

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 11, núm. 42, julio-septiembre 2021.

POSIBILIDADES EDUCATIVAS

El modelo Niveles de Razonamiento-Calidad para detectar dificultades conceptuales en la enseñanza de la geometría. Un estudio con profesores de secundaria.

El papel de los factores socioculturales y el aprendizaje en la construcción de la ética en estudiantes de bachillerato en el Estado de México.

La dimensión política de la práctica docente

Perspectivas de la educación campesina y el movimiento comunal en Venezuela.

Colaboran

Mario Aguilar-Fernández • Jesús Antonio Álvarez-Cedillo • Gabriel Alejandro Álvarez Hernández • Teodoro Álvarez-Sánchez • Mónica Areuza Alarcón García • Ulises Hermilo Ávila Sotomayor • Edelmira Mercedes Chanchaya Fernández • María Mercedes Chacara Montes • Margarita C. Euán Vázquez • Brenda García-Jarquín • Marco Antonio González Villa • Eva Guzmán Guzmán • Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo • Angélica Jiménez Robles • Anderson Monroy-Reza • Elia Olea Deserti • Osvaldo Pedro Santana Borrego • Rodolfo A. Sánchez Ramos • Cruz Evelia Sosa Carrillo • Ana Isabel Tinoco-Silva •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz	Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad de Guadalajara	José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social	Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo	Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona	María Jesús Comellas Carbó
UNED	Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México	Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco	Adriana Piedad García Herrera
Universidad de Granada	Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara	Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía	Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara	Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara	Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona	Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara	Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco	Miguel Ángel Vértiz Galván
Cips/SEJ	Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 11, núm. 42, julio-septiembre de 2021, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de junio de 2021. Diseño educ@rnos editorial.

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

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

Política editorial

- La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.
- En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.
- La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.
- La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima.

Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.

- La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es), además, forma parte de la Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (LatinREV) de Flacso, Argentina.

Sumario

	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
Posibilidades educativas	
El modelo Niveles de Razonamiento-Calidad para detectar dificultades conceptuales en la enseñanza de la geometría. Un estudio con profesores de secundaria. Cruz Evelia Sosa Carrillo y María Mercedes Chacara Montes	11
La formación para eliminar la violencia, un fin implícito en la Nueva Escuela Mexicana. Ulises Hermilo Ávila Sotomayor, Margarita C. Euán Vázquez y Rodolfo A. Sánchez Ramos	33
El papel de los factores socioculturales y el aprendizaje en la construcción de la ética en estudiantes de bachillerato en el Estado de México. Marco Antonio González Villa	41
Habilidades de investigación científica en los alumnos de nivel superior, estudio de caso. Mario Aguilar-Fernández, Anderson Monroy-Reza, Brenda García-Jarquín, Ana Isabel Tinoco-Silva, Jesús Antonio Álvarez-Cedillo y Teodoro Álvarez-Sánchez	61
La corrección de textos académicos en estudiantes de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional de México. Angélica Jiménez Robles y Gabriel Alejandro Álvarez Hernández	83

La tutoría- <i>mentoring</i> y el proceso de formación de recursos humanos. Retos de la nueva normalidad. Elia Olea Deserti	105
La dimensión política de la práctica docente Eva Guzmán Guzmán	123
Gestión educacional en latinoamérica Edelmira Mercedes Canchaya Fernández	147
Perspectivas de la educacion campesina y el movimiento comunal en Venezuela. Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo	165
Bioética y filosofía. Una relación conjunta desde la responsabilidad profesional y la autonomía del paciente en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas. Osvaldo Pedro Santana Borrego	175
La complejidad como constructo educativo desde la pandemia Mónica Areuza Alarcón García	191

EDITORIAL

La propuesta de la SEP para el nuevo calendario escolar 2021-2022 y echarlo a andar el próximo agosto resultó por demás controvertida, en el recuento de opiniones del magisterio en pasillos, pláticas, reuniones y redes sociales son más las inconformidades que los pros a favor del nuevo calendario, con esta medida, los maestros y maestras se sienten menospreciados, ninguneados y sin voz ni voto, lo cual se interpreta como una especie de castigo por haber estado lejos de las aulas tanto tiempo.

La experiencia nos ha dicho que las medidas tomadas por la SEP (en su gran mayoría) o no gustan o tardan demasiado tiempo en ser aceptadas, ya bien sea por la resignación de los usuarios o, porque realmente cumplen todos los cánones y son las apropiadas para mejorar los procesos educativos.

Desde que Ernesto Zedillo firmó el Acuerdo 176 y estableció un calendario escolar de 200 días para el ciclo escolar 1993-1994 (el cual estuvo vigente por 22 años), hasta que Aurelio Nuño propuso un calendario diferenciado a partir del curso 2016-2017, siempre se hablaron lindezas para justificar ambos calendarios; con Zedillo se hablaba de la mejora de la calidad al ampliar por casi un mes más de clases, con el gobierno de Peña Nieto se habló de romper la rigidez del calendario escolar y permitir la posibilidad de que la comunidad escolar participara al optar por un calendario de 185, 195 o 200 días, lo cual estuvo vigente hasta el ciclo 2019-2020, justo cuando se establece un solo calendario de 190 días y, la propuesta para el ciclo en puerta será nuevamente de 200 días.

