementos más débiles para llevarlos a descubrir sus habilidades, ya sean personales o grupales.

Mientras tanto, el docente, si bien no interviene de forma directa en el desarrollo del trabajo, debe fungir como guía, pues él es quien diseña la actividad de aprendizaje y la estrategia por utilizar, aunque no organiza el equipo, no designa responsabilidades. No obstante, lo que sí debe hacer es, en palabras de Aznar (2005):

[...] diseñar cuidadosamente la propuesta, definir los objetivos, los materiales de trabajo, dividir el tópico a tratar en subtareas, oficiar de mediador cognitivo en cuanto a proponer preguntas esenciales y subsidiarias que realmente apunten a la construcción del conocimiento y no a la repetición

de información obtenida y, finalmente, monitorear el trabajo resolviendo cuestiones puntuales individuales y grupales según sea el emergente (p. 2).

A partir de lo anterior, se recuperan algunas características de este tipo de aprendizaje:

- a) Existe una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, en donde el éxito de uno está relacionado con el del resto de los miembros (Johnson, Johnson y Holec, 1999, en Monereo y Durán, 2003).
- b) Se origina una interacción personal, misma que fomenta una dinámica de ayuda, orientación y apoyo entre los miembros del equipo y, en consecuencia, se puede vislumbrar el carácter social del aprendizaje (Ferreiro, 2007 y Prendes, 2003).
- c) A pesar de que se establece la importancia del resultado en el ámbito grupal, también se acepta la importancia que la responsabilidad individual tiene para la consecución del objetivo, pues cada miembro del equipo se hace responsable y también se encarga de precisar para que los demás sean responsables, porque si uno fracasa, fracasan todos (Prendes, 2003).
- d) Este tipo de trabajo hace posible el desarrollo de habilidades sociales, pues una persona deberá desarrollar las habilidades para la “comunicación apropiada, resolución constructiva de conflictos, participación, aceptación de los otros” (Monereo y Durán, 2003, pág. 16), mismas que se reflejan en el crecimiento personal de cada miembro del equipo (Ferreiro, 2007).
- e) La autorreflexión de grupo, pues se “autoanaliza la eficacia en el logro de los objetivos y cómo es su propio trabajo en conjunto” (Prendes, 2003, p. 108), de tal manera que a partir de ella se realizan los ajustes necesarios para mejorar los resultados.
- f) A las anteriores, Monereo y Durán (2003) añaden el liderazgo compartido, pues todos aceptan la responsabilidad para el logro de los objetivos.
- g) Una característica más es la comunicación, pues ésta es el elemento central que favorece la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.

El alumno como centro de su propio aprendizaje

Todos los individuos son diferentes y en el contexto del aula los actores se distinguen en sus intereses, en sus discursos, en sus relaciones con otros y en la motivación que muestran al llevar a cabo diferentes tareas. Con base en esto, en contraposición al modelo centrado en el profesor-enseñanza, se presenta el modelo centrado en el alumno-aprendizaje, mismo que le permite al estudiante realizar las funciones que le correspondan con base en los acuerdos a los que se hayan llegado al interior del equipo. De esta manera, se acepta que podrá llevar a cabo diferentes tareas adecuadas a sus capacidades para el logro de los objetivos.

El modelo centrado en el alumno-aprendizaje (Gargallo et al. 2015) enfatiza la responsabilidad del alumno en la construcción de su aprendizaje y, aunque el diseño de las actividades lo realiza el docente, los estudiantes son partícipes del desarrollo del mismo. Esto no significa que el docente no se responsabilice del proceso de enseñanza; al contrario, requiere que su práctica sea más abierta e involucre a los estudiantes, de manera que el aprendizaje sea más significativo.

Este modelo, de tipo constructivista, considera que los alumnos, a partir de su participación en las actividades y la socialización del conocimiento, construyan su conocimiento y su formación como personas. Con ello se da paso a una formación integral y se abandona el aprendizaje especializado netamente con objetivos académicos, ya que, como explica Pinaya (2005):

Las funciones mentales superiores se desarrollan a través de la interacción social que tiene el individuo con su medio ambiente y esto genera en él un comportamiento más abierto, con la intención de relacionarse, por lo cual el medio que favorece este proceso es el lenguaje como herramienta fundamental y la muestra de la complejidad cognitiva que adquiere el individuo de forma paulatina. Por ello, la participación del alumno, sobre todo a partir de la interacción con sus pares, es de suma importancia para que se pueda llevar a cabo lo expuesto con anterioridad.

Por lo tanto, les corresponde a los alumnos emprender las discusiones necesarias sobre la manera en que se deberán realizar las actividades planteadas por el docente. A partir de los acuerdos logrados en las discusiones, el alumno debe aceptar sus responsabilidades para con el equipo. Otro rol de suma importancia para él ocurre al final de la tarea, cuando reflexiona sobre lo que ha realizado para que en esta última lograra un resultado específico, de manera que podrá visualizar los problemas a los que se enfrentó, para establecer estrategias de mejora.

El profesor como guía en el proceso de aprendizaje

El presente modelo considera que lo más importante es que los alumnos logren el aprendizaje no sólo de los contenidos académicos, sino que también se desarrollen como individuos, por lo que cada uno de los asistentes a la asignatura debe estar dispuesto a participar y compartir su aprendizaje y sus dudas con los demás. Para lograr esto se considera que el profesor no debe ser ya el centro de atención al interior del aula.

En tanto guía o facilitador, el docente deja de dirigir las sesiones y, al mismo tiempo, ya no es el poseedor del conocimiento ni el único experto en el aula que lo expone y transmite a un alumno que sólo escucha y calla. Al contrario, el docente acepta que el estudiante tiene sus propios conocimientos, los cuales pueden ser el punto de partida para lograr nuevos aprendizajes a través de un diálogo equitativo en el que las participaciones de cada alumno tienen la misma importancia que las del profesor. Por ello, el docente debe, de acuerdo con Gutiérrez (2003, pp. 25 y 27), ayudar “a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir [a través de] esfuerzos individuales y grupales del autoaprendizaje”.

Para lograr la participación activa de los alumnos, el docente debe promover un ambiente de aprendizaje en el que, a partir de preguntas, genere en los alumnos la necesidad de indagar y construir sus propias dudas, mismas que podrán ser aclaradas con el profesor o con los mismos compañeros. Asimismo, el docente debe diseñar actividades que le

permitan al alumno enfrentar las dudas propias y de otros, así como tomar decisiones sobre su actuación y aprendizaje.

Así también es importante el hecho de que el docente fomente una visión holística de este proceso llevando a los estudiantes a descubrir que aquello que están aprendiendo no está aislado, sino que se inserta dentro de un sistema. De este modo, al momento de relacionar los conocimientos previos con los nuevos se puede desarrollar la motivación intrínseca.

Todo tipo de actividades, finalmente debe cerrarse con alguna tarea que lleve a los alumnos a la autorreflexión y evaluación de las actividades que realizaron, con el propósito de establecer todas aquellas modificaciones que los lleven a mejorar en futuros trabajos. Asimismo, debe apoyar a que los alumnos evalúen su propio aprendizaje, así como la manera en que se desarrolló el trabajo al interior del equipo (Monereo y Durán, 2007).

Uso de recursos bibliográficos y hemerográficos

Se pretende que a lo largo del curso se tenga acceso a diferentes recursos, tanto bibliográficos como hemerográficos y audiovisuales. Se reconoce que los estudiantes no muestran interés en realizar lecturas obligatorias, por lo que se consideró realizar lo siguiente:

- a) Facilitar a los estudiantes una variedad de lecturas, libros, audios y videos sobre las diferentes temáticas incluidas en el curso.
- b) A partir de esta variedad, dado el desinterés por las lecturas obligatorias, no se impone un solo texto. Se debe establecer desde el inicio del curso que, a pesar de que no hay textos obligatorios, todos los alumnos deberán investigar previamente el tema por tratar; para ello pueden elegir de entre los recursos propuestos en la asignatura e, incluso, de los propios. De esta manera, deben ser conscientes de que, como requisito previo, habrán de presentarse a las sesiones después de haber indagado, para compartir su aprendizaje o dudas durante la clase.

- c) Considerando la cantidad de información que deba facilitarse durante el curso, se plantea el uso de una plataforma educativa para que, a través de ella, los alumnos tengan acceso a los recursos propuestos en la asignatura, a sabiendas de que no todos pretenderán revisar, como primeras opciones, los textos propuestos.

Resultados

Cuando en el espacio áulico se promueve el trabajo colaborativo, se genera un clima que da lugar a procesos de aprendizaje más efectivos que dan cuenta de que el aprendizaje es un proceso social que tiene consecuencias individuales; pues sucede cuando se está con los demás; se aprende cuando se convive con otros, y aprende a partir de sus propias habilidades y percepciones. Aprende con los otros y de los otros. Asimismo; no sólo cumple con el aprendizaje de los contenidos; sino que también reconoce aquellas habilidades que parecían ausentes y logra mejores procesos de reflexión sobre los temas vistos en clase y sobre los propios procesos de aprendizaje. Por ello, vale la pena recuperar las opiniones de los estudiantes, como menciona Angélica:

[...]no se pone el profesor de un lado y a los alumnos del otro, como tradicionalmente se hace, sino que se nos incluye y hasta se nos involucra dentro de la historia, de modo que podemos ver los eventos desde diferentes puntos de vista y no sólo como un observador externo.

Trabajo colaborativo

A partir de las diferentes actividades propuestas, y sobre todo al dar mayor responsabilidad a los alumnos, se encontró que los asistentes al curso alcanzaron acuerdos para llevar a cabo las tareas como para aprender. De allí que la estudiante Érika Daniela llegara a mencionar que al interior de su equipo:

[...] desarrollamos una especie de “sistema”, en el cual, si encontrábamos información útil para la clase o para los trabajos, la compartiríamos entre las tres. De esta forma, cuando estuviéramos juntas, podríamos dar nuestra crítica al respecto y hacer una retroalimentación a fondo.

Lo anterior surge en un contexto en el que el profesor sólo toma el papel de guía y acepta que no es el centro del aprendizaje estudiantil. En consecuencia, a partir de los acuerdos, de la propia libertad que se otorga a los alumnos, “nosotros elegimos desde qué queremos hacer, de qué vamos a hablar, qué queremos decir y, además, dar nuestro punto de vista sobre los temas, que son bastante interesantes”. Así lo plantea Angélica en su documento reflexivo.

El apoyo entre compañeros durante las actividades se ve reflejado cuando Fernando menciona que “nos repartíamos trabajo, dábamos opiniones y hasta nos ayudábamos, incluso si una parte no nos correspondía”. Asimismo, Susan podría enriquecer la opinión anterior con el hecho de que “nos complementamos muy bien [...] y trabajamos por partes iguales completando mutuamente las ideas”. Añade que “el escuchar a mis compañeras en clase dando sus opiniones mientras debatíamos el tema es algo bueno porque ayuda a la comprensión y retroalimentación de la clase; además, si alguien no entiende de esa manera creo que podemos aclararlo”. En el mismo tenor, la opinión de Brenda demuestra la importancia de la ayuda mutua al afirmar que “el profesor brinda las bases, pero en sí, todos ayudamos a que haya un verdadero aprendizaje y no sólo una memorización de fechas o cosas”.

Como se percibe, la comunicación es un elemento sumamente importante en el proceso de aprendizaje colaborativo, pues de esta manera los alumnos pueden encontrar puntos de coincidencia entre sí. Cynthia expresa esto cuando afirma que “al escuchar las opiniones de las compañeras y cómo explicaban los temas desde su propia realidad me di cuenta de que, en cierto modo, compartimos un pensamiento similar, y lo que no ve una lo rescata la otra (o el otro)”. Una opinión similar es la de Ricardo, quien afirma que, así como se aprende del profesor, también se logra aprender de los compañeros; “ya que con sus comentarios se resolvían algunas dudas o se enriquecían mis comentarios”.

El trabajo colaborativo no sólo fomenta el aprendizaje, también promueve el respeto de las diferencias individuales de los integrantes de los equipos, tal como se percibe en el comentario que Brenda hace sobre una compañera:

[...] la considero una gran compañera y estudiante ya que siempre es muy cumplida y tiene un gran potencial de aprendizaje, aunque es un poco difícil darse cuenta de ello ya que no le gusta mucho hablar o participar en clase, pero ella es una integrante esencial del grupo [...]. Es la integrante con la que tuve mayor comunicación durante la realización del trabajo, ya que tiene buenas ideas y logramos una mejor decisión sobre ciertos aspectos al comunicarnos. Ella tiene una capacidad de escuchar las opiniones para después dar su punto de vista sin ofender o hacer de menos a los demás integrantes.

Cuando se trabaja con otros, los resultados de las actividades, así como el aprendizaje, son más significativos; incluso los posibles obstáculos y debilidades individuales se ven disminuidas al apoyarse en otros. Así lo percibe Ingrid al afirmar que “al unir las habilidades de todo un equipo, las debilidades que teníamos como individuos no fueron tan notorias, ya que el fin común por el que trabajamos nos impulsó a que todos mejoráramos”; pues también aprendió “a confiar no sólo en nosotros mismos, sino en otras personas que con sus habilidades y conocimientos sin duda terminarían por enriquecernos”.

Es común el rechazo al trabajo colaborativo; sin embargo, al dar oportunidad al alumno a adentrarse en estas dinámicas de una manera organizada y con propósitos claros, se logrará un cambio en la percepción, como en el caso de Aarón, quien afirmó que le “ayudó a replantear el concepto de trabajo en equipo”, y de Beatriz, quien menciona que “los trabajos en equipo [son] muy necesarios, aunque poco populares, pero si buscamos una integración y unión, debemos continuarlos”. Con esto se manifiesta una ventaja de llevar a cabo el trabajo colaborativo en el aula.

Aprendizaje de los contenidos

Al inicio del curso se presentó a los alumnos la manera como se iba a trabajar y se comunicó repetidas veces que debían responsabilizarse por la lectura e indagación previa de los temas. Todo ello sin imponer algún recurso específico; sin embargo, además de la actividad anterior, también hubo quien decidía seguir investigando después de las sesiones. Tal es el caso de Karina, quien menciona que “investigaba en diferentes fuentes de las que el profesor nos proporcionaba en la plataforma y de esa manera podía entender mejor lo que escuchaba en clase”. Asimismo, los resultados del trabajo realizado tanto de manera individual como colaborativa permitieron a los alumnos reconocer la importancia de los mismos. Tal es el caso de Érika Daniela, quien menciona que:

Todas las actividades que fueron requeridas durante el curso nos ayudaron a comprender mejor los temas que revisábamos, creo que la parte de comentar lo que cada quien sabía en clase fue una estrategia que ayudó mucho a que pudiéramos encontrar nueva información y, de esta forma, adjudicarla a los conocimientos que previamente teníamos.

Cercano a esta postura se encuentra Ignacio, quien afirma que trabajó con otros “durante clase para responder nuestras dudas o enriquecer con mayor conocimiento el tema. Gracias a ello fue como pude tener un mejor conocimiento de cada tema”. Además reconoció que sus compañeros “ayudaron a que el tema quedara más claro con las investigaciones que ellos llevaron a cabo”.

Asimismo, se encontró que a partir de las diferentes actividades y la comunicación y apoyo de los demás, los estudiantes aprenden a relacionar lo visto en clase con la realidad. Tal es el caso de Gabriela, quien considera que “el aprendizaje más significativo fue la capacidad de relacionar cada enseñanza o suceso del pasado con la actualidad, para ver de manera más clara las consecuencias de cada decisión que se tomó en el pasado”. Isis muestra su acuerdo hacia el trabajo colaborativo, hacia el aprendizaje que surge mediante éste y, sobre todo, hacia la comunicación que se origina durante las actividades, cuando comenta:

me llamaba mucho la atención la participación de mis compañeros porque cada uno tenía un punto de vista diferente y eso en realidad te hace pensar, reflexionar y ser más tolerante ante las opiniones de los demás y abrir más mi mente a nuevos conocimientos. Creo que el diálogo fue la clave para aprender.

Aprendizaje personal

A lo largo de las tareas planteadas para el curso, el trabajo colaborativo fue una constante. Antes de llevarlo a cabo se había considerado un reto: promover el aprendizaje colaborativo a sabiendas del rechazo a este tipo de dinámicas en el aula. No obstante, las actividades se realizaron e incluso sirvieron para que los alumnos reconocieran el cambio que trabajar con otros en el mismo nivel de responsabilidad generaba en cada uno. A propósito, uno de los aprendizajes más recurrentes en las reflexiones de los alumnos fue la tolerancia.

Una vez más, Erika logró reconocer que “antes me cerraba mucho [...] pero creo que ahora he aprendido a tolerar los diferentes puntos de vista que hay y, al mismo tiempo, construir nuevas críticas”. Otro alumno, Fernando afirmó que a partir del trabajo colaborativo no sólo mejoraron sus relaciones interpersonales, sino que incluso ya no rechaza el trabajo con otros, pues declara que:

He mejorado mis relaciones con algunos de mis compañeros. Ya me cuesta menos trabajo el hecho de trabajar en equipo. De la misma manera he aprendido que es más amena una actividad colaborativa si coopero y doy mi punto de vista.