El tiempo nos ha dicho que más días no garantizan calidad o excelencia, como tampoco aseguran que el calendario se cumpla con los días establecidos, las razones son variadas, van desde las prácticas de cada escuela y colectivo docente, pasando por las cuestiones climatológicas y las características de cada comunidad, así también por lo que vaya resultando.

Lo único cierto es que 200, 190, 185 o menos días bien planeados, con todos los apoyos requeridos, articulando los modelos de educación presencial con los que son a distancia, contar con el apoyo incondicional de padres y madres de familia, con unas autoridades dispuestas a evaluar los procesos educativos vividos en los últimos 15 meses y rescatar lo que se hizo bien e

incorporarlo a las prácticas educativas que se desarrollarán en el siguiente ciclo escolar, como también mejorar lo que no se hizo bien y, de seguro, no nos irá tan mal.

Lo que no debe entenderse y mucho menos llevarse a cabo, es creer que con este calendario escolar se recuperarán todos los rezagos que dejará en estudiantes y docentes esta lejanía de las aulas y, sobre todo, que no se trabajó y ello provocó déficit en los aprendizajes, rezago educativo, disminución de la inscripción, deserción escolar y todas las desmejoras educativas. De ser así, de nuevo (y una vez más) se pondrá al magisterio como los villanos de lo malo que le suceda o sucedió a la educación en esta pandemia maldita y en donde maestros, maestras y estudiantes no tuvieron participación para diseñar las políticas educativas para enfrentar el Covid-19 y, mucho menos, dar su opinión para la construcción del calendario escolar 2021-2022.

PRESENTACIÓN

Con este número nos adentramos en una serie de reflexiones y propuestas educativas tanto en educación básica, media y superior, son textos que se gestaron en estos tiempos de pandemia, el debate lo abrimos con un trabajo de Cruz Evelia Sosa y María Mercedes Chacara quienes presentan un estudio con profesores de secundaria en relación al modelo Niveles de Razonamiento-Calidad.

Ulises Hermilo Ávila, Margarita C. Euán y Rodolfo A. Sánchez al hablar de la violencia, ven relevante la formación del personal en las instituciones educativas para diagnosticar, atender y dar seguimiento a las y los jóvenes y sus familias que requieran acompañamiento.

Marco Antonio González Villa concluye que, semántica y pragmáticamente no hacen una distinción entre la ética y la moral, lo que hace necesario ahondar sobre la significación con fines de distinción de cada concepto.

Mario Aguilar, Anderson Monroy, Brenda García, Ana Isabel Tinoco, Jesús Antonio Álvarez y Teodoro Álvarez al analizar las habilidades de investigación científica señalan que, hoy en día los alumnos deben saber usar las herramientas tecnológicas disponibles para potenciar la comunicación y la recolección de información, entre muchas otras actividades.

Angélica Jiménez y Gabriel Alejandro Álvarez al hablar de la corrección de textos académicos concluyen que, trabajar ello trasciende más allá de una revisión técnica –aunque valiosa– porque se espera, además de mejorar el texto que se está presentando, avanzar en la autonomía como escritores de los estudiantes.

Elia Olea Deserti precisa que la formación de recursos humanos en la nueva normalidad tendrá una participación del tutor-mentor con ciertas limitaciones, pero se podrá aprovechar la necesidad de socialización de los discentes en sus aspectos conductuales y socioemocionales.

Eva Guzmán señala que en la aplicación de los modelos de la práctica educativa analizados, existe un contrapoder de los estudiantes que da forma a múltiples mecanismos de resistencia y oposición, que desafían la cultura que encarna el docente.

Edelmira Mercedes Canchaya concluye que un liderazgo transformacional como habilidad orienta a los directores a un comportamiento capaz de generar respeto entre los docentes y mejorar la motivación laboral.

Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo señala, entre otras cosas, que una educación campesina desde el Movimiento Comunal es aquella que valora, reconoce e impulsa el saber campesino, construye currículas pertinentes para el hombre y la mujer del campo y fortalece la identidad de ser campesino.

Oswaldo Pedro Santana apunta que la responsabilidad profesional y la autonomía del paciente en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas, es una relación conjunta que debe transitar por una ética médico-paciente como filosofía de actuación.

Finalmente, Mónica Areuza Alarcón, al hablar de los tiempos del Covid-19 apunta que el reto ya está sobre la mesa, los cambios y transformaciones serán cada día exhaustivos, profundos e imparables, se requiere de formar gente con consciencia, reflexiva, creativa, en pro de la sociedad.