Incluso, más allá de aprender a trabajar colaborativamente, también aprendió a reconocer que no todos piensan como él:

He aprendido que la tolerancia a las opiniones y puntos de vista es de suma importancia en la vida de cualquier persona. Aunque aún me cuesta trabajo aceptar otros puntos de vista [...] debo pensar que cada quien tiene el derecho de expresarse.

Esta misma visión sobre la tolerancia la recupera Karina, quien asegura que:

Pude aprender a ser más tolerante y comprensiva con los demás ya que al trabajar en equipo cada uno tenía una forma de trabajar, distintas opiniones y puntos de vista; por lo tanto también aprendía escuchar y a ser cooperativa respetando a los demás.

Cuando los alumnos aceptan que en el trabajo colaborativo todos tienen la misma responsabilidad y, en consecuencia, se debe llegar a acuerdos para lograr los objetivos, podrá surgir un cambio que pudiera ser permanente. Tal es el caso de Ingrid, para quien:

en otras circunstancias o momentos de mi vida habría impuesto mi voluntad, sin embargo, ahora las decisiones se tomaron con base en lo que sería mejor para el equipo, lo que le interesaba al equipo, de acuerdo a las capacidades y habilidades de todos. Creo que no individualizar esas decisiones nos permitió llegar a un mejor resultado.

Motivación

El tipo de trabajo que se llevó a cabo y la manera como se organizaron las actividades generó en los alumnos la necesidad de seguir aprendiendo. Tal es el caso de Susan, a quién, durante la lectura que realizaba, le “empezaban a surgir más dudas respecto al tema, ya fuese por términos que no conocía u otras dudas como ¿qué es esto? ¿Por qué? ¿En serio? Preguntas tan simples despertaban esa hambre de querer saber un poco más e indagar”.

Incluso se recogieron aquellas opiniones que muestran un cambio en la percepción sobre el curso, a partir de una fuerte necesidad de seguir aprendiendo. Tal es el caso de Andrés, quien anota:

Pensé que el curso sería aburrido y un tanto tedioso por tratarse de historia y todo eso; pero en el transcurso de las clases me iba interesando más por

lo ocurrido, quedaba esa intriga en mí, cosa que me inclinaba a buscar más del tema.

La motivación no sólo estuvo dirigida al cumplimiento de las actividades, pues incluso se percibe en la necesidad de entrar a la clase no por obligación. A propósito, Rosario, al reflexionar sobre sus actitudes hacia la asignatura, afirma que en:

[...] este parcial intenté llegar a tiempo e incluso más temprano, pues considero que el parcial pasado llegaba algo tarde y me perdía la introducción de la clase; es decir, algunas cosas de los temas que eran importantes y por esa razón algunas veces me sentía un poco perdida con los temas, pero este parcial me esforcé en este aspecto.

Este mismo deseo de asistir se encuentra en Andrea, quien menciona que “intenté no faltar a clases para no perderme ningún tema y sobre todo de la explicación del profesor”.

Comentarios generales

El escrito reflexivo permitió que cada alumno se expresara en cuanto al aprendizaje y el trabajo de los demás; pero también generó en cada uno de ellos la capacidad para reconocer la manera de como cambiaron durante y después de las actividades que realizaron para lograr los aprendizajes esperados. Tal es el caso de Rebeca, quien consideró que:

[...] me hice un poco más responsable en cuanto a hacer tareas o leer, a veces no dedico el tiempo necesario a la lectura, pero creo que lo desarrollé bastante en este semestre. La verdad es que los textos que están en la plataforma son muy interesantes; cuando comencé a dedicar más tiempo a consultarlos me di cuenta de eso.

A partir del interés surgido por los temas vistos en el transcurso de las sesiones, algunos alumnos llevaron su aprendizaje fuera del aula y reco-

nocieron la importancia de hacerlo. Tal es el caso de Luis, quien señala algunas pistas para mejorar su aprendizaje:

Otra de las cosas que me han ayudado mucho es hacer pequeñas mesas de discusión [improvisadas] con mis compañeros de clase. Varias veces en el semestre mis compañeros y yo hemos coincidido fuera de clase y discutimos acerca de los temas que estamos viendo. El ambiente es mucho más informal y hablamos sobre lo que hemos leído, nos recomendamos autores y libros y damos nuestras opiniones personales, lo que es bastante interesante porque por lo mismo que somos amigos, tenemos la oportunidad de escuchar a personas que por ejemplo no participan mucho en clase pero eso no significa que no investiguen o que no sepan, sino que es más una cuestión de timidez que de no estar preparado.

Este tipo de respuesta no solamente permaneció en un nivel intraescolar. El interés por llevar lo aprendido fuera de las cuatro paredes del salón los llevó a ocupar espacios de la escuela para la conversación e incluso trascendió la institución, ya fuera con familiares o con amigos. Andrés, por ejemplo, menciona que había formado “un grupo de diálogo con mi familia, en especial primos y hermanos, con el fin de retomar de mi parte ideas vistas en clase, exponérselas y ver que [pensaban] de éstas”.

En el mismo tenor se encuentra Itzel, quien considera que para mejorar su aprendizaje realizó las lecturas de los textos que se encontraban en la plataforma y su interés la llevó a compartir “comentarios sobre estas lecturas con familia y amigos. Desde mi punto de vista era el mejor método de recordar qué había aprendido en clase con clase y lectura con lectura”.

Por otra parte, en cuanto a la lectura, en un principio los alumnos habían externado su rechazo a ella si era obligatoria; más aún al ser de una asignatura como Historia. Sin embargo, al final del semestre aceptaron la importancia que ésta tiene en el proceso de aprendizaje, sobre todo cuando se les presenta una variedad de materiales. Tal es el caso de Angélica, quien comenta que:

Creo que de no ser por el profesor, seguramente jamás habría leído las lecturas que están en la plataforma y es de verdad haber sido una lástima. Me

di cuenta que son lecturas bastante interesantes y que por algo los profesores nos las recomiendan y que debemos leerlas, no sólo porque son muy útiles en clase, sino porque nos ayudan en nuestra formación como seres humanos porque, por ejemplo, en este curso, no todas las lecturas eran académicas, había libros, novelas, artículos, videos, etcétera, que de verdad son un tesoro para nuestras mentes.

En la misma línea se encuentran aquellos que después de haber afirmado que no leían por decisión propia, ahora ya encontraron un interés hacia los textos de la asignatura. Así es el comentario de Gabriela, quien confiesa que:

[...] he empezado a leer archivos de la plataforma que considero realmente interesantes, aunque no sean del tema que estamos viendo. Lo considero un cambio muy bueno en mí porque antes no hacía ni el intento por descargar algún archivo, aunque fuera sólo por consulta, sin embargo es un cambio muy bueno en mí, el cual me pone muy contenta.

En resumen, se logró que los estudiantes aceptaran que “leer no sólo era necesario para las clases, era una parte fundamental para realizar las diferentes tareas” (Yadira).

Conclusiones

Después del trabajo realizado a lo largo del curso, se generó en los alumnos el interés por los temas del mismo a través del desarrollo de habilidades de comunicación. Este tipo de trabajo genera diferentes valores como: la tolerancia. Para lograrlo es necesario que el profesor considere que los estudiantes tienen experiencias y conocimientos previos que deben ser fortalecidos a partir de actividades que les permitan partir de su propio interés para alcanzar el aprendizaje. Asimismo, a través del trabajo colaborativo se percibe que los alumnos no sólo crecen en lo académico, sino también como personas, uno de los fines centrales de la educación. Finalmente, se modificó la percepción de los alumnos hacia el

aprendizaje de la historia, pues hay quienes afirman haber aprendido “que la historia no es aburrida” (Andrea). Rosario resume esto cuando asegura que:

Es importante decir que la historia es una parte esencial de nuestras vidas. Como ya he dicho en algunos otros escritos, a mí no me gusta la historia, pero ahora veo la importancia de conocer el pasado, no solo de tu país, sino de los eventos que han trascendido a lo largo de la historia, tal vez para no cometer los mismos errores que hace unos años.

Referencias

- Ángeles, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante*. Disponible en <http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>
- Aznar, N. (2005). *Videojuegos y webquest, formas de integrar las TIC y el aprendizaje colaborativo en la escuela*. Entrevista por Verónica Castro. Disponible en http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/videojuegos/entrevista_nora_aznar.html
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4ª reimpresión). Madrid: Morata.
- Ferreiro, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Gargallo, B., Garfella, P., Sahuquillo M., Verde I. y Jiménez, M. (2015). Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de educación* (370). Disponible en <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/370.html>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. Gran Bretaña: PCP.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. Recuperado de <http://rieoei.org/RIE/article/view/2923>
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice* (2ª ed.). Nueva York: Routledge.
- Monereo, C. y Durán D. (2003). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo* (2ª ed.). Barcelona: Edebé.
- Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. Plural: Bolivia.
- Prendes, E. (2003). Aprendemos... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. En F. Martínez (comp.). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. pp. 93-123. España: Paidós.
- Rojas Soriano, R. (2000). *Guía para realizar investigaciones sociales* (26ª ed). México: Plaza y Valdés.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica-Grijalbo.

V. Algoritmos de actuación en escenarios de alto riesgo físico para el personal de atención prehospitalaria

FABIOLA RIVERA RAMÍREZ
JANETH ESQUIVEL PASTOR
YAMEL ZABDI TORRES-HAMDAN
MARÍA DEL CARMEN DUARTE TROCHE
JOSÉ JOAQUÍN MARTÍN GARCÍA-HERNÁNDEZ
SERGIO TORRES PACHECO

El incremento de la violencia se ha transformado en un problema de salud pública, abarcando lugares que antiguamente se consideraban libres de estos incidentes, siendo el personal prehospitalario, blanco de agresiones. La atención prehospitalaria, es un importante eslabón en la cadena del sistema de salud, es necesario que los paramédicos desarrollen las competencias para el manejo de la escena segura, constantemente cambiante, siendo la seguridad y protección una de las principales destrezas a adquirir durante su proceso de formación, sin embargo, aún no hay modelos específicos para su enseñanza.

El objetivo de este trabajo fue diseñar algoritmos de actuación para escenarios de alto riesgo físico para el paramédico. Se eligieron 5 escenarios representativos de violencia física, que fueron revisados por expertos en atención prehospitalaria con más de 10 años de experiencia. Con las respuestas emitidas, se obtuvieron las variables para la construcción de los algoritmos. Posteriormente, se diseñó una clase basada en resolución de problemas en donde tanto expertos como estudiantes de Técnico Superior Universitario en Paramédico, los resolvieron y evaluaron

La opinión tanto de expertos como de estudiantes, con respecto a la comprensión de los algoritmos, fue de 82 y 76% respectivamente, lo que pudo haber contribuido al bajo porcentaje de resolución. Sin embargo, es

alentador que ambos grupos los consideren eficientes y necesarios (94-96%), y que su resolución cambio su percepción (94-92%) con respecto a cómo actuar ante situaciones de violencia.

Violencia en el ámbito prehospitalario

La violencia ha alcanzado lugares que antiguamente se consideraban libres de estos incidentes, transformándose en un problema de salud pública que alcanza proporciones epidémicas (Rodríguez Campo, Paravic Klijn, & González Rubilar, 2015; Rodríguez & Paravic, 2013). En la última década, a nivel mundial se ha incrementado en un 300% según información del Centro para la Prevención y Control de Enfermedades (Mayorca Yancán, Lucerna García, Cortés Martínez, & Lucerna Méndez, 2013).

Las acciones violentas por parte de pacientes, familiares y/o acompañantes hacia los profesionales del área de la salud, ha ido en aumento en todos los países llegando alcanzar cifras de hasta un 25%, en consecuencia representan un motivo de preocupación para estos profesionales, lo que afecta negativamente el rendimiento y la eficacia de los centros de salud (Gutiérrez, Hernández, & Molina, 2016; Bernaldo-de-Quirós, Labrador, Piccini, Gómez, & Cerdeira, 2014), y la atención prehospitalaria no ha quedado ajena este fenómeno (Rodríguez Campo, Paravic Klijn, & González Rubilar, 2015).

Los servicios de atención de la salud, están formados por una gran heterogeneidad de expertos, que garantizan la asistencia sanitaria las 24 horas, los 365 días al año (Iglesias-Lepine, Pérez, & da Pena, 2014), siendo la atención prehospitalaria, un eslabón en la cadena asistencial sanitaria para atender al paciente, crítico y no crítico, que habitualmente precisará cuidados hospitalarios (Bernaldo-de-Quirós, Labrador, Piccini, Gómez, & Cerdeira, 2014).

Por las condiciones de prestación sanitaria de este sistema, se debe tener presente que los paramédicos deben asistir a localidades de todo tipo, en las cuales muchas veces existe un alto nivel de delincuencia, narcotráfico y en donde la violencia en sí es parte de la vida habitual de la población (Rodríguez Campo, Paravic Klijn, & González Rubilar, 2015).

Los actos violentos pueden ser impredecibles pero las situaciones en las que es probable que brote una conducta agresiva no lo es. Por ello, la principal medida para el afrontamiento de la violencia laboral es la formación a los profesionales sanitarios: enseñarles a reconocer y manejar las agresiones y resolver conflictos (Altemir Cortés, 2014).

El manejo adecuado de los pacientes en estos servicios llega a ser complejo, por lo que es preciso un entrenamiento periódico en situaciones clínicas y en escenarios simulados que doten a los equipos intervinientes de las habilidades necesarias para poder desarrollar una labor asistencial eficiente (Ayuso, Nogué, Coll Vinent, Fernández Esáin, & Miró, 2010). En donde la seguridad y protección del personal prehospitalario son una de las principales destrezas a enseñar, sin embargo, aún no hay modelos específicos para su enseñanza y la principal fuente de información, la experiencia laboral del personal de atención prehospitalaria queda al margen de las aulas.

Determinar si la escena es segura o si está libre de peligro, tanto para el paramédico como para las víctimas, tiene como principio básico, evitar nuevos efectos diferidos de la misma y controlar el desarrollo de las actividades asistenciales, manteniendo la seguridad de los intervinientes y de las víctimas, lo que permite ingresar para brindar atención a las víctimas; si la escena no es segura, se debe esperarse el arribo de personal capacitado de acuerdo con la situación.

La transmisión del conocimiento en el área prehospitalaria puede ser cubiertas por el aprendizaje basado en evidencias y el aprendizaje basado en problemas (Stornelli, 2013; Garí Calzada, Rivera Michelena, Pernas Gómez, Nogueira Sotolongo, & Arencibia Flores, 2013; Olivares Olivares & Heredia Escorza, 2012). Ambas, permiten hacer uso de algoritmos, los que han demostrado su eficacia en entornos clínicos (Soler Morejón & Lombardo Vaillant, 2012). La principal fuente de información, la experiencia laboral del personal de atención prehospitalaria queda al margen de las aulas y su uso como medio didáctico sólo puede hacerse a través del método científico. Por lo que el objetivo del presente trabajo es el diseño de algoritmos que puedan ser usados como una herramienta de aprendizaje para el manejo de Escenarios de alto riesgo físico para el personal de atención prehospitalaria.

Identificación de los escenarios de alto riesgo a los que se puede enfrentar el personal prehospitalario

Se revisaron 3867 partes de servicio de la Cruz Roja de Metepec y Tenancingo, y SUEM Base Toluca durante los últimos 2 años (2014-2016), los criterios de inclusión fueron: riesgo para el paramédico, declaración ante el ministerio público y las medidas de precaución (ejemplo: ser escoltados por una patrulla). Criterios de exclusión: incompletos, sin sustento y si los paramédicos que atendieron el servicio ya no laboran en esa institución. Los que cumplían con las características mencionadas, sumaron un total de 50 casos.

Una vez hecha esta selección, se reunieron 16 expertos que actualmente laboran en diversas dependencias de Atención prehospitalaria como la Cruz Roja México, el Servicio de Urgencias de Estado de México Base Toluca y Ecatepec y en el Desarrollo Integral de la Familia Lerma, con las siguientes características: más de 10 años de servicio prehospitalario, desempeño de operador y/o paramédico y haber ocupado puestos de mando (jefe de servicio, jefe de guardia o jefe de turno). En el cuadro 1 se describen las características de los expertos.

CUADRO 1. *Características de los expertos (panel y evaluadores) y estudiantes que participaron en el diseño y evaluación de los algoritmos (Edad y antigüedad se expresan en años promedio y desviación estándar; Género, dependencia y escolaridad, en porcentaje).*

	<i>Expertos</i>		<i>Estudiantes</i>
	<i>Panel</i>	<i>Evaluaron</i>	
<i>n</i>	16	17	74
Edad (años)	45 ± 1.2	47 ± 6.7	20 ± 2.5
Antigüedad (años)	19 ± 3.8	19 ± 6.5	
Antigüedad (años)	19 ± 3.8	19 ± 6.5	
Masculino	87	88	47
<i>Dependencia (%)</i>			
Servicios de Urgencias del Estado de México	38	41	
Cruz Roja	31	23	
Centro Regulador de Urgencias Médicas	12	12	
Escuadrón de Rescate y Urgencias Médicas	12	12	
Protección Civil	7	12	
Universidad Tecnológica del Valle de Toluca			100
<i>Escolaridad (%)</i>			
Licenciatura	19	19	
Técnico Superior Universitario en Paramédico	25	31	100
Técnico en Urgencias Médicas	56	50	

FUENTE: elaboración propia.

Sin embargo, las principales limitantes para la obtención de datos fueron la poca familiaridad que hay entre el trabajo de investigación y la atención prehospitalaria, además de la renuencia a responder a las encuestas, lo que redujo la población de expertos, previo al requisito de tuviesen como mínimo 10 años de experiencia. Los cuales seleccionaron 3 casos representativos de escenarios de alto riesgo, violentos y difíciles de manejar y, aportaron 2 para hacer un total de 5 casos (cuadro 2).

CUADRO V. 2. *Casos seleccionados de acuerdo con el panel de expertos para el desarrollo de algoritmos*

<i>No. de caso</i>	<i>Tipo</i>
1	Herido por arma de fuego
2	Homicidio
3	Familiares o personas hostiles (comunidad alejada)
4	Manejo de grupos agresivos
5	Accidentes en carreteras de alto flujo vial o alta velocidad

FUENTE: elaboración propia.

Respuestas del panel de los expertos para la resolución de los casos

Las agresiones a los profesionales sanitarios constituye un problema grave, que hasta hace muy poco era prácticamente desconocido y ha permanecido silenciado por su escasa denuncia (León, Muñiz, León, Sierra, & Burón, 2011), porque en su mayor parte no provocan lesiones físicas graves (Mayorca Yancán, Lucena García, Cortés Martínez, & Lucerna Méndez, 2013), y se tienden a minimizar, incorporándolas como parte del trabajo y empatizando con las situaciones estresantes de los pacientes y acompañantes. Este hecho es un error ya que la dignidad humana no ha de ser pisoteada en ninguna circunstancia (Ortells Abuyé, Muñoz Belmonte, Paguina Marcos, & Morató Lorente, 2013). En el estudio de Ansoleaga en 2015, evidenció que en la atención prehospitalaria, la tasa de violencia laboral psicológica es mayor (60-76%) que el de violencia física (32-51%) (Ansoleaga, Gómez-Rubio, & Mauro, 2015).

Los servicios que brindan estos profesionales, son realizados en pacientes que presentan una emergencia vital por lo general en ambientes cambiantes (ambulancias, en el domicilio, en la calle, etc.), sin la presencia de elementos de seguridad o sistemas de soporte como existen en otras áreas de la sanidad (hospitales, centros de salud, etc.); siendo situaciones de crisis, impactantes y alta carga emocional, generando gran ansiedad; en las que deben tomarse decisiones rápidas, por lo que facilita la aparición de comportamientos violentos por parte de los mismos pacientes y/o acompañantes (Rodríguez Campo, Paravic Klijn, & González Rubilar, 2015; Bernaldo-de-Quirós, Labrador, Piccini, Gómez, & Cerdeira, 2014; Ayuso, Nogué, Coll Vinent, Fernández Esáin, & Miró, 2010).

Por lo anterior mencionado, es necesario que los profesionales puedan acceder a acciones formativas de diferente complejidad, aunque todas ellas deberían tener como objetivo entrenarles de una forma integral que permita ofrecer una asistencia coordinada entre médicos, enfermeros y técnicos en emergencias (Ayuso, Nogué, Coll Vinent, Fernández Esáin, & Miró, 2010). Para el diseño de los algoritmos, se le pidió al panel de expertos, que propusieran la manera de actuación correcta para darle solución a cada uno de los casos como paramédico u operador. Posteriormente, se plasmaron las respuestas en una tabla, asignándoles el valor de un punto. Se agruparon aquellas que fueran similares o repetidas, se tabularon en porcentaje, seleccionándose las que tuvieron mayor puntuación como la mejor actuación.

En el cuadro 3 se muestra las principales respuestas que emitieron los expertos para la resolución de los casos y la construcción de los algoritmos:

- Escenarios de violencia urbana por arma de fuego (caso 1), forman parte del nuevo perfil epidemiológico (Ilescas-Fernández & Guibert-Vidal, 2012), son la tercera causa por la que se solicita atención prehospitalaria (Sastrías, Campos, & Lafuente, 2010). La respuesta con mayor puntaje fue pedir escolta de patrulla (30%). Sin embargo, un punto de discusión (Tabla V.1 y V.3, es si es permitido o no solicitar escolta de patrulla; algunas corporaciones lo consideran parte del protocolo de seguridad, mientras que otras justifican que una segunda unidad que pertenezca al

cuerpo policiaco, lejos de proporcionar seguridad provoca un mayor foco de atención e incrementa el riesgo de ser un blanco de ataque.

- Homicidio (caso 2), es imperativo coordinarse con el personal del hotel para mantener la escena segura (21%), en el artículo 123 BIS del Código Federal de Procedimientos Penales, establece que la preservación de los indicios, huellas o vestigios del hecho delictivo, así como de los instrumentos, objetos o productos de éste, es responsabilidad directa de los servidores públicos que, por el cumplimiento de sus funciones, entren en contacto con ellos (México, 2010).
- Familiares y/o personas hostiles (caso 3), la sugerencia principal fue trasladar al hospital indicado, obteniendo la firma del médico y del testigo (19%). La petición de una ambulancia representa un riesgo para quién acude al servicio e incertidumbre para los familiares al verse envueltos en una asistencia de emergencia. Se esperan situaciones altamente peligrosas en escenas al aire libre o donde sospechan de probable brote de violencia, sin embargo, el interior de un domicilio puede implicar la situación más riesgosa, hay que aclarar que el ingreso a un domicilio debe ser explícito y específico por parte de los miembros de los residentes de lo contrario, se entiende por allanamiento de morada (Cross., 2013).
- Manejo de grupos agresivos (caso 4), se utiliza a los cuerpos policiacos para poder llegar a la unidad (15%), En algunos contextos, el personal prehospitalario, es atacado por miembros de la población que no están satisfechos con los servicios que se prestan, con el proveedor, o porque perciben la situación del paciente como potencialmente mortal y reaccionan violentamente.

Los primeros en responder pueden ser objeto de amenazas o demandas en la escena de un incidente y obligados a dar prioridad al tratamiento de las víctimas de una manera que no es consistente con los procedimientos prehospitalarios. Estas actitudes se endurecen, especialmente en los lugares donde se considera una ambulan-

cia, un símbolo de asistencia inmediata y eficaz en caso de emergencia, por lo que la gente se vuelve exigente e intransigente si el servicio no se entrega en el momento oportuno. Cualquier, causa frustración que puede convertirse en un comportamiento agresivo contra el equipo de la ambulancia cuando llegan a la escena (Cross., 2013). Sin prometer resultados espectaculares, la aplicación del conocimiento psicológico puede ayudarnos en el manejo de situaciones conflictivas e incidentes críticos mediante la metodología propia de la intervención en crisis y de la psicología de las emergencias (Lorente Gironella, 2010).

Accidentes en carreteras de alto flujo vial o alta velocidad, caso 5, es necesario que un elemento resguarde la escena, y la señalización correcta y acordonamiento adecuado en base a protocolos (19%, en ambas). La cobertura de los servicios de emergencia involucra múltiples actividades que deben complementarse apropiadamente para lograr salvaguardar la integridad física de los lesionados como la de los elementos del servicio de emergencia que acuden a socorrerlos, por lo tanto, es indispensable que exista una capacitación apropiada en todas las áreas que componen el auxilio a víctimas accidentadas en incidentes carreteros (Aguilar Reguero, 2010).

CUADRO V. 3. *Respuestas principales para la resolución de los casos*

<i>No. de caso</i>	<i>Tipo</i>	<i>Principales respuestas</i>	<i>%</i>
1	Herido por arma de fuego	Escolta en patrulla	30
		Seguir instrucciones accediendo a demandas	22
		Buscar apoyo policiaco en ruta	19
		Coordinarse con personal del hotel para mantener la escena segura	21
2	Homicidio	Utilizar el traslado del lesionado como modo de escape	18
		Mantener comunicación con central, vía radioportátil, sin separarse del compañero	15
3	Familiares o personas hostiles (comunidad alejada)	Trasladar al hospital indicado y obtener firma del médico y del testigo	19
		Solicitar apoyo policiaco y dar parte al ministerio público	15
		Trasladar a la brevedad en ruta y dirigirse al hospital adecuado	15
4	Manejo de grupos agresivos	Se utiliza a los cuerpos policiacos para poder llegar a la unidad de ambulancia	15
		Ingresar a la unidad, aunque sea necesario usar la fuerza física, usando el equipo como protección	15
		Indicar a la muchedumbre que se desconocen los pormenores y sólo pedir acceso a la unidad	11
5	Accidentes en carreteras de alto flujo vial o alta velocidad	Un elemento resguarda la escena	19
		Señalización correcta y acordonamiento adecuado con base en protocolos	19
		Colocación de unidades de emergencia correcta para el acordonamiento	13

FUENTE: elaboración propia.

Diseño de los algoritmos con el panel de expertos

Un algoritmo es una lista de instrucciones donde se especifica una secuencia de operaciones, útil para resolver cualquier problema (Cerecedo Cortina, 1997), con múltiples soluciones y dentro de ellas la más eficiente (Vázquez Gómez, 2012), pudiendo ser empleados como una herramienta complementaria en el entrenamiento del personal preshospitalario ante escenas seguras pero cambiantes. Para la construcción, se empleó estructuras secuenciales y alternativas (Cerecedo Cortina, 1997), la primera le lleva a la resolución correcta del algoritmo, mientras que la segunda puede terminar en una situación riesgosa tanto para el paramédico como para el paciente.

Con las respuestas emitidas por los expertos (cuadro 3) se diseñó un diagrama de flujo con código de líneas, para diferenciar las acciones más seguras se utilizó las líneas continuas, mientras que las inseguras se marcan con líneas discontinuas, y un continuas y puntos, denota acciones en las cuales ya no hay opción de decidir y se pueden tornar discontinuas. La terminación del caso se marca con línea punteada, en la Fig. V.1, se muestra un ejemplo del caso y el algoritmo.

La primera sección incluye las instrucciones que indican lo que el alumno tiene que hacer (Fig. V.1A). La segunda, el escenario en donde se describen la situación y las condiciones presentes, para este ejemplo se eligió un homicidio (Fig. V.1B). La última sección corresponde al algoritmo, en donde los alumnos van a contestar enmarcando de acuerdo con el código de líneas mencionado en el párrafo anterior y enumerando los pasos como ellos resolverían el caso (Fig. V.1C).

La secuencia correcta para resolver el caso sería 1-2-3-9, y aunque el punto 5 aparece de azul, sin embargo, conduce a una situación de inseguridad, no hay que olvidar que las escenas son altamente cambiantes. Las situaciones que ponen en riesgo en este escenario al personal de atención prehospitalaria son la 4, 6, 7 y 8. A continuación, se da una breve explicación, de cada paso.

1. Auxiliarse del personal del hotel para mantener evitar que ingresen o salgan personas permite que el personal paramédico pueda

- más recomendable, además la atención en la ambulancia se vuelve un ambiente controlado e incrementa la seguridad paramédica.
4. Esperar en la escena a que arriben las autoridades puede ser opción siempre y cuando el lesionado no se impacienta, o los familiares se tornen agresivos, es importante recalcar que es un probable delincuente que puede usarlo como vía de escape. Toda acción por el simple hecho de ser incierta es roja.
 5. Abrir una puerta donde no se sabe que hay detrás es sumamente riesgoso, interponer a un familiar que haga una mediación previa puede disminuir la respuesta nociva o, en este caso lo que se busca es darnos tiempo de reacción.
 6. No es posible mantener precaución desde un punto distante, la visibilidad puede exponernos o no darnos la seguridad parcial, pero en caso de ser vistos podemos incurrir en algún delito por omisión de auxilio.
 7. El personal puede ser seguido y obligado a la atención, pero en un ambiente aún más hostil que al inicio.
 8. Por eso la siguiente acción nos lleva a una atención obligada y aún más peligrosa dada la molestia y el enfrentamiento previo.
 9. Salir lo más pronto de un escenario inseguro es siempre la única manera de estar a salvo, implica trámites y una probable

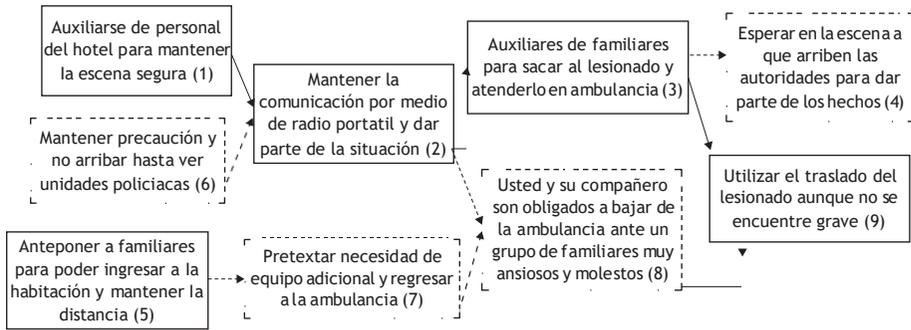
A INSTRUCCIONES

La siguiente serie de casos tiene como finalidad obtener información sobre cómo resuelve una situación donde el problema principal es la violencia contra el personal prehospitalario. Lea con atención y conteste en la hoja de algoritmos.

B ESCENARIO 2: HOMICIDIO. Descripción del evento:

- a. Su radio operador le indica que reportan a persona enferma en la administración de un hotel. Usted pide que envíe una patrulla por considerarlo escena insegura.
- b. Al arribo de su unidad se percata que aún no hay una patrulla en el lugar y decide preguntar en administración qué sucede. El operador vuelve a solicitar una patrulla.
- c. Cuando desciende de la ambulancia, se percata que del lado del conductor se acerca un grupo de personas muy alteradas que le solicitan ingreso de inmediato a la habitación, pues es su familiar el que pidió ayuda, aunque también desconocen qué sucedió.
- d. Se acercan a la administración y el encargado dice desconocer la llamada y la situación, por lo que decide tomar la llave y acompañar a los familiares. Usted explica que debe esperar a la patrulla para tomar medidas de precaución, pero bastante agresivos y con amenazas le piden que suba junto con su compañero, por lo que se ve forzado a subir; sólo aceptan la sugerencia de subir primero dos familiares y el administrador tras de ustedes vienen seis familiares más.

C Resolución del caso



FUENTE: elaboración propia.

FIG. v.1. Ejemplo del caso y del algoritmo de flujo para su resolución. Código líneas y diagrama de flujo utilizado para el algoritmo (línea completa: acciones adecuadas, línea discontinua: acciones riesgosas, línea punteada: Resolución correcta)

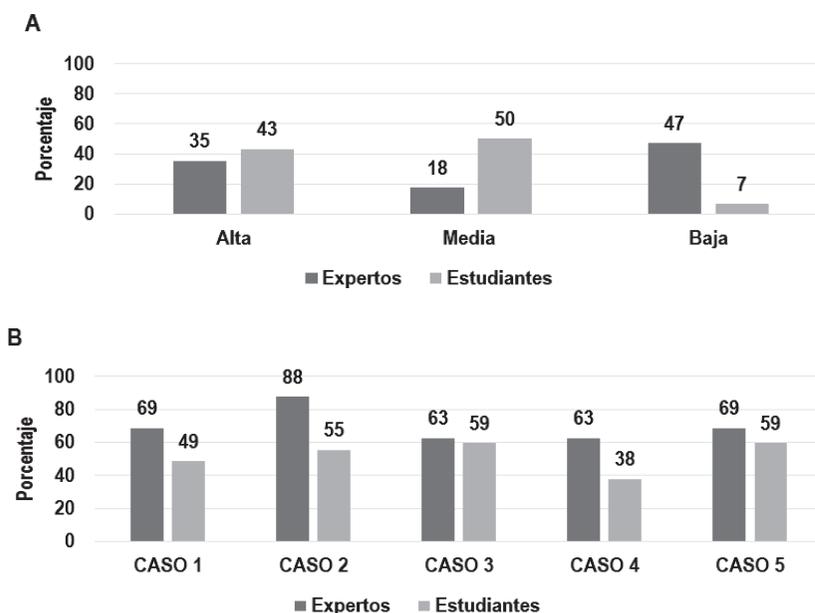
Evaluación de los algoritmos por el panel de expertos y alumnos

Una vez diseñados los algoritmos, se invitó al panel de expertos y a los alumnos de tercer cuatrimestre de TSU en Paramédico a realizar una práctica basada en evidencias, en la que se usó una presentación de apoyo para describir la temática de los casos y se les proporcionó una hoja de respuesta, donde debían seleccionar las acciones correctas en el diagrama de flujo, anexando la evaluación del ejercicio al final del mismo, que mide la dificultad, eficiencia y grado de aceptación del ejercicio. Por último, se realizó la retroalimentación con una breve discusión sobre los algoritmos ya resueltos, en la que se les explicó a los participantes el riesgo que corren por tomar decisiones erróneas y aunque puedan culminar el servicio, la probabilidad de fatalidad se va incrementando conforme al desvío del algoritmo correcto.