EL MODELO NIVELES DE RAZONAMIENTO-CALIDAD PARA DETECTAR DIFICULTADES CONCEPTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOMETRÍA. UN ESTUDIO CON PROFESORES DE SECUNDARIA

Cruz Evelia Sosa Carrillo* y María Mercedes Chacara Montes**

*Doctora en Matemática Educativa. Universidad Autónoma de Sinaloa. Coordinadora estatal de la Academia de Matemáticas del bachillerato universitario. evelia.sosa@uas.edu.mx cruzevsosa@gmail.com

**Doctora en Educación. Profesor investigador en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Sonora. mercedes.chacara@unison.mx meche@mat.uson.mx

Recibido: 4 de noviembre 2020
Aceptado: 20 de marzo 2021

Resumen

En la enseñanza y el aprendizaje de la geometría en los niveles de educación media básica se presentan diversos obstáculos cognitivos cuando se trata de objetos geométricos que el alumno observa de manera estática, como triángulos, círculos entre otros. Esta dificultad puede incrementarse al estudiar objetos geométricos cuya definición implica movimiento como es el caso de las isometrías. En este trabajo se propone un modelo que permite medir el razonamiento geométrico y la calidad con la que éste se ha desarrollado a través del establecimiento de niveles de razonamiento y niveles de calidad del mismo. El instrumento fue probado con profesores de secundaria mediante el trabajo con problemas que involucran isometrías. Se presenta el

diseño y justificación del Modelo resultado de la fusión entre dos referentes teóricos importantes: el modelo de Niveles de razonamiento de Van Hiele y la Taxonomía SOLO que se definen en el cuerpo del trabajo.

Palabras clave: Modelo, geometría, razonamiento, calidad, isometrías.

Abstract

Teaching and learning of geometry in middle school education levels presents various cognitive obstacles when it comes to geometric objects that the student observes in a static way, such as triangles, circles, among others. This difficulty can be increased when it comes to studying geometric objects whose definition implies movement, as is the case of isometries. In this work, a model is proposed that allows to measure geometric reasoning and the quality with which it has been developed through the establishment of levels of reasoning and quality levels. The instrument was tested with middle school teachers by working with problems involving isometries. The design and justification of the Model resulting from the fusion between two important theoretical references: The Van Hiele levels of Reasoning model and the SOLO Taxonomy, which are defined in the body of the work.

Keywords: Model, geometry, reasoning, quality, isometries.

Planteamiento del problema

En este trabajo se presenta la importancia del desarrollo de un razonamiento geométrico en los profesores de secundaria que les permita generar en los alumnos los aprendizajes esperados del eje forma espacio y medida (correspondiente a Geometría en el nivel secundaria). En nuestras experiencias como observadores e instructores en diplomados estatales, hemos constatado que hay dificultades en el profesor y alumno respecto al razonamiento en geometría, ver diversas investigaciones como (Desmond, 1997; Pawlik, 2004; Chacara y Sosa, 2015).

El nivel de razonamiento en geometría tanto de profesores como de estudiantes, ha sido objeto de estudio de la matemática educativa desde hace tiempo, una de las teorías más relevantes al respecto es el modelo de van-Hiele, que se retoma en Gutiérrez & Jaime (1994); donde a través de este modelo caracterizan el nivel de razonamiento de los profesores en formación, concluyendo en su investigación que en geometría, la mayoría de los futuros profesores poseen una adquisición correspondiente al Nivel 1 del modelo de Van Hiele, que corresponde a las habilidades de (reconocimiento) y en menor número al Nivel 2 (de análisis).

Los cinco niveles de Van Hiele son (Van Hiele 1999; Usiskin 1982, Gutiérrez & Jaime 1994):

1. Reconocimiento.
2. Análisis.
3. Clasificación.
4. Deducción.
- 5 Rigor.

En el nivel de educación media en México, la problemática de bajos niveles en el razonamiento en matemáticas se ha medido en estudiantes mediante algunas pruebas oficiales, entre ellas la prueba PLANEA, que refleja en los resultados a nivel nacional 2017, que la mayor parte de los alumnos (64.5%) se posicionaron en el nivel I de logro en matemáticas, PLANEA evalúa el dominio de los aprendizajes a partir de cuatro niveles, siendo el I (uno) el insuficiente y el IV (cuatro) que se considera como sobresaliente.

En estas evaluaciones podemos apreciar la dificultad en la enseñanza y aprendizaje de la matemática, pero comprender esta problemática implica revisar diversos aspectos, en este trabajo revisaremos uno de ellos, el concerniente al profesor. En el caso de los profesores de matemáticas, el problema de la enseñanza también es amplio, complejo y presenta diversos factores importantes, entre ellos está el conocimiento previo. Es decir, nos referimos al conocimiento que posee un profesor de matemáticas de secundaria cuando se prepara en cursos, diplomados, especialidades entre otras actividades que le permiten formarse tanto de manera disciplinar como en pedagogía para impartir sus clases. Las concepciones y creencias que los profesores tienen acerca de los conceptos matemáticos que deben impartir en sus cursos marcan la dirección de sus clases.

Concepciones y creencias

Las concepciones y creencias pueden considerarse el conocimiento previo de un individuo, el cual puede ser formal o informal, implícito o explícito y puede ser parcialmente correcto o equivocado, en comparación con los estándares científicos (Dochy, Segers, & Buehl, 1999).

El conocimiento previo puede ser resistente al cambio y puede obstaculizar el aprendizaje de nuevas ideas como lo indican algunas investigaciones (Aguirre, 1988; Dochy *et al.*, 1999; fischbein, 1989; fischbein, 2005; simons, 1999). Puede consistir en un conjunto de valores personales información, conocimientos, experiencias, creencias y memorias de un individuo.

De acuerdo con Hidalgo, Maroto y Palacios (2015), “las creencias matemáticas se considera que forman parte del conocimiento perteneciente al

dominio cognitivo y están compuestas por elementos afectivos, evaluativos y sociales, con una fuerte estabilidad. Dicho conocimiento se refiere a las matemáticas y a su enseñanza y aprendizaje, y está basado en la experiencia. Las creencias pueden mantenerse con distintos grados de convicción y no son consensuales. A diferencia del conocimiento, la creencia tiene la connotación de la disputabilidad (cada uno puede tener una creencia); mientras que el conocimiento debe satisfacer una condición de verdad, la creencia es independiente de su validez” (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2015 pp. 67-68).

Para fines de este trabajo de acuerdo con Ponte (1994), Moreno (2000), Azcárate, García y Moreno (2006) entenderemos por creencia a las ideas poco elaboradas, generales o específicas, las cuales forman parte del conocimiento que posee el docente, pero carecen de rigor para mantenerlas e influyen de manera directa en su desempeño. Se le asigna suficiente validez, verdad o credibilidad como para guiar el pensamiento y la conducta.

Moreno (2000) consideró que las creencias son conocimientos subjetivos, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de sus decisiones y actuaciones vividas. Según este autor, las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.

Cada profesor da una estructura a sus conocimientos para posteriormente transmitirlo a sus estudiantes, a esta estructura se definen como concepciones. Es esencial explorar el pensamiento del profesor (sus concepciones y creencias) por ser los encargados de las prácticas de enseñanza- aprendizaje. Es fundamental que un profesor de matemáticas tenga conocimiento amplio de los conceptos que aborda en su clase. Azcárate, García y Moreno (2006) señalan que las concepciones de los docentes consisten en la estructura que cada profesor de matemáticas da a sus conocimientos para posteriormente enseñarlos o transmitirlos a sus estudiantes.

Objetivo general de la investigación

Con base en esta problemática, consideramos pertinente realizar un estudio exploratorio para detectar dificultades, concepciones y creencias del profesor en el tema de Transformaciones Geométricas. Abordamos el concepto de isometrías (como una de las transformaciones) con énfasis en la reflexión. Se elige este concepto porque tanto estudiantes como profesores están familiarizados con la reflexión desde su educación temprana, también por la confusión que se ha detectado del profesor de identificar como el mismo concepto “reflexión” y “simetría”, hecho que hemos observado, en base a nuestra ex-

perencia con profesores de secundaria (en Diplomados), en nuestro trabajo de investigación con alumnos de licenciatura en matemáticas (Chacara, 2004), en otros trabajos se ha comentado la confusión con profesores de primaria, se ha analizado algunos libros de texto y software de Geometría Dinámica que, por la forma en que se mencionan los conceptos, pudieran abonar a la confusión (Thaqi, 2009.; Thaqi, Giménez & Rosich, 2011; Vargas, 2014.).

Para detectar dificultades y creencias del profesor alrededor del concepto de isometría se diseña un modelo al que llamamos Modelo Razonamiento-Calidad basado en dos referentes teóricos importantes, el Modelo de Van Hiele y la Taxonomía SOLO (ambos de origen piagetiano) fusionando ambas teorías se construye el modelo “Niveles de Razonamiento-Calidad”. Basado en trabajos de (Van Hiele 1999; Usiskin 1982; Biggs & Collis, 1982; Gutiérrez, Jaime & Fortuny, 1991; Pegg, Gutierrez & Huerta, 1998).

La taxonomía SOLO (Structure of Observed Learning Outcome) elaborada por Biggs y Collis en 1982, se basa en la importancia de analizar y reflexionar sobre los resultados observables del aprendizaje que los sitúa en niveles de complejidad cognitiva. Los niveles cognitivos de la taxonomía SOLO son:

1. Preestructural (sin comprender o de manera vaga).
2. Uniestructural (identifica).
3. Multiestructural (describe, utiliza algoritmos).
4. Relacional (aplica, relaciona, analiza).
5. Abstracción (reflexiona, teoriza, generaliza).

El modelo que presentamos en este trabajo que llamamos modelo Razonamiento-Calidad, permite ubicar en qué nivel de razonamiento geométrico inicial en que se encuentra el profesor y la calidad con la que se desempeña en dicho nivel. El desarrollo y adecuación del modelo Razonamiento-Calidad al tema de isometrías es una de las aportaciones de nuestro trabajo.