Los parámetros evaluados fueron la dificultad, la comprensión, la eficiencia, y la percepción. El coeficiente de alfa de Cronbach calculado fue de 0.9. Los resultados, se plasmaron en una tabla de Excel y se graficaron para su análisis descriptivo.

Los algoritmos fueron evaluados por un total de 91 participantes, utilizando para ello, grupos representativos en cada extremo de la experiencia en la atención prehospitalaria, el 82% (74) fueron estudiantes de 3er cuatrimestres de la carrera de Técnico Superior Universitario en Paramédico de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca y el 18% (17) restante son expertos (Tabla V.1).

En cuanto a la dificultad de resolución de los algoritmos, los expertos la consideraron baja (47%), sin embargo, para el 50% de los estudiantes fue media (Fig. V.2A). El porcentaje de aciertos, para los expertos osciló entre el 63 (caso 3 y 4) y 88% (caso 2), con lo que obtuvieron en general un promedio de 7. Mientras, para que los estudiantes el promedio fue de 5, con un porcentaje de aciertos entre el 38 y 59% (Fig. V.2B), lo que muestra la falta de experiencia en el manejo de estas situaciones.



FUENTE: elaboración propia.

FIG. V.2. Porcentaje del grado de dificultad (A) y resolución correcta de los algoritmos por parte los expertos y estudiantes (B).

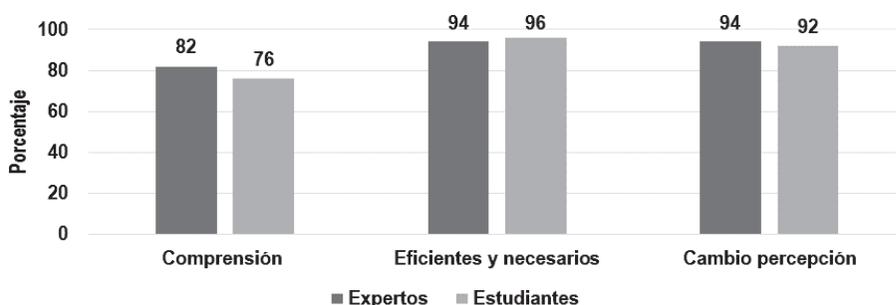
La resolución de los casos se prestó a discusión con los alumnos y los expertos, que a pesar de que estos últimos fueron quienes dieron las respuestas para tomarse como acertadas, encontraron que algunas de ellas, al plasmarse en un algoritmo y evaluarse; se percataron de que puede darse una mejor solución a la que ellos habían determinado.

Lo relevante de estos resultados, es que al no existir uniformidad de criterio en situaciones de riesgo puede llevar a la exposición aún mayor del equipo de trabajo, por lo que es importante evitar ciertas actitudes, como la ignorancia de elementos de acceso más seguro, o el deseo de ser considerado como un héroe o alguien capaz de hacer frente a cualquier situación: el deseo de salvar vidas, altas expectativas de uno mismo; así como, estar insuficientemente informado acerca de los métodos de autoprotección: la preparación, el manejo del estrés, gestión de la seguridad, plan de emergencia/contingencia, código de conducta, etc. (Cross., 2013).

El desconocimiento de protocolo de actuación ante la violencia por parte de los trabajadores de urgencias denota que no es suficiente con la elaboración de éste. El éxito está en la difusión. No es suficiente colgarlo en intranet, es necesario hacer sesiones informativas y divulgar estos protocolos. Las universidades han de implicarse más en formar a sus profesionales ofreciéndoles formación específica de cómo afrontar y resolver situaciones conflictivas ofreciendo herramientas para evitarlas y prevenirlas. Así como, estrategias de gestión del estrés y técnicas de autocontrol (Ortells Abuyé, Muñoz Belmonte, Paguina Marcos, & Morató Lorente, 2013).

El empleo de los algoritmos como herramienta de aprendizaje, permitiría unificar criterio de actuación o conocer las alternativas, lo que evitaría conductas riesgosas. El aprendizaje basado en evidencia fomenta en el usuario (no necesariamente tiene que ser alumno) un razonamiento de lo que se está aprendiendo, la combinación de la realización de un algoritmo, permite redefinir el concepto de seguridad que se ha manejado en el ambiente prehospitalario, la escena segura, jamás será segura permanentemente, el entendimiento del porque una escena segura siempre puede cambiar y las acciones a tomar ante ellas, es un elemento que no sólo debe ser considerado sino analizado bajo evidencia, discutido bajo aprendizaje problémico cuestionado y debatido por todo el personal.

La opinión tanto de expertos como de estudiantes, con respecto a la comprensión fue de 82 y 76%, respectivamente, lo que pudo haber contribuido al bajo porcentaje de resolución. Sin embargo, es alentador que ambos grupos los consideren eficientes y necesarios (94-96%), y que su resolución cambio su percepción (94-92%) con respecto a cómo actuar ante situaciones de violencia (Fig. V.3).



FUENTE: elaboración propia.

FIG. V.3. Opinión en cuanto a comprensión, eficiencia y cambio de percepción en porcentaje de los expertos y los estudiantes

Es de particular trascendencia insistir que se requiere capacitar, adiestrar e intercambiar experiencias con el personal en todos los eslabones de la cadena de atención, para permitir los enlaces requeridos que garanticen la continuidad del cuidado de los lesionados (Ilescas-Fernández & Guibert-Vidal, 2012). Los resultados obtenidos de la evaluación de los algoritmos demostraron que funciona al crear debate en ambos grupos, generar nuevos cuestionamientos con el personal, además de que se podrían implementar como método de entrenamiento ya sea formativo o de práctica constante.

Es evidente que ante una población tan reducida y que pertenece a un solo espacio geográfico se pueden tener resultados que han de aplicarse con reservas en otro sector de la población, definitivamente ampliar el número de personal experto mejorará el algoritmo, lo mismo sucede si se varía la experiencia, ya que hay diferencias importantes dentro de la formación del personal y es interesante comparar que tanto difiere con el personal de más años en el servicio.

Conclusiones

Las situaciones de emergencia son complejas tanto por su forma de presentación como por las medidas necesarias para su resolución.

Cuando el personal de atención prehospitalaria es requerido para brindar sus servicios, no saben a lo que se van a enfrentar. Por lo que es trascendente capacitarlo para el manejo de escenarios cambiantes, que de ser seguros pasan a ser de alto riesgo de violencia física, esto con la finalidad de evitar situaciones que ponga en peligro su vida, y garanticen la continuidad del cuidado de los lesionados.

La practicidad, el fácil manejo y entendimiento de los algoritmos que en su mayoría son clínicos, hace que su uso sea constante. El uso de algoritmos diseñados para el manejo de escenarios de alto riesgo de violencia física, como medio de capacitación, mostró ser una herramienta necesaria y eficiente al cambiar la percepción de la manera de actuar de los estudiantes y expertos que participaron en la evaluación. Para su desarrollo, la principal fuente de información fue la experiencia laboral del personal paramédico, la que ha quedado al margen de las aulas.

Hace falta continuar con el trabajo de perfeccionamiento, como mejorar la práctica con medios audiovisuales para que el alumno pueda situarse en el entorno, se sensibilice y facilite el aprendizaje significativo. Además, de incluir más escenarios, que puedan orientar de una manera más precisa, que si solo se dirigiera al alumno con la teoría y una práctica adicional. Así como, la necesidad de unificar los criterios para la resolución de los casos, en todas las dependencias de atención prehospitalaria.

Bibliografía

- Aguilar Reguero, J. (2010). *Manual de Rescate Urbano*. Málaga España: Equipo de Emergencias 061.
- Altemir Cortés, M. (2014). *Agresiones al personal sanitario, estrategias de afrontamiento de las conductas agresivas del paciente*. Facultad de Ciencias de la Salud Trabajo de Fin de grado. Pamplona, España.
- Ansoleaga, E., Gómez-Rubio, C., & Mauro, A. (2015). Violencia laboral en América Latina: una revisión de la evidencia científica. *VERTEX Rev. Arg. de Psiquiat.*, XXVI, 444-452.
- Ayuso, F., Nogué, R., Coll Vinent, B., Fernández Esáin, B., & Miró, O. (2010). Docencia en medicina de urgencias y emergencias. *In*

- Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 33, 203-213.
- Bernaldo-de-Quirós, M., Labrador, F. J., Piccini, A. T., Gómez, M. M., & Cerdeira, J. C. (2014). Violencia laboral en urgencias extrahospitalarias: una revisión sistemática y líneas de intervención psicológica: Accésit de la XX edición del Premio de Psicología Aplicada “Rafael Burgaleta” 2013. *Clínica y Salud*, 25(1), 11-18.
- Cerecedo Cortina, V. B. (1997). Algoritmos y diagramas de flujo en Medicina. *Rev Fac Med UNAM*, 40, 214-217.
- Cross., M. R. (2013). *Ambulance and prehospital service in risk situations*. Ginebra, Suiza: ICRC.
- Garí Calzada, M., Rivera Michelena, N., Pernas Gómez, M., Nogueira Sotolongo, M., & Arencibia Flores, L. (2013). El problema de salud y su expresión docente como herramienta didáctica integradora para un diseño curricular. *Educación Médica Superior*, 27(3), 296-306.
- Gutiérrez, L., Hernández, M., & Molina, L. (2016). Agresiones externas al personal sanitario de un servicio público de salud (2008-2012). *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 19(3), 166-174.
- Iglesias-Lepine, M. L., Pérez, D. G., & da Pena, M. D. (2014). Medicina de Urgencias y Emergencias: ¿una actividad de riesgo? *Emergencias: Revista de la Sociedad Española de Medicina de Urgencias y Emergencias*, 26(3), 161-162.
- León, M. M., Muñiz, M. J., León, C. M., Sierra, M. T., & Burón, D. Q. (2011). Estudio de las agresiones a los profesionales sanitarios. *Revista de la Escuela de Medicina Lega*, 1(17), 4-11.
- llescas-Fernández, G. J., & Guibert-Vidal, J. (2012). La atención médica de lesionados por violencia armada urbana, un reto para el personal de salud. *Cirugía y Cirujanos*, 80(6), 487-489.
- Lorente Gironella, F. (2010). *Violencia en Urgencias, prevención y afrontamiento de las situaciones de agresividad y conflictividad en las urgencias hospitalarias*. Barcelona: Instituto de Estudios Médicos.
- Mayorca Yancán, I. A., Lucena García, S., Cortés Martínez, M. E., & Lucerna Méndez, M. Á. (2013). Violencia contra trabajadores sanitarios en un hospital de Andalucía: ¿Por qué hay agresiones no registradas?. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 59(231), 235-258.

- México. (2010). *ACUERDO número A/002/10 mediante el cual se establecen los lineamientos que deberán observar todos los servidores públicos para la debida preservación y procesamiento del lugar de los hechos o del hallazgo y de los indicios, huellas o vestigios del hecho*. Procuraduría General de la República. Diario Oficial de la Federación.
- Olivares Olivares, S. L., & Heredia Escorza, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 759-778.
- Ortells Abuyé, N., Muñoz Belmonte, T., Paguina Marcos, M., & Morató Lorente, I. (2013). Caracterización de las agresiones producidas al personal sanitario del servicio de urgencias en un hospital comarcal. *Enfermería Global*, 12(30), 196-207.
- Rodríguez Campo, V. A., Paravic Klijn, T. M., & González Rubilar, U. D. (2015). Percepción de violencia física y factores asociados en profesionales y técnicos paramédicos en la atención prehospitalaria. *Index de Enfermería*, 1-2, 10-14.
- Rodríguez, V. A., & Paravic, T. M. (2013). Un modelo para investigar violencia laboral en el sector salud. *Gaúcha de Enfermagem*, 1, 196-200.
- Sastrías, J. M., Campos, A. A., & Lafuente, E. A. (2010). Motivos de llamada a los servicios médicos de emergencia en México: Definiendo prioridades. *Archivos de Medicina de Urgencia de México*, 2(2), 60-67.
- Soler Morejón, C., & Lombardo Vaillant, A. (2012). En apoyo al método clínico. *Revista Cubana de Medicina*, 5(1), 99-104.
- Stornelli, M. A. (2013). *Implementación del aprendizaje basado en problemas y la enseñanza basada en evidencias en Clínica Reproductiva (Doctoral dissertation)*. Argentina: Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de la Plata, .
- Vázquez Gómez, J. F. (2012). *Análisis y diseño de algoritmos*. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio.

V Formas de habitar espacios educativos escolares y no escolares a partir de la cultura

SANTIAGO OSNAYA BALTIERRA

El presente documento es la antesala de una investigación realizada para conocer el papel que juega la cultura de los y las jóvenes refugiadas en nuestro país, y que habitan espacios educativos escolares y no escolares. En primer lugar, se plantean los antecedentes del tema y se establece el lugar en el que se posicionó la investigación. En segundo lugar, se justifica el estudio dando las razones de su importancia.

En un tercer momento, se problematiza¹ el hecho de que la juventud refugiada habite en dos espacios educativos: la escuela de nivel medio superior y la organización civil Casa Espacio Refugiados “La casita”. Así, se parte de la descripción del contexto general ubicado en la educación y migración de refugiados como campo problemático, que es articulado con un enfoque de los derechos humanos. Asimismo, se sitúan ciertas dimensiones a partir del intercambio simbólico, en el que la noción de cultura se inserta en los procesos de formación de dichos sujetos, cuestión que lleva a considerarlos como agentes de su propio proceso educativo.

La educación, los derechos humanos, la ciudadanía y el discurso áulico son las dimensiones trabajadas. Asimismo, se articulan categorías centrales como *experiencia* con elementos tanto de Dewey (1982) como de Larrosa

¹ Se concibe la problematización a partir del trabajo de Sánchez Puentes, R. (1993) como un proceso de cuestionamiento a lo dado y de clarificación gradual del objeto de estudio, y con Bordieu (2002) como una construcción del problema a estudiar.

(2006), *cultura* desde una concepción simbólica que desarrolla Giménez (2005), *Lenguaje* entendido desde lo que Thompson (1998) plantea en las formas culturales, *identidad* pensada desde lo que plantean Hall (2000) y Giménez (2005) y *agente* desde la noción que nos proporciona Giddens (1998). Así, el problema ha sido construido a través de estas miradas.

Antecedentes

El asilo en México no es algo nuevo como tampoco el interés de conocer los aspectos relacionados con dicha situación por parte de académicos, intelectuales, estudiantes de posgrados, organizaciones civiles, etc. Después de una búsqueda virtual sobre las investigaciones realizadas en las dos últimas décadas sobre la población refugiada en nuestro país, se encontraron 49 trabajos² de los cuales ninguno aborda el tema de la juventud refugiada ni atienden aspectos relacionados con lo educativo. No obstante, los trabajos de Lido (1997), Rodríguez (1996), Molina (1995), Ruiz (2008), González (2009) y Borja, Carreño y de la Peña (2011) tratan temas que se abordarán en la investigación que aquí se propone. Llama la atención que todas las investigaciones dan la definición del refugiado tal como la presenta el ACNUR: sin problematizarla para seguir con descripciones que muestran a estas personas como desvalidas, vulnerables y carentes de poder para decidir acerca de su destino.

² De estos 49 trabajos de investigación, 37 tienen como población de estudio a la comunidad guatemalteca que ha llegado a partir de los años ochenta, las temáticas más abordadas son salud mental, integración, identidades y nutrición. Otros 4 están dedicados al estudio de la población española que arribó en los tiempos del franquismo, aquí desde una perspectiva histórica social e historiográfica se relatan los episodios, las vivencias, y los aportes culturales, económicos, intelectuales, etc., que esta población ha dado a nuestro país. Por otro lado, se encuentran 5 trabajos que hablan de la población refugiada centroamericana, 2 que incluyen no sólo al refugiado, sino también a la figura del inmigrante, y solamente un trabajo habla de menores no acompañados con un enfoque desde los derechos humanos; así mismo, desde esta perspectiva se aborda un trabajo más que tiene como tema la integración sociocultural. Los principales temas que se abordan son la integración social y cultural, la identidad, la salud mental y las repercusiones económicas y políticas; y ninguno referente a lo educativo ni a la juventud refugiada. Es importante señalar que la mayoría de ellos están elaborados desde una perspectiva histórica, sociológica, económica, política, antropológica y psicológica, principalmente.