Objetivos específicos

Los objetivos específicos son realizar un estudio exploratorio con profesores del nivel secundaria para:

- Detectar dificultades y creencias del profesor en el tema de Transformaciones Geométricas.
- Revisar las concepciones que los profesores tienen acerca de las isometrías y comparar esas concepciones con las definiciones correctas.
- Obtener información acerca de la dificultad que implica para el profesor que las isometrías involucren movimiento.

- Con base en las observaciones de los puntos anteriores y el modelo que proponemos de Razonamiento-Calidad ubicar a los profesores en el nivel correspondiente de acuerdo a su desempeño.

Es pertinente mencionar que la importancia de detectar creencias en los profesores es muy relevante porque las creencias acerca de los objetos matemáticos a enseñar pueden no ser acordes con las definiciones correctas y como son parte del conocimiento previo pueden ser un obstáculo cognitivo importante para la enseñanza de conceptos y procesos correctos, y pueden además hacer que el profesor sea resistente a cambiar sus concepciones y a adquirir nuevos conocimientos ya sean disciplinares o pedagógicos.

El estudio exploratorio se realizó con profesores de secundaria en activo. La finalidad es la clasificación de los profesores en base al modelo Razonamiento-Calidad. A través de la aplicación de un cuestionario cuyos objetivos son:

- a) Analizar y caracterizar las concepciones y creencias que tiene un grupo de profesores de matemáticas sobre la enseñanza de las isometrías.
- b) Clasificar a los profesores en algún nivel del modelo Razonamiento-Calidad.
- c) Realizar una evaluación entre diversas variables que representan características del profesor tanto de formación académica como de manejo de contenidos.

Población y muestra

La muestra para nuestro estudio se conformó de 26 profesores de matemáticas de secundaria en activo.

La importancia de trabajar con profesores de secundaria, estriba en que en ese nivel aparecen por primera vez de manera formal el estudio de las transformaciones geométricas (en el nivel primaria se trabajan de manera intuitiva) por lo tanto la primera aproximación teórica que tienen de las transformaciones geométricas es en el nivel secundaria. Si en dicho nivel se detectan problemas importantes en estos temas, éstos pueden llevarse a otras instancias, por lo que es pertinente atenderlos. Esto aunado al hecho de que, en este nivel de secundaria, se pretende que el estudiante se apropie de competencias matemáticas tales como:

- Comunicar información matemática.
- Validar procedimientos y resultados.
- Resolver problemas de manera autónoma.

El manejo inadecuado de objetos matemáticos en su parte conceptual o en su enseñanza, será un obstáculo que se opone al logro de estas competencias.

A diferencia de los niveles de preescolar y primaria el grupo de docentes de educación secundaria es heterogéneo referente a la formación profesional. Debido a que de acuerdo con la convocatoria nacional para el otorgamiento de plazas docentes de la SEP, publicada a través de la página oficial de la secretaría¹:

Puede ocupar una plaza como profesor de secundaria aquellas personas que cumplan con alguno de los dos requisitos:

1. Egresados de las instituciones formadoras de docentes con alguna especialidad.
2. Egresados de otras instituciones de educación superior con títulos de ingeniería o de licenciatura.

La Secretaría de Educación Pública privilegia la entrada a ocupar el cargo de profesor de secundaria a egresados de las Instituciones Formadoras de docentes, tales como la Universidad Pedagógica Nacional y la escuela Normal.

Por tanto, de acuerdo a los lineamientos oficiales, tenemos docentes de secundaria con distinta formación profesional. Por lo cual nos parece necesaria la siguiente reflexión:

Estos diferentes perfiles profesionales parecen dificultar la comunicación entre los docentes de las escuelas secundarias y generar diversas percepciones de la enseñanza y de los objetos matemáticos a enseñar. En este sentido, es relevante mostrar algunas investigaciones de educadores matemáticos que sustentan esta afirmación, al respecto Vinner (2018), indica que como resultado de una exploración y análisis con profesores y alumnos de bachillerato indica que los símbolos asociados a la comprensión implicados en el proceso de comunicación, son los que tienen algún significado en común para cada una de las personas que participan de dicho proceso.

Diseño metodológico (adecuación del modelo de niveles de razonamiento para el concepto de Isometría).

El modelo Niveles de Razonamiento-Calidad es una fusión de dos referentes teóricos importantes, el Modelo de Van Hiele y la Taxonomía SOLO. Esta fusión se realizó dado que por un lado buscábamos ubicar en un nivel cognitivo

al profesor e identificar sus dificultades al abordar el tema de isometrías, por otro lado, saber la calidad de sus respuestas.

Existe un gran recorrido en cuanto a trabajos de investigación basados en el modelo de Van Hiele para la enseñanza de la geometría, así como trabajos en diferentes áreas de la enseñanza de las matemáticas basados en la taxonomía SOLO sobre todo para medir la calidad de respuesta en los estudiantes. Se detectan similitudes entre la Taxonomía SOLO y el modelo de Van Hiele de aprendizaje. Ambos modelos ofrecen a los profesores una forma de evaluar el razonamiento de los estudiantes. Además, el objetivo de ambos modelos es guiar a los maestros para la evaluación, así como la instrucción.