Situación no del todo bien enunciada, pues si bien es cierto que el ser despojados de gran parte de sus pertenencias y expulsados de su país de manera forzada les merma la posibilidad de exigir el cumplimiento de sus derechos humanos, son personas que de alguna manera, como dice Giddens (1998), tienen la capacidad y posibilidad de ser agentes productores o generadores de cambios que mejoren sus vidas. Es de acuerdo a la manera como se les mira, concibe y trata que, dice Núñez (2003), serán personas reproductoras de un modelo neoliberal que avasalla y somete a los menos favorecidos por el sistema o sujetos con oportunidades de vida que van más allá de lo que se ha designado para ellos.

Se desconoce si estos estudios con miradas histórico sociales, historiográficas, antropológicas y psicológicas saben lo que alimentan al tratar el tema desde una idea higienista en la que se reitera constantemente “la grandeza cultural” de estas personas, la valía e importancia de “integrarlos e insertarlos” en nuestra sociedad para que les sea posible “rehacer sus vidas”, pero ¿de qué manera, cómo?, si el lugar que se tiene para ellos es marginal.

Por otra parte, Borja et al. (2011) y González (2009), con temáticas distintas, han hecho su investigación desde una perspectiva de los derechos humanos; la primera tiene una orientación psicosocial y la segunda sociológica; sin embargo, coinciden al decir que las autoridades y la población mexicana en general, justificando que debido a la cantidad de extranjeros y de migrantes de la comunidad refugiada, cometen serias violaciones a sus derechos humanos más básicos, como el derecho a la vida, a la dignidad, a la supervivencia, a la libre circulación, a una alimentación adecuada o a la educación, por citar algunos.

Es significativo este posicionamiento, ya que ayuda a poner en tela de juicio los discursos acerca de que México siempre recibe con los brazos abiertos a todo extranjero; además, se reconoce que ambos estudios llegan a denunciar y a generar propuestas para mejorar las condiciones de vida de la población refugiada en nuestro país, aspecto esencial a considerar en el presente proyecto de investigación.

Por otro lado, Molina (1995) hace un estudio histórico-social que aborda el tema de la identidad de las personas refugiadas, plantea que la

migración es un proceso radical con profundas pérdidas culturales, sociales, familiares, así como de referentes materiales y naturales, elementos con los que se fue formando y consolidando su identidad y que al no tenerlos, aunado esto a su estancia en un país extranjero, se enfrentan a condiciones poco favorables para transmitir la identidad grupal a las nuevas generaciones, “para los padres de familia es un asunto de principal importancia que sus hijos conserven y alimenten sus raíces de origen, al no poder hacerlo se ve coartada la identidad de estas personas” (Molina, V. 1995, pp. 123-149).

No obstante, si consideramos lo que Hall (2000) nos dice acerca de este tema, vemos que la identidad no es estática, sino que es un proceso continuo donde las personas se van re-construyendo de acuerdo a lo que les rodea. Este estudio sólo considera las circunstancias que provocan pérdida de elementos identitarios y la frustración que ello causa en la población en cuestión, mas no da cuenta de las nuevas identidades formadas con el paso del tiempo.

En suma, lo educativo ha tenido poco interés en las investigaciones acerca de la población refugiada en nuestro país, sin dejar de reconocer la relevancia de los aportes que los estudios mencionados han hecho al tema, pienso que es necesario que desde lo pedagógico se estudie a la población juvenil, que sea esto lo que rijan una investigación y que los aspectos políticos, de derechos humanos, culturales, de política pública, derecho internacional, etcétera, conformen parte del contexto.

Justificación

Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) hasta el 2011, en México vivían 1408 personas provenientes principalmente de países como El Salvador, Guatemala, Colombia, Haití, Honduras, Nigeria, Camerún, Irak, Irán, Pakistán e India.³ A su vez, menciona

³ Los datos los dio a conocer el ACNUR, aclaró que el conteo abarca hasta enero del 2011. Para mayor información revisar la página www.acnur.org en el enlace “noticias”.

que a partir de una encuesta⁴ hecha alrededor de 142 refugiados, durante octubre de 2007 y febrero de 2008, se supo⁵ que su integración en nuestro país fue en su mayoría plena y pocos son los que quieren regresar a su lugar de origen. Precisa que cada año llegan unos 200 refugiados, de los cuales más del 90% se quedan en la Ciudad de México o el Estado de México, el resto se distribuye entre Baja California y Chiapas, principalmente.

Aunque se puede decir que las cifras son pequeñas si se les comparan a nivel mundial, es un asunto que no se soslaya por representar una minoría numérica. Es necesario que se realicen investigaciones acerca de la población en cuestión a razón de tender puentes de comprensión para futuras acciones educativas y sociales, si la intención es que al quedarse en nuestro país lo hagan desplegando todas sus capacidades.

Hasta ahora la juventud refugiada que es guardada por las organizaciones civiles y que está dentro del bachillerato, no ha sido tomada como un campo de estudio. El ACNUR (2009) documenta que “hasta el momento no se cuenta con estudios específicos sobre los retos que los refugiados enfrentan en el proceso de su incorporación social, [escolar], jurídica y laboral. Por otro lado, [que] los programas sociales [locales] no contemplan de manera específica a la población refugiada como tal” p. 5. Al respecto habrá que tomar en cuenta dos situaciones fundamentales.

En primera instancia, la marginación de los refugiados en los programas sociales se explica, entre otras cosas, por la escasez de políticas públicas que den cauce a acciones concretas. Se dice que México es un país de asilo hospitalario y ratifica los acuerdos internacionales que como Estado lo comprometen a generar políticas públicas, proyectos y acciones que atiendan, defiendan y protejan a las personas refugiadas, solicitantes de asilo y migrantes internacionales que se alojan en territorio mexicano.⁶ Sin embargo, según el informe de la Organización Internacional de

⁴ Documento descargado de www.acnur.org en septiembre del 2010.

⁵ En el año 2011 el ACNUR y la COMAR llevaron a cabo otra encuesta la población refugiada en nuestro país, sin embargo, no se han publicado los resultados que ésta arrojó.

⁶ Desde 1982 hasta 2002, México ha ratificado su compromiso con el refugio mediante la firma de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y su Protocolo de 1967. Los estatutos se encuentran en la Declaración de Cartagena, en ella están los criterios a ser tomados en cuenta para definir la condición de refugiado; los países que ratifican su compromiso aceptan dar refugio a las personas solicitantes de asilo que cumplan con los criterios básicos ahí detallados.

las Migraciones (Oim) del 2005, nuestro país se encuentra dentro del grupo de los Estados que permiten la entrada de numerosos inmigrantes, pero que no invierten en el proceso de integración necesario para que estas personas puedan desarrollar su potencial y ofrecer un aporte positivo a sus nuevas sociedades. Informe sobre las Migraciones en el Mundo. *Comunicar eficazmente sobre la migración* (2011).

En segundo lugar, la falta de estudios específicos acerca de la población refugiada, además de guardar relación con el primer aspecto, alude a una falta de interés por aproximarse y conocer las realidades que vive la juventud refugiada en nuestro país, lo que tiene como consecuencia pocas posibilidades de crear y llevar a cabo acciones sociales y educativas adecuadas. Es importante recordar que la juventud siempre es una veta rica a estudiar por lo que representa en estos tiempos coyunturales.

De esta manera, el tema de investigación que propongo (a diferencia de los elaborados a partir de la política, la sociología, la psicología, la economía, la antropología o la historia) contribuirá a reforzar los estudios del campo de la pedagogía social, pues ésta da elementos para abrir un lugar al tema de la formación de sujetos desfavorecidos como lo son las y los jóvenes refugiados; además, plantea retos como el poder acercarse a la población, dar cuenta que en las formas de habitar espacios escolares y no escolares está presente la dimensión educativa así como abordar el tema alejado de orientaciones higienistas, que tanto están en boga.

Asimismo, representa un medio para darles voz a estas personas, cuestión no menor si pensamos que se hacen investigaciones alejadas de los sujetos; a fuerza de presentar estudios sin subjetividades, lo cual representaría un error en este estudio.⁷ Otra contribución es que, al menos en nuestro país, se abre una línea de estudio nueva con sujetos que no han sido figurados del todo. No podemos soslayar que la

⁷ Alain Touraine hace un llamado a considerar las subjetividades a fin de comprender mejor los procesos de conformación del sujeto en individuo. Nos dice el autor que la subjetividad es la interiorización del mundo exterior, la lengua que se habla, las categorías de la experiencia sensible o del pensamiento de las que uno se sirve, la presión de las comunidades y de las colectividades, la pertenencia a un sexo, una edad, una clase; y que en el reconocimiento de ello está un mirarse a sí mismo que libera la subjetivación.

actual globalización del neoliberalismo provocará que cada vez más, en mayor número y complejidad, se movilicen personas de un continente a otro. Por esto se vuelve importante visibilizar a la población y contribuir a la tarea de cambiar la perspectiva negativa que se tiene sobre los migrantes extranjeros, reto que la misma Oim plantea en su informe del 2011.⁸

Así, para cambiar dicha perspectiva, es necesario definir qué es un refugiado; de esta manera se puede decir que es alguien que⁹ 1) se encuentra fuera de su país de nacionalidad o no tiene una y está lejos del lugar de residencia; 2) demuestra un temor bien fundado de ser perseguido debido a su raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opinión política, y 3) como consecuencia de lo anterior, está imposibilitado o no desea la protección de su propio país. Además, se determina como condición necesaria que la situación en el lugar de origen debe ser el motivo preponderante para salir, y no las ventajas en el lugar de destino. Las organizaciones internacionales, principalmente la ONU, el ACNUR y la Oim, documentan que estas personas, por causas extremas, abandonan su país al sufrir violaciones graves a sus derechos humanos; es aquí que comienza una cadena de disminución de posibilidades para ejercer tanto los de pri-

⁸ En éste documento la Organización se ocupa en particular de la percepción que tiene el público sobre la migración. Es un estudio realizado en todos los países miembros de la Oim (México es parte de ellos), en el que se pone de relieve la necesidad de contar con enfoques innovadores para dar paso a una imagen pública positiva de los migrantes y la migración, además hace hincapié en la necesidad de promover una mejor comprensión y reconocimiento de los beneficios de la migración, una formulación de políticas con mayor base empírica y una interacción más eficaz con los propios migrantes [refugiados].

⁹ Categoría legal restringida y reconocida internacionalmente. La Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y su Protocolo de 1967, se llevaron a cabo tanto por la necesidad de establecer una definición clara del refugio como por la urgencia de establecer las formas de protección internacional hacia la población en cuestión. Los estatutos se encuentran en la Declaración de Cartagena, en ella están los criterios a ser tomados en cuenta para definir la condición; sin embargo, es mejor conocida por haber ampliado la definición de refugiados para incluir a aquellos que han huido de sus países debido a que sus vidas, seguridad o libertad han sido amenazadas por la violencia generalizada, agresión extranjera, conflicto interno, violación masiva de derechos humanos u otras circunstancias que han perturbado seriamente el orden público. Para una revisión amplia de dichos documentos consultar la página www.acnur.org o www.oim.org.

mera hasta los de última generación¹⁰ en cualquier otra parte del mundo.

En este contexto, jóvenes refugiados transitan entre la escuela y las organizaciones civiles que los atienden como Sin Fronteras I.A.P.¹¹ y La Casa Espacio Refugiados “La casita”.¹² Es en esta última, que cuando las personas lo requieren, toman clases de español como primera condición para que puedan interactuar de manera autónoma con la población mexicana que los rodea. Sin embargo, esta no es la única problemática con la que se enfrentan estas personas, existen diferencias por el color de piel, de género, de religión, de usos y costumbres, etcétera.

Sin Fronteras I.A.P. documenta que los refugiados provenientes de países africanos u orientales, en comparación con los que vienen de regiones de Centroamérica, son más propensos a ser discriminados, a no ser admitidos en un empleo o en la escuela, y si lo logran, a presentar dificultades para interactuar con la gente; la pregunta aquí es ¿cómo afrontan todo esto?

¹⁰ Primera generación refieren a derechos civiles y políticos corresponden al individuo frente al Estado o frente a cualquier otra autoridad, algunos son: libertad de tránsito, al asilo y al disfrute del mismo, derecho al voto, a ser electo, a la vida y a la seguridad. Segunda generación la constituyen los derechos sociales, económicos y culturales que se plantean para mejorar las condiciones de vida, imponen “el deber hacer” del Estado, ejemplo: salario justo, educación, salud, libertad de asociación, tomar parte en la vida cultural, etc. Tercera generación son los llamados derechos de los pueblos, surgen como respuesta a la necesidad de cooperación entre las naciones, así como de los distintos grupos que lo integran, algunos son: derecho al medio ambiente, a la independencia económica y política, a la paz, etc. Cuarta generación está relacionada con la gestación de nuevos actores y movimientos sociales, está el derecho a la oposición sexual, al reconocimiento de la diferencia, entre otros. Quinta generación se relacionan con los impactos de las tecnologías de punta en la existencia humana.

¹¹ Institución que ofrece servicios de atención psicológica, asesoría legal, acompañamiento en la gestión de servicios de salud, educación y empleo; además participan de manera activa en la creación de políticas y programas migratorios más adecuados.

¹² Es un lugar de recreación, convivencia y expresión entre refugiados y mexicanos, en el que realizan actividades de integración (excursiones, deportes, cine-debates, etc.). Asimismo, motivan a los refugiados para que participen en los distintos grupos que tienen y tratan de vincularlos con otras organizaciones e instituciones. Su lema es “educación para la paz” y a través de jornadas informativas, en escuelas, universidades y áreas públicas, respecto al refugio, derechos humanos y resolución de conflictos de manera no violenta tratan de sensibilizar a la población mexicana acerca de la situación de un refugiado, con esto buscan promover la tolerancia, el respeto y la solidaridad hacia estas personas.

No existe respuesta al cuestionamiento ni a muchos otros que pudieran venir a la mente, pues estos jóvenes habitan los dos espacios sin que se reconozca cómo lo hacen.¹³ En ambos se desarrollan procesos educativos distintos que aluden a lógicas diferenciadas y ello genera preguntarse por la ética que sustenta (o ha de sustentar) a la educación en estos lugares.

Si pensamos que habitar es un proceso de construcción de espacios en lugares determinados¹⁴ (Heidegger, 1951), en donde el sujeto se posiciona y “hace suya” la escuela, el aula y/o la organización, tendremos que pensar en qué elementos se ponen en juego al momento en que el o la joven refugiada toma posicionamiento y se apropia de esto. De ello dependerá el que un lugar sea considerado como espacio de aprendizaje y enseñanza, de convivencia, de estudio, de interacción, de confrontación, de exclusión, de discriminación o de inclusión.

De esta manera, cabe preguntarse lo que implica para estos jóvenes habitar y reproducir este tipo de espacios; el conocer cómo lo hacen, qué los motiva a hacerlo y qué elementos se ponen en juego, nos orientará para la construcción de puentes de entendimiento que posibiliten mejores oportunidades para la población en cuestión.

Una categoría central a ser considerada para responder a lo anterior es la concepción simbólica de cultura que se hace a partir de los trabajos de Giménez (2005). Ésta es la que porta la o el refugiado de manera general, así como la cultura educativa, y a partir de ésta es que se habitan dichos espacios. Esta categoría de cultura debe ser pensada no sólo como lo que se produce y reproduce (material y simbólicamente), sino que debe ser entendida ante todo como, los *sentidos y significados* de eso que se

¹³ Sin Fronteras hace una labor importante al gestionar el ingreso de jóvenes a la escuela, por otro lado; el ACNUR ayuda a la recuperación de documentos que avalan la identidad legal (nombre, edad y lugar de nacimiento), así como los que acreditan los grados educativos o su equivalente para cumplir con la normatividad mexicana. De esta manera, las instancias demuestran que el refugiado o la refugiada cuenta con los conocimientos necesarios para acceder a dicho servicio educativo; no cuestionaremos esto, pero sí que el aprendizaje escolar sea lo único a considerar y el hecho de que una vez que el refugiado entra a la escuela, se da por cumplida la misión de estas instituciones.

¹⁴ Thompson (1998) menciona que las características de una forma simbólica son: tiene intencionalidad, existe una convencionalidad, es estructural, es referencial y contextual.

produce y reproduce. Así, son los signos y los símbolos los que vehiculizan esos sentidos a través de patrones de significado que necesariamente están más allá del plano de lo individual. Fundamentalmente, ese vehículo es el lenguaje, que como *forma simbólica* compuesta de signos y símbolos es reproducido por agentes (Giddens, 1998).

Es a través de las culturas cristalizadas en lenguajes diversos, situados en contextos sociohistóricos específicos dotados de recursos y reglas (Giddens, 1998), sostenido todo ello con códigos culturales, que se establece la relación con y entre los agentes. Portanto, en las *instituciones*, en el sentido que plantea Giddens (1998), el lenguaje adquiere mucha importancia, ya que es a través de éste que se conjuga lo cognitivo, lo social y lo cultural, con lo que el agente establece las relaciones entre diversos contextos y países, entre sus pares, entre el docente y entre el conocimiento.