Se ha tratado de hacer una correspondencia uno a uno entre los niveles de las dos teorías (Jurdak, 1991). Jurdak sentía que estaba en condiciones razonables para hacer coincidir los dos conjuntos con la excepción de dos niveles. Estas excepciones fueron el Nivel pre-estructural de Taxonomía SOLO (indica que no hay respuesta o una respuesta irrelevante) y el nivel del modelo Van Hiele de rigor (la comparación de los sistemas axiomáticos).

La existencia de este nivel más alto de Van Hiele también ha sido cuestionado o señalado difícil de evaluar en la investigación del modelo de Van Hiele (Wilson, 1990). El nivel 5 de Rigor por lo general no se trabaja en los niveles elementales, en un trabajo previo Chacara (2004) diseñamos actividades para este nivel con estudiantes de la Licenciatura en matemáticas inscritos en la materia Geometría Moderna, es decir, estudiantes que por la naturaleza de su especialidad es necesario revisar si logran llegar al nivel de rigor. Por otro lado, una de las claras diferencias entre ambos modelos, reside en el hecho de que la Taxonomía SOLO no es específica de la geometría; sin embargo, la teoría de Van Hiele surge, precisamente, de la propia preocupación ante resultados adversos de los esposos Van Hiele como profesores al tratar de enseñar geometría.

Algunos investigadores han ampliado su marco teórico de sus trabajos incluyendo teorías diferentes pero compatibles. Otras investigaciones tienen como objetivo estudiar relaciones y correspondencias entre el modelo de Van Hiele y la Taxonomía SOLO, (Huerta, 1999; Pegg *et al.*, 1998).

Huerta (1999) considera que “no es posible asociar un único nivel de respuesta SOLO que sea característico de los estudiantes que razonan en un nivel dado de van Hiele. Es decir, no creemos en asociaciones generales del tipo, nivel 1 de van Hiele con nivel SOLO uni-estructural, o nivel 2 de van Hiele con nivel SOLO multi-estructural, para un modo de razonar concreto-simbólico. Estas asociaciones no han resultado ser tan directas como en un principio se pensaba (Jurdak, 1991). Las evidencias de los resultados muestran, por el contrario, que existe más de un nivel SOLO para un nivel de

Van Hiele dado. Así, para estudiantes con un grado de adquisición alto del primer nivel de Van Hiele, se han distinguido niveles SOLO que recorren los niveles Uni-estructural y Multi-estructural o los niveles Uni-estructural, Multi-estructural y relacional, al respecto “los resultados nos indican que dentro de los diferentes niveles de razonamiento ocurren muchas más cosas de las que se describen por la teoría de niveles, aquéllas que se explicarían desde la taxonomía SOLO” (Huerta 1999, p. 303).

Pertinencia y justificación de adecuar el modelo en el aprendizaje de las isometrías.

La adecuación del modelo se realizó tomando en cuenta el hecho de que las dificultades de la matemática no pertenecen solamente a situaciones de enseñanza, sino también a la naturaleza propia de los objetos matemáticos (que, por ser abstracciones, ya involucran todo un reto cognitivo para su comprensión y uso adecuado), en nuestro caso el concepto de Isometrías, que además de ser un objeto abstracto implica movimiento.

Entonces, tomando como base los modelos teóricos el modelo de Van Hiele y la Taxonomía SOLO, puntualmente, en los descriptores de los niveles de razonamiento por Gutierrez & Jaime (1994) y las conclusiones Huerta (1999) decidimos retomar esta fusión de ambas teorías, de acuerdo con el modelo, un profesor podría estar en algunos de estos niveles. 1. Reconocimiento, 2. Análisis, 3. Clasificación, 4. Deducción.

Donde la calidad con la que se encuentra en cada nivel está dada a través de otros subniveles: Pre-estructural, Uni-estructural, Multi-estructural, Relacional, Abstracción.

A la fusión de ambas teorías le denominamos Niveles de Razonamiento-Calidad. Su diseño se adecuó para el trabajo con profesores (que imparten matemáticas en nivel secundaria) exclusivamente para abordar el tema de isometrías haciendo especial énfasis en la “reflexión”.

A continuación, se presenta el resultado de la fusión de las dos teorías adaptado al estudio de las isometrías basado en los trabajos de Gutierrez & Jaime (1994), Huerta (1999), Chacara y Sosa (2015).

Descripción del Modelo Niveles de Razonamiento-Calidad

En el modelo, se describen de manera clara los objetivos geométricos que el profesor debe alcanzar con cierto nivel y cierta calidad. Dichos objetivos implican diferentes tipos de situaciones cognitivas y de procedimiento. El modelo se muestra en la tabla 1.

Tabla1. Modelo de Razonamiento-Calidad.

Nivel 1 de Razonamiento	Descripción
Reconocimiento	Se consideran los objetos de forma general, no se consideran elementos ni propiedades incluso pueden incluirse atributos erróneos que no corresponden al objeto en estudio. No se generalizan característica entre figuras de la misma clase
Calidad de Respuesta en el Nivel 1	
Pre-estructural -Se reconocen elementos nominales. Por ejemplo: espejo, reflejo, trasladar, rotar, también pueden considerarse conceptos erróneos (creencias) como que el espejo debe ser vertical, en cualquier caso. -Considera al espejo como un objeto imaginario que refleja figuras. -Intenta dibujar el reflejo de una figura. Uni-estructural Comprende la necesidad de movimiento para generar una isometría con respecto a un eje. Multi-estructural Reconoce que hay un movimiento y un eje relacionado con ese movimiento. Relacional -Elije un punto de la figura y encuentra su reflejo (con material concreto). Relaciona el movimiento con el eje. -Dado un conjunto de figuras trata de identificar las que pueden tomarse una como imagen reflejada de la otra con respecto a un eje (espejo imaginario). Trata de justificar sus respuestas. -Abstracción Logra los niveles anteriores, además reconoce las características invariantes entre el objeto original y el resultado de la isometría.	
Nivel 2 de Razonamiento	Descripción
Análisis	El profesor comprende y emplea la definición correcta del objeto matemático identificando correctamente las características que lo definen y lo distinguen de otros objetos. Puede generalizar propiedades de manera informal, y establecer relaciones informales entre esas características. Puede darse el caso de que el profesor trabaje con creencias agregando características que no pertenecen al objeto u omitiendo algunas que son esenciales.

Calidad de respuesta en el Nivel 2

Pre-estructural

-Comprende que debe atender una definición del objeto geométrico. No trata de apropiarse del objeto sólo a través del sentido común.

-Intenta experimentar con diferentes puntos de la figura.

-Intenta dibujar el reflejo de otra figura con ejes distintos al vertical.

Uni-estructural

Identifica las características invariantes en las figuras reflejadas, comprende de manera informal que el eje de reflexión (espejo imaginario o doblez de papel) se encuentra en medio de la figura original y su reflejo.

Multi-estructural

-Une un punto de la figura original con su reflejo y realiza mediciones pertinentes de los puntos original y reflejo con el eje. Realiza esta acción con diferentes puntos.

-Reconoce los atributos invariantes que se conservan (forma, lados, ángulos entre otros).

-Establece la igualdad de distancias entre un punto de la figura original y su homólogo en la figura reflejada respecto al eje.

Relacional

Puede comprender que las figuras reflejadas conservan tamaño y forma. También que el segmento de recta que une el punto original con su homólogo es perpendicular al eje de reflexión (espejo).

Abstracción

-Generaliza que la Reflexión es una transformación Isométrica (o movimiento isométrico por lo que siempre la figura conserva su tamaño y forma), indica la importancia de la existencia del eje de reflexión, de la equidistancia de un punto de la figura original (p) al eje y de este al punto reflejado (p'), y la perpendicularidad (del segmento pp' con respecto al eje de reflexión)

-Logra establecer una definición con sus propias palabras, no necesariamente correcta, pero con una estructura formal. Tal vez enuncie un conjunto mínimo de condiciones para decir que una figura sea reflejo de otra.

Nivel 3 de razonamiento

Descripción

Clasificación

El profesor describe y clasifica objetos geométricos de acuerdo a sus definiciones comprendiendo la importancia de conocer las definiciones formales de los objetos y relaciona propiedades de manera informal. Argumenta informalmente conjeturas.

Calidad de respuesta en el nivel

Pre-estructural

- Dada una figura y su reflejo, encuentra el eje de reflexión.
- Establece que el eje es único, de manera informal.

Uniestructural

- Intenta justificar de manera puntual: que dado un punto P y su reflejo P' existe solo un eje de reflexión (el cual es mediatriz del segmento de recta PP').
- Puede realizar una reflexión seguida de otra (con ejes paralelos y no paralelos). Sin identificar que se trata de composición de reflexiones.
- Observa que una composición de reflexiones no es otra reflexión:

- Una composición de reflexiones cuyos ejes son paralelos es otra transformación llamada traslación.
- Una composición cuyos ejes no son paralelos es otra transformación llamada rotación cuyo centro es el punto de corte entre los ejes y cuyo ángulo es el doble del ángulo formado por los ejes. Aunque a la composición de reflexiones no la nombre como tal sino como una reflexión seguida de otra.

Multiestructural

Realiza correctamente reflexiones seguidas de otras con ejes paralelos y no paralelos. Establece relaciones informales entre las reflexiones que pueden tener errores (creencias)

Relacional

-Observa que una reflexión es un movimiento isométrico (una transformación), al igual que la rotación y la traslación. Las cuales conservan tamaño y forma en las figuras.

-Relaciona la reflexión con las otras isometrías (rotación y traslación).

Abstracción

-Puede establecer la definición de reflexión de forma correcta.

-Establece una generalización importante, estableciendo que la reflexión tiene la propiedad de generar las demás isometrías.

Nivel 4 de Razonamiento

Descripción

Prueba

El profesor logra realizar razonamientos formales para la argumentación de sus conjeturas. Comprende definiciones lógicamente equivalentes.