Lo anterior incita a indagar, particularmente en las escuelas de nivel medio superior a las que asisten los jóvenes refugiados, sobre el cómo se construye el discurso en el aula (Cazden, 1991), qué sentidos y significados se vehiculizan a través del lenguaje, cómo influye en el establecimiento de igualdad o desigualdad, si existe represión, exclusión o discriminación simbólica, y si ello en algún sentido los constriñe o habilita.

Otra categoría fundamental que se enlaza con lo anterior es la de identidad (Hall, 2000), Giménez (2005) la plantea como un binomio: cultura e identidad, vista como un proceso abierto y constante de poder de inclusión-exclusión de la diferencia; esos procesos de creación de sentido y significado, vehiculizados a través del lenguaje, simplemente no existirían sin la identidad. En un ambiente diverso culturalmente como el que tiene la escuela y “La casita”, en relación a la manera de habitar estos espacios, los agentes cuentan con su cultura, su identidad y el lenguaje como instrumentos de participación y como dispositivos de poder en toda relación inter cultural.

Esto puede conformar experiencia (Dewey, 1938 Larrosa, 2006) y juega un papel importante, pues en la medida que conozcamos lo que él o la joven refugiada ha experimentado en su contexto educativo de origen, en su proceso migratorio, en el distanciamiento de sus lugares de

pertenencia y en la separación de lo que le rodeaba y lo constituía (grupo de pares, familiares, objetos materiales y simbólicos, etc.), comprenderemos por qué preferirían que sus clases se les impartieran en “La casita”, y a partir de ello responder ¿qué alternativas se vislumbran? Las organizaciones civiles vistas como actor educativo ¿qué papel juegan cuando las rebasa lo escolar?

Ahora bien, el o la joven refugiada al habitar los espacios educativos en cuestión está ejerciendo el derecho a la educación, hace uso del lenguaje español, se adecúa a normas y reglas institucionales que tal vez no comparte; posiblemente debe reconfigurar su identidad y tal vez el discurso áulico sea excluyente, discriminatorio, higienista, controlador, etc; en el se mira que la condición de refugiado es algo innato y que por ello trae ya escrito en la frente el lugar que le corresponde (de exclusión, de vulnerabilidad, etc.), ante esto ¿cómo hacer valer sus derechos humanos y de juventud? ¿Qué sucede en el agente al perder el derecho a su propia lengua en un espacio escolar y reducirla a los espacios familiares? ¿Qué hay de la violación del derecho a su identidad?

Para responder a lo anterior, necesitamos poner la mirada en la categoría de ciudadanía, de acuerdo a lo que Garretón (2007) plantea acerca de ésta; es necesario alejarse de la concepción clásica que habla de derechos ciudadanos iguales para todos otorgados por la polis, pues de lo contrario un joven refugiado no tendría posibilidades de reclamarlos debido a que no pertenece a esa polis, no es un connacional y el Estado no es “su” Estado; si se ve de esta manera a los derechos humanos, estos sólo se vuelven operativos cuando se es ciudadano o ciudadana del país donde se reside, fuera de ello la garantía es escasa, para ejemplificar esto se hace alusión a una cita de Sin Frontera I.A.P., que habla sobre la situación de los derechos humanos de las personas migrantes y solicitantes de asilo detenidas en las Estaciones Migratorias de México, 2007-2009: “miles de personas extranjeras son privados de su libertad, el acceso a la justicia, el derecho a solicitar y a recibir asilo, a la salud y a la educación”. De acuerdo a la propuesta del autor, tenemos la posibilidad de mirar a estos agentes no desde la ciudadanía mencionada arriba ni desde la idea de que son individuos como los concibe el neoliberalismo, sino más bien desde las

identidades como parte de los nuevos actores que están surgiendo, desde el sujeto mismo que reclama y exige sus derechos de ser joven en condición de refugio.

Finalmente, el propósito es comprender las formas en que las y los jóvenes refugiados habitan dichos espacios educativos, además de la estructura y formas de habitarlos. Asimismo, se desea saber cuáles son los sentidos y significados que la juventud refugiada construye tanto en la escuela como en “La casita”; cuál es el proceso en que se vehiculizan esos sentidos y significados a través del lenguaje, y el cómo se da la constitución de sus procesos identitarios.

Como conclusión, en la Ciudad de México existen jóvenes refugiados que se encuentran habitando espacios educativos específicos como son la escuela de nivel medio superior y espacios no escolares tales como “La Casita”; sin embargo, no se conoce cómo lo hacen, cómo construyen experiencias, de qué manera constituyen su identidad, su lenguaje y su cultura. Al desconocer esto se imposibilita el análisis acerca de sus derechos humanos e identitarios y por ende el ejercicio de los mismos.

Referencias

- Bernstein. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo xxi, Editores.
- Borja, J., Carreño, C. y De la Peña, J. A. (2011). *Pese a todo, México siempre se abre los brazos. Estudio sobre integración sociocultural de extranjeros*. México: Sin Fronteras, I.A.P. Disponible en <http://observatoriocolef.org/noticias/situacion-de-los-derechos-humanos-de-las-personas-migrantes-y-solicitantes-de-asilo-detenido-en-las-estaciones-migratorias-de-mexico-2007-2009/>
- Cazden, B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza*. España: Paidós.
- Dewey, J. (1938). Experiencia y pensamiento. En *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Losada. Buenos Aires.

- Garretón, M. (2007). *Democracia, identidades y Reforma del Estado en América Latina*, en Sánchez de Rivera, María Eugenia (coordinadora), colección Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la cátedra Alan Touraine. Colección Separata. México.
- Giddens. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorroutu.
- Giménez. (2005). La concepción simbólica de la cultura. En G. Giménez (comp.), *Teoría y análisis de la cultura*. Volumen uno. México: Conaculta.
- González, A. (2009). Frontera sur y niños migrantes no acompañados en México: un análisis bajo la perspectiva de los derechos humanos (2006-2008). México: FLACSO.
- Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad?, en R. Buenfil (coord.), En *Los márgenes de la educación. México a fines del milenio. Seminario de análisis del discurso educativo*. Cuadernos de reconstrucción conceptual en educación, pp. 13-39. México: Plaza y Valdés.
- Heidegger, Martin (1951). *Construir, habitar y pensar*. Conferencia pronunciada en el marco de la Segunda reunión de Darmstadt. Publicada en *Vortäge und Aufsätze*, G. Neske, Pfullingen, 1954. Alemania.
- Larrosa. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19, pp. 87-112.
- Lida, C. (1997). Inmigración y auxilio. Reflexiones sobre el caso español. México: Siglo XXI. Editores.
- Molina, V. (1995). Migración, historia e identidad. El caso de los Guatemaltecos en Chiapas. En Raquel Barceló, María Ana Porta (coords.). *Diversidad étnica y conflicto en América Latina, Migración y etnicidad. Reflexiones teóricas y estudio de caso*. Vol. III. México.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía entre enseñar vs. asistir. *Revista iberoamericana de educación*, 033, p. 18.
- , (2002). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. En V. Nuñez (coord.), *La educación*

- en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, pp. 19-62. Barcelona España: Gedisa.
- , OIM. (2005). Informe.
- , (2011). Informe sobre las Migraciones en el mundo. Comunicar eficazmente sobre la migración.
- Reguillo. (2005). *Fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica. El (des)orden global y sus figuras*. México: ITESO.
- Rodríguez, R. (1996). Los refugiados guatemaltecos en México. En Andrea Medina (comp.). *La etnografía de Mesoamérica meridional y el área circundante*, (pp.). México: CEIDEC-UNAM.
- Ruiz, V. (2009). *Nuevas comunidades en Chiapas. Identidad y transnacionalismo*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Thompson. (1998). *Ideología y Cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- UNHCR-Acnur. (2009). Estudio sobre la Integración Local de la Personas Refugiadas en México, Conducido por Mila Paspalanova.

Epílogo

La Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa, REDCA de la UAEM: caracterización de sus funciones sustantivas a cinco años de su conformación, 2013-2018

FERNANDO CARRETO BERNAL*
ALFREDO RAMÍREZ CARBAJAL**
ARIEL SÁNCHEZ ESPINOSA***

A cinco años de su creación, la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa (REDCA) de la UAEM, integrada por cuatro redes temáticas, 25 cuerpos académicos y más de 100 profesores investigadores en diferentes subsistemas y niveles educativos, ha desarrollado una trayectoria a través del trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intercultural, para abordar las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y vinculación.

El presente documento analiza el trabajo colegiado a partir de tres formas de desempeño: el que consigue cada cuerpo académico, el que logra cada red temática de investigación educativa, y el que se consigue desde la REDCA, que agrupa de forma integral a las dos figuras anteriores.

De esta forma, la estructura en que se exponen los procesos de la Red se constituye por cuatro apartados. En el primero se abordan las actividades de docencia y capacitación; en el segundo se aborda la investigación realizada tanto por cada cuerpo académico, como a través de las cinco redes temáticas específicas y desde el trabajo conjunto de todo el gremio

* Coordinador de la RedCA UAEM

** Profesor investigador del IESU UAEM

*** Líder de la Red Comunidad de TIC aplicadas a la Educación, Facultad de Humanidades, UAEM,

de la REDCA, en el tercero, la difusión a través de su producción y los eventos realizados, así como su revista, y finalmente, en el cuarto apartado, se hace referencia a la vinculación de la Red con sus homólogos en los ámbitos local, nacional y su perspectiva internacional.

Nuestra finalidad es dar cuenta del camino que hemos trazado y que, cerca del quinto aniversario, nos alienta a continuar apostando al trabajo colaborativo en red para el fortalecimiento del gremio y de la investigación educativa en los diversos escenarios de nuestra actuación.

La REDCA de la UAEM es un grupo de profesores investigadores del ámbito educativo que se integra en cuatro redes temáticas específicas sobre las ciencias sociales y naturales, ciencias de la salud, comunidad de tecnologías de la información en educación y nivel medio superior. cuenta con más de 100 profesores investigadores integrados en 25 cuerpos académicos de 20 instituciones educativas.

Su propósito es desarrollar trabajo colaborativo de forma interinstitucional, interdisciplinaria e intercultural, en las funciones sustantivas de docencia, investigación, difusión y vinculación, que permita atender las problemáticas educativas para obtener resultados relevantes que trasciendan en las mejoras de los procesos académicos y las prácticas institucionales.

En este texto describimos cada una de las funciones sustantivas, destacando sus principales actividades y productos derivados a manera de reseña histórica. Nuestra finalidad es socializar sus aportes en el ámbito educativo, así como sumar documentos que promuevan la identidad y sentido de pertenencia entre sus integrantes.

CUADRO 1. *Red de Investigación Educativa en Ciencias Sociales y Naturales de la UAEM*

<i>Cuerpo Académico</i>	<i>Institución</i>	<i>Integrantes</i>
1 Investigación educativa	Facultad de Geografía	Fernando Carreto Bernal (líder) Bonifacio D. Pérez Alcántara Carlos Reyes Torres Agustín Olmos Cruz Alfredo A. Ramírez Carbajal Francisco Platas López
2 Estudios en Lingüística y Docencia	Facultad de Lenguas	Georgia Marie Ketty Grondin (líder) Pauline Marion Dorothy Moore Christelle Annick Ferraris Virna Velázquez Vilchis
3 Estudios en Ciencias del lenguaje	Facultad de Lenguas	Uriel Ruiz Zamora (líder) Hugo Abelardo Andrade Mayer Margarita A. Caballero Gastelum María del Pilar Ampudia García
4 Investigación educativa en Química	Facultad de Química	María Esther Contreras Lara V (líder) Ana M. Arrizabalaga Reynoso Martha Díaz Flores Rosalva Leal Silva
5 Gestión de la educación e investigación sustentable	Centro Universitario Zumpango	José Luis Gutiérrez Liñan (líder) Alfredo Medina García Sergio Hilario Díaz Carmen Aurora Niembro Gaona Brenda González Bureos
6 Salud de la comunidad	Centro Universitario Zumpango	María de Lourdes Vargas Santillán (líder) Claudia Rodríguez García Santiago Osnaya Baltierra



CUADRO 1. *Red de Investigación Educativa en Ciencias Sociales y Naturales de la UAEM (continuación)*

7	Formación e identidad	Facultad de Ciencias de la Conducta	Martha Elizabeth Zanatta Colín (líder) Teresa Ponce Dávalos Sergio Luis García Iturriaga José Luis Gama Vilchis
8	Calidad de vida y decrecimiento	Instituto de Estudios sobre la Universidad (IESU UAEM)	Hilda Carmen Vargas Cancino (líder) Virginia Pilar Panchí Vanegas David Eduardo Velázquez Muñoz Cristina María G García Rendón
9	Turismo y Educación	Facultad de Turismo	Diana M de L Castro Ricalde (líder) Laura Peñaloza Suárez Ana Leticia Tamayo Salcedo Juana Lourdes Medina Cuevas
10	Reflexión de la formación docente y práctica educativa	Escuela Normal Superior del Valle de Toluca	Víctor M Galán Hernández (líder) Filiberto Rivera Tecorral Héctor Arreola Díaz José de Jesús Fabila Maya Colaboradores: Alejandro García Oaxaca Leonel Velásquez Manzano
11	Desarrollo académico para la formación inicial docente	Normal número 3 de Toluca	Rufo Estrada Solís (líder) Rubén González Mora Sergei Konstantinovich Fokin
12	Formación y práctica docente	Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores	Joaquina González Vargas (líder) María Eugenia Ofelia Arzate Ortiz Leticia Velázquez Gómez Carlos Israel Hannz Sámano

Clave de registro 1016/2014RPR en la SIEA UAEM vigente 2018-2019.

**CUADRO 2. Red de Investigación Educativa en Ciencias
de la Salud de la UAEM**

<i>Cuerpo Académico</i>	<i>Institución</i>	<i>Integrantes</i>
1 Investigación básica y educativa en Neurofisiología	Facultad de Medicina	Patricia Vieyra Reyes (líder) Margarita Marina Hernández González Clementina Jiménez Garcés
2 Investigación educativa en Odontología	Facultad de Odontología	María Elena Escalona Franco (líder) María Florinda Vilchis García Silvia Cristina Manzur Quiroga Rosa Martha Flores Estrada María del Rocío Flores Estrada María de la Luz Sánchez Medina
3 Clínica médica	Facultad de Medicina	Araceli C Hinojosa Juárez (líder) Hugo Mendieta Zerón Joel Alberto Vargas Hernández
4 Biotecnología aplicada, enfermedades emergentes y zoonosis	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Juan Carlos Vázquez Chagoyán (líder) Claudia Giovanna Peñuelas Rivas Alberto Barbabosa Pliego Esvieta Tenorio Borroto
5 Seguridad alimentaria en productos pecuarios	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Adriana del C. Gutiérrez Castillo (líder) Alejandra Donaji Solís Méndez Trinidad Beltrán León
6 Atención prehospitalaria	Universidad Tecnológica del Valle de Toluca	Fabiola Rivera Ramírez (líder) María del Carmen Duarte Troche Yamel Zabdi Torres Hamdan

Clave de registro 1018/2014RPR en la SIEA UAEM vigente 2018-2019.

CUADRO 3. Red de Investigación Educativa en Comunidad de Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación. Facultad de Humanidades, UAEM

<i>Cuerpo Académico</i>	<i>Institución</i>	<i>Integrantes</i>
1 Sociedad del conocimiento	Facultad de Humanidades	Ariel Sánchez Espinoza (líder) Diana Birrichaga Gardida Merizanda MdelCRamírezAceves
2 Historia	Facultad de Humanidades	María Elena Bribiesca Sumano (líder) Graciela Isabel Badía Muñoz Rosa María Hernández Ramírez Georgina Flores García
3 Psicología y Educación	Facultad de Ciencias de la Conducta	Tania Morales Reynoso (líder) Claudia Angélica Sánchez Calderón David Aarón Miranda García Javier Margarito Serrano García Brenda Mendoza González

Clave de registro 1017/2014RPR en la SIEA UAEM, vigente 2018-2019.

**CUADRO 4. Red de Investigación Educativa
en el Nivel Medio Superior de la UAEM**

<i>Cuerpo Académico</i>	<i>Institución</i>	<i>Integrantes</i>
1 El proceso de aprendizaje-enseñanza y el uso de las TIC en el nivel medio superior	Escuela Preparatoria Ignacio Ramírez Calzada UAEM	M del Rocío García de L Pastrana (líder) Virginia de los Ángeles Chávez Martínez Lorenzo Contreras Garduño Patricia Raquel Maya Gómez Víctor Manuel Pineda Velásquez
2 Estudios sobre orientación educativa y tutoría académica	Escuela Preparatoria Cuahutémoc UAEM	Rubén Gutiérrez Gómez (líder) Mónica Garduño Suárez María de Los Ángeles Carmona Zepeda
3 Estudios del nivel medio superior	Escuela Preparatoria Ignacio Ramírez Calzada UAEM	Leobano Heleodoro Mejía Serafín (líder) Maricela Del Carmen Osorio García Raúl Beltrán Pedroza
4 Diversidad académica en el nivel medio superior	Escuela Preparatoria Adolfo López Mateos UAEM	Tayde Icela Montes Reyes (líder) Anayansi Trujillo García Beatriz Moreno Guzmán Arturo Mejía Zamora Renata Fabiola Jiménez Galán Oscar Hurtado Salgado María del Socorro Sandoval Montenegro Camerino Juárez Toledo

Clave de registro 1015/2014RPR en la SIEA UAEM, vigente 2018-2019.



A continuación se presenta la relación de las cuatro redes temáticas de colaboración académica, con registro en la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la UAEM, que, en conjunto, dan forma a la REDCA.

La integración de las cuatro redes temáticas de colaboración académica que conforman la REDCA, se dio de alta por acuerdo de los H. H. Consejos Académicos y de Gobierno de la Facultad de Geografía de la UAEM, aprobado en 2016. Dicho proceso fue en virtud de que el Cuerpo Académico en Investigación Educativa proponente, así como el líder del Cuerpo Académico y coordinador de la Red, se encuentran en la misma institución.

Función Docencia: Oferta educativa y capacitación continua

Una de las funciones sustantivas con que empezó la actividad de la REDCA en materia de docencia, se concretó en diplomados de actualización y cursos de capacitación como elementos necesarios para ofrecer los insumos requeridos para la investigación científica de sus integrantes.

Diplomados

La primera experiencia en torno a la organización del Diplomado para la profesionalización de la producción científica se obtuvo en conjunto con Redalyc, la DECyD y la REDCA. El diplomado se realizó en dos promociones, 2014 y 2015, las cuales se realizaron en las instalaciones de Redalyc con un promedio 50 participantes de diversas instituciones y niveles educativos. El propósito fue orientado a la capacitación de los profesores investigadores para adquirir los requerimientos del escenario actual en temas sobre la identidad digital para la visibilidad, el factor de impacto, las instancias que avalan las métricas de los índices de citación, entre otros.

Un tercer diplomado denominado Investigación científica para docentes, que se realizó en 2016 para los docentes de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca, resultó oportuno para cubrir las necesidades del registro de cuerpos académicos de investigación educativa ante



PRODEP, siendo como producto principal la publicación de un artículo científico en revista indexada.

El cuarto diplomado para la profesionalización de la producción científica en versión digital y a distancia se dio en 2016, dirigido a los integrantes de la DECYD de la UAEM para impulsar su crecimiento académico en aras de incorporarse a la investigación formal. El quinto Diplomado de investigación educativa para los docentes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso se celebró en el 2017, y finalmente un sexto diplomado sobre seminarios de investigación educativa de los cuerpos académicos de la REDCA en el 2018, realizado de forma itinerante en las distintas instituciones de la UAEM.

Cursos de capacitación

Se organizó en conjunto con el IESU y la REDCA, dos cursos en 2016 para elaboración de artículos científicos con amplia demanda, así como otro curso sobre el spss para la investigación educativa con sede en la Facultad de Lenguas de la UAEM. Para la certificación CONOCER de los integrantes de la REDCA, se han realizado dos cursos sobre las normas: en 2016 con la norma EC0217, “Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial grupal”, y en el 2017, con la norma EC0084, “Uso didáctico de las tecnologías de la información en comunicación en procesos de aprendizaje, nivel básico”.

Finalmente, algunos integrantes de la REDCA participaron en el seminario permanente en línea “Comunicación de la ciencia, 2018”, organizado por Redalyc a través de conferencias de especialistas de América Latina, las cuales permitieron revalorar y actualizar las perspectivas de la publicación científica ante los requerimientos y exigencias actuales.

Actualmente se considera la organización de estancias académicas de investigación en posgrado y las estancias posdoctorales, tanto a propósito de la recepción de candidatos con los integrantes de la REDCA, como la salida de los integrantes de la Red a otros espacios educativos con apoyo de la UAEM para su registro en el Programa Para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).



La investigación educativa colegiada

Proyectos de investigación educativa por las Redes Temáticas de Investigación Educativa en Ciencias Sociales y Naturales y Ciencias de la Salud, como en el, nivel medio superior.

La investigación educativa se ha promovido como una de las principales actividades sustantivas de la REDCA, lo que ha retribuido a la fecha, dos proyectos en red sobre las trayectorias escolares, registrados ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados (SIEA) de la UAEM. El primero contó con la participación de cinco cuerpos académicos e igual número de instituciones de nivel superior, y concluyó en el 2017, después de tratar sobre el análisis de las trayectorias en las licenciaturas de Ciencias Sociales y Naturales de la UAEM.

El segundo proyecto de investigación, sobre el análisis de las trayectorias escolares en los programas de posgrado con registro PNPc de Conacyt en tránsito 2018, tuvo la participación de 10 cuerpos académicos. En conjunto, ambos proyectos derivaron en eventos académicos, revistas, libros y tesis de licenciatura.

Un tercer proyecto de investigación, registrado en la SIEA de la UAEM, se refiere a la inserción laboral de los egresados del plan de estudios flexible de la licenciatura en Geografía, desarrollado por el Cuerpo Académico en Investigación Educativa de la Facultad de Geografía de la UAEM como parte de la línea de investigación educativa cuantitativa sobre el análisis de los procesos académicos y las prácticas institucionales. El propósito del proyecto es dar cuenta de la evaluación institucional de la Facultad de Geografía a través de la inserción laboral de sus egresados como un diagnóstico derivado de la práctica profesional en el ámbito de su desempeño, considerando sus resultados como referente para el diseño e instrumentación curricular del plan de estudios correspondiente.

Por su parte, las facultades de Medicina, Odontología y Química desarrollan diferentes proyectos de investigación educativa orientados al análisis de las condiciones ambientales y de la salud, tanto en su comunidad estudiantil, como en la sociedad de su entorno, para coadyuvar en la mejora de la cultura y comportamiento social.



En tránsito se encuentran proyectos de investigación educativa sobre trayectorias escolares y práctica docente en la Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Profesores, la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca y en la Escuela Normal número 3 de Toluca. En el nivel medio superior se están trabajando proyectos de investigación educativa en relación con las competencias docentes en el manejo de las TIC, en el plantel Ignacio Ramírez Calzada, y sobre la práctica docente en el plantel Adolfo López Mateos.

Con los proyectos señalados se evidencia que se está realizando investigación educativa colegiada con la finalidad de obtener resultados a través de una perspectiva interdisciplinaria e interinstitucional, considerando los factores, elementos y componentes del contexto institucional objeto de estudio.

Perspectivas de investigación de la Red Comunidad de TIC aplicadas a la Educación, Licenciatura en Ciencias de la Información Documental, Facultad de Humanidades, UAEM

A cuatro años de integración en la Red, la Comunidad de TIC aplicadas a la Educación ha promovido y resaltado la importancia de estas herramientas en el proceso educativo y, aunque nuestra universidad no tiene definido del todo un modelo educativo, hemos orientado nuestros esfuerzos hacia el desarrollo de competencias.

Los modelos educativos basados en competencias están en boga en la educación contemporánea. Se forma a los alumnos a través de la adquisición de un conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y valores que deben estar interrelacionados y articulados para ser aplicados en cualquier ámbito. Se trata de competencias básicas que les permitan transferir lo aprendido en una situación concreta a otras distintas. En el caso concreto de las TIC, resultan fundamentales dos tipos de competencias básicas: las informacionales y las informáticas.

En la Comunidad proponemos la adquisición y desarrollo de estas competencias en docentes y discentes como estrategia para reducir la brecha digital “blanda” que priva en el sistema educativo. En esta vía invitamos a resolver las interrogantes: ¿los docentes estamos preparados para

enseñar las nuevas asignaturas y las viejas materias pero con nuevas formas? Y los alumnos, ¿contamos con las tradicionales competencias informacionales requeridas para resolver nuevos problemas y tomar decisiones en escenarios futuros?

Lejos de cualquier visión determinista, pensando en las TIC no como un elemento que debe guiar a la sociedad, sino como un recurso fundamental que debe ponerse al servicio del desarrollo y, por ende, de la educación, resulta primordial cambiar esquemas tradicionales en los docentes y discentes para lograr abatir la brecha. Ésta podría llegar a un punto de no inflexión (“brecha dura”) pues las tendencias sociales apuntan a que no se está acelerando el proceso de cierre ni se están abatiendo inhibidores estructurales, misma que están incidiendo negativamente en la educación.

Por otro lado, la “brecha digital blanda” hace referencia a la población que tiene potencial de ser cubierta a través de programas escolares y que es altamente receptiva a la tecnología; por ende, el problema por resolver se traduce simplemente en dotación de infraestructura de tecnologías de telecomunicaciones e informáticas y en capacitación o formación para su uso (SCT, 2010; Cabero, 2004).

Es el caso de las competencias informacionales. Ante la enorme cantidad de información a la cual tienen acceso los estudiantes, se requiere enseñarles a buscarla, seleccionarla, entenderla, así como organizarla, procesarla y transformarla en aprendizaje, y posteriormente, en conocimiento. De acuerdo con la Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y Comunicación de la Red de Bibliotecas Universitarias Españolas (CRUE-TIC y REBIUN, 2009), las competencias informacionales son aquéllas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea.

Las competencias informacionales concretas que se deben desarrollar en los alumnos son: buscar la información necesaria de forma precisa; analizar la información de manera eficiente; organizar la información adecuadamente, y utilizar y comunicar la información de manera eficaz, ética y legal. Por supuesto, esto implica el desarrollo de saberes de mayor complejidad, pero que pueden ser aplicables en cualquier ámbito

y escenario futuro y le pueden servir de apoyo al profesional en la toma de decisiones, en la clasificación e interpretación de datos y en el planteamiento de posibles alternativas de solución a problemas complejos (De Pablos, 2010).

La experiencia de la Comunidad de TIC en esta universidad nos dicta que estas competencias son más difíciles de desarrollar en los alumnos, pero son esenciales, especialmente por las características actuales de nuestro discentes (nativos digitales) que se caracterizan por realizar accesos al azar en internet, y por desear recibir información de forma ágil e inmediata. Leen poco, desconocen criterios básicos de búsqueda (como utilización de palabras clave, repositorios de información idóneos de acuerdo con sus necesidades e intereses, formas de citación y referenciación para evitar el plagio, etc.); menos organizan y analizan los textos y datos obtenidos teniendo en mente su posible relación y aplicación con la temática, contenido o disciplina de que se trate.

Por su parte, las competencias informáticas son el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para saber cómo funcionan las TIC, para qué sirven y cómo se pueden utilizar para conseguir objetivos específicos (CRUE-TIC y REBIUN, 2009). Ambas competencias, informáticas e informacionales, son conocidas con el acrónimo CI2.

El dominio de este tipo de competencias informáticas suele denominarse “alfabetización digital” y en ella se prioriza la capacitación técnica e instrumental para el uso de dispositivos y programas. Aunque en términos educativos esta “habilitación” del profesorado suele reducirse a la comprobación de la adquisición de los conocimientos técnicos, no necesariamente implica la aplicación educativa de dichas tecnologías.

Así, el docente no únicamente tendría que conocer y utilizar el *hardware* y el *software*, sino también los hipertextos, los gráficos tridimensionales, los entornos virtuales, los simuladores; las redes sociales, los sistemas de videoconferencia, herramientas multimedia, etcétera; además deberá aplicarlos educativamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que implica el diseño de objetivos, la definición de contenidos de aprendizaje, de estrategias didácticas y la evaluación de los saberes adquiridos. Todo ello mediado por las herramientas tecnológicas para estar en armonía con



las políticas públicas internacionales, que son nuestros referentes, como la agenda 2030.

Actualmente, nuestros alumnos, por su naturaleza, poseen las competencias informáticas, pero no las informacionales. Ante este panorama resulta fundamental promoverlas para enseñarles a distinguir entre la información relevante y pertinente y la que no, en este contexto global de exuberancia informativa, de rapidez, de irradiación e inmediatez.

La cultura contemporánea es más informativa que sus predecesoras. El elemento cultural es el más perceptible, en virtud del gran volumen de información que circula en torno a la vida diaria; es decir, fluye más información que nunca antes, los medios de comunicación se han expandido y registran un incremento sin precedente gracias a las TIC, lo cual testimonia nuestra inversión en una sociedad abrumada por recursos tecnológicos e información.

Como una evolución natural de esta dinámica, a finales del siglo pasado se enfatiza aún más en la importancia asignada a la ciencia. Así, la información se torna en un insumo prioritario para la generación de conocimiento abstracto dentro de una forma de sociedad más desarrollada, modelando a la sociedad del conocimiento con un matiz en el que se vislumbra un modelo de desarrollo más o menos posible y casi siempre deseable. Este horizonte está basado en la centralidad de la ciencia y la tecnología como formas de conocimiento, infiriendo así un nuevo paradigma social.

Podemos entonces establecer que la sociedad del conocimiento tiene como eje fundamental la educación y como procesos nodales el aprendizaje, la generación y aplicación del conocimiento. Si pensamos que en el ámbito educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje está apuntalado por una parte mayoritaria de docentes —inmigrantes digitales (Premsky, 2001— en lo que a la enseñanza se refiere, y por el lado del aprendizaje, discentes (nativos digitales), quienes toman un rol protagónico en esta dinámica que acentúa su importancia como referente sustantivo de la sociedad del conocimiento, entonces debemos tomar conciencia de que el uso creciente de las tecnologías de la información y comunicación en el ámbito académico permea a pasos agigantados. Esta situación obliga a incorporar modelos pedagógicos y estrategias didácticas acordes con és-



tas nuevas prácticas cada vez más interaccionales en los procesos de construcción del conocimiento y en la formación del capital intelectual que la sociedad contemporánea está demandando.

En términos muy generales, lo anterior resume los esfuerzos de la Comunidad de TIC aplicados a los procesos educativos. Nuestro ejercicio se sitúa básicamente en la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la práctica docente y el desarrollo de proyectos de investigación que llevan a cabo los cuerpos académicos que integran nuestra comunidad. Si bien la línea de generación y aplicación del conocimiento que nos ancla a la REDCA es la investigación educativa, nuestro quehacer se amplía a la enseñanza de la Bibliotecología, la Archivística, la Documentación y la Historia, pues son áreas disciplinares que cultivamos como investigadores.

Finalmente, estos cuatro años de trabajo dentro de la Red nos han permitido vincularnos a través de la multi e interdisciplina, logrando coincidencias con otros grupos de investigación también de diferentes contextos y niveles educativos como lo es el caso del nivel medio y la integración de las normales. Sin duda este acercamiento ha sido fructífero y enriquecedor, pues ha dado resultados importantes a los profesores, investigadores, programas educativos y cuerpos académicos, por lo que la apuesta no es por otros cuatro años más de vida como red sino por una mayor cantidad de tiempo que nos permita consolidar nuestro quehacer investigativo de manera colaborativa.

La difusión de la producción científica a través de la publicación y eventos académicos

Los productos derivados de la capacitación docente y la investigación promueven su difusión a través de la organización de eventos académicos, conferencias, participación como ponentes en eventos especializados, publicación de libros, la publicación de artículos científicos en revistas y la reciente generación de la revista REDCA con registro y alojamiento en la Hemeroteca Digital de la UAEM.



Organización de eventos

En este rubro destacan los eventos realizados de forma interinstitucional, como el Primer Encuentro de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM, realizado en el 2013 y que se considera el punto de partida de la conformación de la Red, seguido por los Congresos Internacionales de Investigación Educativa de la REDCA, el primero en 2016 y el segundo en 2018.

De organización conjunta con los cuerpos académicos integrantes de la Red, se han realizado eventos en las diferentes sedes institucionales, como los Coloquios de Investigación Educativa 2015 y 2017 en la Facultad de Odontología de la UAEM; los Foros de Evaluación Educativa en los Niveles Medio Superior y Superior, Facultad de Química, en 2015 y 2017; así como los Foros de Investigación en la Facultad de Humanidades, el 2do Foro de Competencia Lingüística denominado “La Investigación Educativa en el Proceso de Internacionalización” Facultad de Lenguas UAEM 2018, el Primer Congreso Nacional Formación Docente y Práctica Educativa en la Normal 3 de Toluca 2018, el Coloquio de Investigación Educativa en el marco del 190 aniversario de la UAEM Casa Tlalpan 2018, y finalmente los foros de investigación educativa en la Escuela Preparatoria Adolfo López Mateos de la UAEM y los Congresos de Educación y TIC 2017-2018 con sede en la Escuela Preparatoria Ignacio Ramírez Calzada de la UAEM.

Participación como ponentes en eventos académicos especializados

Sobre la participación de los integrantes de la Red como ponentes en eventos académicos, destacan por su relevancia en el ámbito nacional los congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en Guanajuato 2013, Chihuahua 2015 y San Luis Potosí 2017; la participación en los eventos de la Red Durango de Investigadores Educativos. También destaca la participación en el Congreso Internacional de Cuerpos Académicos (CICA) con sede en Guanajuato, en el Congreso sobre Currículo en Tlaxcala, en los congresos del Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C., (CENID CTES) y en los eventos



de la Academia Journals en diferentes sedes. Como asistentes, destacan los eventos denominados Entre Pares organizados por el CONRICYT en diferentes sedes nacionales.

Anivel internacional sobresale la participación en diversos países de América Latina en eventos académicos, como los Congresos Internacionales sobre pedagogía y educación en Cuba, los eventos de la Red de Creatividad en Colombia, los Encuentros de Geógrafos de América Latina con sedes itinerantes cada dos años en diversos países.

Publicación de libros

En cuanto a las publicaciones de la Red, destacan el libro *Orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos en la Investigación Educativa de la UAEM 2017*, así como el libro *Fundamentos de la Investigación Educativa 2018*. En conjunto con los cuerpos académicos integrantes de la Red, se han realizado libros como *Compartiendo experiencias de la práctica docente* con la Escuela Preparatoria Adolfo López Mateos de la UAEM 2014; el libro, *Humanismo en la educación superior*, 2015, con el Cuerpo Académico de Investigación Educativa en Odontología 2015, y el de *Diseño, academia e investigación para la vida cotidiana* con el Cuerpo Académico en Diseño para la vida cotidiana 2017.

Publicación de artículos en revistas

Existen diferentes revistas de corte educativo reconocidas por sus índices y factor de impacto en las cuales los integrantes de la REDCA han publicado. Algunas de ellas son: La revista de la COMIE publicación que ha sido uno de los principales referentes como indicador de reconocimiento a la calidad de nuestros integrantes de la REDCA, al ser la institución principal en el ámbito nacional sobre investigación educativa.

Por otra parte, también se ha publicado en varias revistas especializadas en la temática educativa, como: *Praxis investigativa y praxis educativa*, de la Red Durango de Investigadores Educativos, ECORFAN-Bolivia; *Sistemas y Gestión Educativa*, PAG; *Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y*



Valores, Toluca; Revista Rediech Chihuahua, Revista RIE UANL, Revista Sinergias Educativas, Chiapas; Temachtiani, Normal 3 de Toluca; Revista RED-IES, Sonora y la Revista REDCA, UAEM Toluca.

Generación de la revista de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa.

La revista REDCA es una publicación creada recientemente por la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa, reconocida por el comité editorial de la UAEM y registrada en su Hemeroteca digital, de periodización cuatrimestral. El propósito de la revista es impulsar la investigación en distintos escenarios de la educación en México y en el mundo, además de conocer y difundir los distintos enfoques teóricos-metodológicos que conforman el marco de la investigación científica en educación. Es relevante señalar que nuestra revista es la primera en materia de investigación educativa que se registra en la hemeroteca de la UAEM.

Los procesos de vinculación con la academia y con la sociedad

Plataforma de la REDCA

Otro de los espacios importantes para la visibilidad tanto de nuestros integrantes como de los productos e imagen de la Red hacia el usuario es sin duda el sitio web: <http://www.redcaie.uaemex.mx/>, el cual contiene la estructura organizativa de la REDCA, así como sus integrantes, noticias, eventos académicos y sobre todo sus publicaciones en acceso abierto. La visita de usuarios va en aumento, cuyo número hoy en día ronda las cinco mil visitas.

Acuerdos de colaboración con redes y cuerpos académicos

Los procesos de vinculación con redes se encuentran en dinámica permanente. Destacan los acuerdos con la Red Durango de Investigadores Edu-



cativos, la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (RediECH), la Red de Investigación Educativa Nuevo León (RIE), la RED-IES: Red de Investigación Educativa en Sonora, y el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa de Tamaulipas (CRETAM).

Resulta relevante la incorporación a la Red de nuestros pares académicos de las Escuelas Normales, pues destaca como una iniciativa que va adquiriendo mayor importancia al ser considerada por el PRODEP y por las instancias de la SIEA de la UAEM y de la SEP como una necesidad para el crecimiento conjunto entre los investigadores educativos de los ámbitos universitarios así como los profesores normalistas.

Red Nacional de Revistas en Investigación Educativa REDNRIE

El último logro colaborativo significativo es la iniciativa para conformar la REDNRIE, con la finalidad de generar estrategias de crecimiento conjunto entre las revistas que se encuentran en desarrollo, para avanzar en su consolidación respecto a los criterios establecidos como buenas prácticas para las revistas de calidad en el padrón del Conacyt, así como en su registro en los índices de revistas con factor de impacto. Dicho acuerdo inicia con las revistas:

Revista RedCA <https://revistaredca.uaemex.mx/>

Revista Praxis Investigativa Redie <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv>

Revista Praxis Educativa Redie <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxiseduc>

Revista Rediech http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech,

Revista Sinergias Educativas <http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista>

Revista Temachtiani <http://ceape.edomex.gob.mx/content/temachtiani-la-esencia-del-ser-y-del-quehacer-docente>

Revista RIE UANL <http://www.uanl.mx/content/revista-rie-uanl>

Revista RED-IES <https://rediesonoreense.wordpress.com/>



Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores
<https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Repositorio Institucional UAEM

Finalmente, otro espacio de difusión y divulgación de los productos de la REDCA, es el repositorio institucional de la UAEM, en donde se encuentran diversos documentos, como artículos, libros, capítulos y tesis, entre otros. Se tiene el beneficio de las métricas de cada documento, las cuales son significativas porque dan cuenta de su consulta en línea por parte de diferentes usuarios tanto nacionales como del extranjero.

Conclusiones

El trabajo realizado por el gremio de la REDCA, a cinco años de su creación, destaca por la cantidad y calidad de sus productos y la presencia en las plataformas de visibilidad de sus integrantes, así como de sus resultados. Esto permite alcanzar reconocimientos nacionales, tanto del perfil docente como de los cuerpos académicos ante el PRODEP y otras instituciones evaluadoras como el Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, así como las evaluaciones internas como el PROED y PROINV de la UAEM.

Los retos ahora son avanzar en su inserción en el plano internacional, así como en el reconocimiento de la REDCA en la UAEM mediante un financiamiento, lo cual vendría a consolidar sus procesos académicos en las funciones sustantivas y las prácticas interdisciplinarias, interinstitucionales e interculturales.

Finalmente, esperamos contribuir con este documento a sumar en la consolidación de la REDCA, y promover nuestro lema: “Investigación educativa interinstitucional e interdisciplinaria para transformar la universidad en patria, ciencia y trabajo”.



Referencias sobre la producción de la REDCA por funciones sustantivas

Docencia, oferta educativa

DIPLOMADOS

- UAEM. (2014). Diplomado para la profesionalización de la producción científica. REDCA-Redalyc-DECyD. Toluca, México.
- UAEM. (2015). Diplomado para la profesionalización de la producción científica. REDCA-Redalyc-DECyD. Toluca, México.
- Carreto, F., A. Ramírez. (2016). Diplomado Investigación Científica para Docentes de la Escuela Normal Superior del Valle de Toluca. REDCA-IESU, UAEM. Toluca, México.
- Carreto, F. (2017). Diplomado Investigación Educativa. Docentes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. REDCA-UAEM. Toluca, México.
- RedCA, UAEM. (2018). Diplomado Teoría y Métodos de la Investigación Educativa. Foros y Seminarios sobre la producción de los Cuerpos Académicos Integrantes de la REDCA-UAEM. Toluca, México.

CURSOS

- IESU-REDCA. (2017). Elaboración de Artículo Científico. IESU-UAEM. Toluca, México.
- REDCA-IESU. (2016). spss para Investigación Educativa. Facultad de Lenguas, UAEM.
- REDCA-Facultad de Contaduría y Administración UAEM. (2016). Curso para la Certificación CONOCER de los Integrantes de la REDCA, norma EC0217, "Impartición de cursos de formación del capital humano de manera presencial Grupal". Toluca, México.
- REDCA-Facultad de Geografía UAEM. (2017). Curso para la Certificación CONOCER con la norma EC0084, "Uso didáctico de las tecnologías de la información en comunicación en procesos de aprendizaje, nivel básico". Toluca, México.

SEMINARIOS y FOROS

- REDCA, UAEM. (2018). Seminarios de Teoría y Método de los Proyectos de Investigación de los Cuerpos Académicos Integrantes de la REDCA-UAEM. Toluca, México.
- REDCA, UAEM. (2018). Foros de los Cuerpos Académicos Integrantes de la REDCA-UAEM. Itinerantes en cada sede institucional. Toluca, México.

Investigación educativa

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

- Carreto, F., C. Reyes, B. Pérez (2016). Las trayectorias escolares en la licenciaturas en Ciencias Sociales de la UAEM. Proyecto de Investigación con registro SIEA UAEM.
- Carreto, F., A. Ramírez, B. Pérez (2018). Las trayectorias escolares en los programas de posgrado con registro PNPC de la UAEM. Proyecto de Investigación con registro SIEA UAEM.
- Pérez, B., F. Carreto, A. Ramírez (2018). Inserción laboral de los egresados del plan de estudios flexible de la licenciatura en Geografía. Proyecto de Investigación con registro SIEA UAEM.

Difusión

LIBROS

- Carreto, F., A. Ramírez, B. Pérez (2018). *Fundamentos de la Investigación Educativa*. México. Colofón.
- Carreto, F. A. Olmos, C. Reyes, B. Pérez (2017). *Tendencias y retos de la Geografía en América Latina en el siglo XXI. Una perspectiva desde el VII CGAL*. México: UAEM.
- Carreto, F. et. al. (2017). *Orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos en la Investigación Educativa de la UAEM*. Libro electrónico.

México: UAEM.

Carreto, F. (2016). La evaluación institucional a través del método CIPP y el modelo de análisis matricial. En *Evaluación institucional: prácticas y desarrollo académico*. Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Carreto, F., Pérez, R. (2014). *Geografía, Ambiente y Sociedad*. [Libro para NMS UAEM].

Escalona, H., F. Carreto (2016). *Humanismo en la educación superior en el 4 CIEfo*. México: UAEM. Prado.

Montes, T., Carreto, F. (2015). *Compartiendo experiencias de la práctica docente. I Foro de Investigación Educativa NMS UAEM*, México: UAEM. Prado.

Pérez, B., F. Carreto, C. Reyes y A. Olmos (2017). Las trayectorias mínima y máxima del Plan de Estudios E de la Licenciatura en Geografía, ¿realidad o fantasía?. En *Orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos en la Investigación Educativa de la UAEM*. México: Facultad de Geografía, UAEM.

ARTÍCULOS

Carreto, F. (2015). Diplomado para la Profesionalización de la Producción Científica de la UAEM. REDCAIE / REDALYC / DECYD. Congreso Curriculum, Tlaxcala México.

Carreto, F. (2016). Las trayectorias escolares en las Licenciaturas de las Ciencias Sociales y Naturales de la UAEM, 2003-2014. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.

Carreto, F. (2016). *Red de CA en Investigación Educativa*. Revista ECORFAN.

Carreto, F. (2015). Experiencias de innovación P y T en la implementación del Diplomado para Profesionalización de la Producción Científica para la docencia universitaria. Congreso línea CTES. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE*.

Reyes, C. (20016). Evaluación curricular de la licenciatura en Geografía. *COMIE*.

Carreto, F. (2016). Los procesos académicos y la prácticas institucionales

de la Facultad de Geografía, UAEM. *COMIE*.

TESIS

- Esquivel, D. (2017). Caracterización geográfica de los alumnos en la línea de acentuación “Evaluación de riesgos e impacto territorial de la de la UAEM”, cohorte 2012-2016. Facultad de Geografía de la UAEM. Tesis de Licenciatura en Geografía. Facultad de Geografía, UAEM.
- Flores, M. (2018). Caracterización geográfica de las trayectorias laborales y desempeño profesional de los egresados de la Maestría en Análisis Espacial y Geoinformática de la Facultad de Geografía UAEM. Tesis de Licenciatura en Geografía. Facultad de Geografía, UAEM.
- Flores, A. (2018). Caracterización geográfica de las trayectorias escolares en el programa de posgrado de Maestría en Análisis Espacial y Geoinformática de la Facultad de Geografía UAEM. Tesis de Licenciatura en Geografía. Facultad de Geografía, UAEM.
- García, V. (2017). Caracterización geográfica de la cohorte 2012-2017 en las trayectorias escolares de la línea de acentuación “ordenación del territorio” de la Licenciatura en Geografía, UAEM. Tesis de Licenciatura en Geografía. Facultad de Geografía, UAEM.
- Nicolás, N. (2018). Las causas de deserción de los estudiantes de la Licenciatura en Diseño Industrial del CU Zumpango de las generaciones 2008, 2009 y 2010. Un primer abordaje para mayor comprensión de la vida estudiantil. Tesis de Licenciatura. CU Zumpango, UAEM.
- Tavira, I. (2018). La competencia lingüística de los estudiantes de la Facultad de Lenguas, generación 2009-2014 UAEMex”. Tesis de licenciatura. Facultad de Lenguas, UAEM.
- Villaseñor, M. (2015). La ciencia de la información en la sociedad del conocimiento. Tesis de licenciatura. Facultad de Humanidades, UAEM.
- Villeda, J. (2016). Análisis de los factores académicos en su contexto económico y social de la trayectoria escolar de los estudiantes del 5o periodo de la Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM en la Generación 2012-2016.

Tesis de Licenciatura. Facultad de Enfermería y Obstetricia de la UAEM.

Vinculación

SITIOS WEB

REDCA: <http://www.redcaie.uaemex.mx/>

Hemeroteca Digital de la UAEM: <https://hemeroteca.uaemex.mx/> Revista

REDCA: <https://hemeroteca.uaemex.mx/index.php/revistaredca>

ACUERDOS DE COLABORACIÓN ENTRE REDES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

REDIE Red Durango de Investigadores educativos A.C. <http://redie.mx/>

REDIECH Red de Investigares Educativos de Chihuahua: <http://www.re-diech.org/inicio/index.php>

RED-IES Red de Investigación Educativa en Sonora: <https://rediesonorenses.wordpress.com/>

Red de Investigación Educativa Nuevo León: <http://www.reddeinvestigacioneducativa.uanl.mx/>

Red de Investigación Educativa en Tamaulipas, CRETAM

REDNRIE Red de Revistas en Investigación Educativa

Referencias

Cabero Almenara, Julio. (2004). Reflexiones sobre brecha digital y educación. En *Tecnología, educación y diversidad: retos y realidades de la inclusión digital*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. pp. 23-42. Publicación electrónica, disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/brecha.pdf> (consultada en julio de 2018).

CRUE-TIC y REBIUN. (2009). Competencias informáticas e informaciona-



les en los estudios de grado. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas / Red de Bibliotecas Universitarias. España. Publicación electrónica, disponible en: http://www.rebiun.org/doc/documento_competencias_informaticas.pdf (consultada en julio de 2018).

De Pablos, Juan. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. En: *Competencias informacionales y digitales en educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2). España: Universitat Oberta de Catalunya. Publicación electrónica, disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos> (consultada en julio de 2018).

Prensky, Marc. (2001). Digital natives, digital immigrants. En *On the horizon*, 9(5). Bradford, West York Shire, Inglaterra: mcb University Press.

SCT. (2010). Estrategia Nacional para el Impulso de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. En *Agenda Digital México 2010-2012*. México: Secretaría de Comunicaciones y Transportes. Publicación electrónica, disponible en: <http://www.agendadigital.mx/descargas/AgendaDigitalmx.pdf> (consultada en junio de 2018).



Fundamentos teórico metodológicos y procedimentales en investigación educativa, coordinadores Fernando Carreto Bernal, Alfredo Ángel Ramírez Carbajal y Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara publicado por Colofón, se terminó de imprimir en junio de 2019. El tiraje consta de 500 ejemplares impresos mediante offset en papel cultural ahuesado de 75 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo del departamento de Colofón Ediciones Académicas, un sello de Colofón S.A. de C.V.



El presente libro, titulado *Fundamentos teórico metodológicos y procedimentales en Investigación Educativa*, de la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa (RedCA) en su naturaleza, carácter y sentido, expresa su posicionamiento a partir del trabajo colaborativo en red, asimismo destaca su orientación interdisciplinaria, interinstitucional e intercultural que, como pensamiento propio, es un aporte en el escenario de la investigación educativa.

Los aportes del libro en sus enfoques de corte cuantitativo como cualitativo, se expresan en tres perspectivas: los modelos teóricos en el abordaje de la realidad educativa; las metodologías para el análisis de los procesos educativos y; los procedimientos técnico científicos y estudios de caso en la enseñanza de las ciencias. Bajo estas perspectivas, derivadas de la integración de experiencias en diferentes niveles y subsistemas educativos, el texto nos revela hallazgos importantes que sin duda suman a la producción científica como un marco de referencia para la discusión y réplica de sus procedimientos con otras alternativas metodológicas. De esta forma, la RedCA contribuye al conocimiento en el estudio del ámbito educativo, que, por su relevancia, trascenderán en distintos escenarios y niveles de actuación de los diferentes actores sociales de la realidad educativa.



ISBN: 978-1-607-8622-85-1



9 786078 622856