Calidad de respuesta en el nivel 4

Preestructural

Realiza intentos pertinentes (movimientos) con teselaciones las cuales se les presentaron a través de material concreto (acetatos). Trata de encontrar la transformación que deja invariante esos espacios bidimensionales (teselaciones o mosaicos).

Uniestructural

-Describe detalladamente las transformaciones que dejan invariantes las configuraciones definidas por las respectivas teselaciones.

-Intenta determinar la reflexión de las figuras más complejas que ya no corresponden a objetos prototipo. Puede evaluar o no correctamente el espacio resultante.

Multiestructural

Intenta la reflexión de un mosaico o teselación, experimentando diferentes ejes (vertical y horizontal). Observando que al reflejar con cierto eje la configuración de la teselación no permanece invariante.

Relacional

En cualquier situación, tal como reflejar una figura o comparar reflexiones dadas, identifica que ciertas reflexiones dejan el espacio bidimensional invariante. **Abstracción:**

-El profesor inicia la comprensión de la relación reflexión-simetría de manera formal. Comprenden a los conceptos de reflexión y simetría como objetos diferentes, aunque estén relacionados. Pudiendo enunciar que no toda reflexión genera una simetría, y que una simetría puede generarse o no por otras transformaciones.

-Intenta una definición de simetría.

Instrumento (cuestionario)

Nombre _____

Formación profesional _____ Antigüedad _____

1. ¿Consideras importante hablar de movimientos en geometría?, justifique su respuesta.
 2. ¿Qué tipo de transformaciones aboradas en la clase de geometría?
 3. ¿cómo manejas en clase el concepto de homotecia?, menciona algunos materiales de apoyo para este concepto.
 4. ¿Cómo les presentas el concepto de isometría a tus alumnos? ¿Qué movimientos isométricos les mencionas?
 5. ¿Cómo relacionas el concepto de isometría con el de simetría?
- Indique su respuesta.

6. En tus clases se realizan actividades usando algún material manipulativo como el geoplano, el tangram, espejos, etcétera.

a) Nunca ____ ¿por qué?

b) Habitualmente ____ ¿por qué?

c) Eventualmente ____ ¿por qué?

7. ¿Usa algún software de geometría dinámica para la enseñanza de las transformaciones geométricas?

a) Nunca ____ ¿por qué?

b) Habitualmente ____ ¿por qué?

c) Eventualmente ____ ¿por qué?

8. La exclamación ¡HOLA! (figura1), Está rodeada de cuatro espejos colocados sobre las líneas de puntos. Escribe, en cada uno de los cuatro cuadrados sombreados, cómo se vería el reflejo de la exclamación en estos espejos.

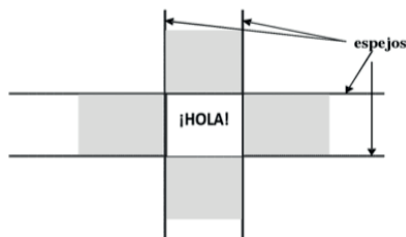


Figura 1: figura del reactivo 8.

a) ¿Qué tipo de transformación sufrió la palabra ¡Hola!?

b) ¿Qué propiedades de la palabra permanecen invariantes?

c) Elige un solo punto de la palabra y llámale p y a su punto reflejado llámale p'. elige un solo espejo. Mide la distancia del punto p a la línea del espejo y del espejo a p'. ¿cómo son esas distancias?

d) Traza un segmento entre el punto p y p'. ¿Cómo es ese segmento con respecto a la línea de su espejo?

e) ¿Puedes dar una definición formal de la transformación geométrica que has experimentado en los incisos anteriores?

9. El triángulo $A''B''C''$ se obtuvo al hacer dos reflexiones del triángulo ABC respecto a las rectas perpendiculares M y N respectivamente, como se muestra a continuación.

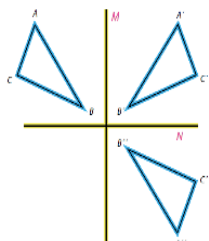


Figura 2: figura del reactivo 9.

¿Qué transformación tuvo el triángulo ABC al hacer estas dos reflexiones?

a) Se obtuvo una traslación del triángulo

b) Se obtuvo una rotación de 180° del triángulo.

c) Se obtuvo un triángulo $A''B''C''$ simétrico con respecto a la recta M .

d) Se obtuvo una rotación del triángulo menor de 180° .

10. Dado el siguiente recubrimiento del espacio ¿Qué movimiento isométrico deja invariante las configuraciones de este espacio bidimensional?

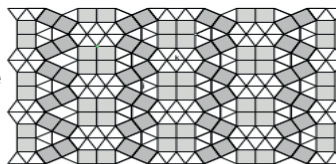
11. Dado el siguiente espacio trata de experimentar haciendo reflexiones con eje horizontal (j) y eje vertical (k), anota tus observaciones.

12. ¿La imagen de cualquier figura reflejada es una simetría? Es decir, ¿toda reflexión hace que el espacio permanezca invariante?



Figura 3: figura del reactivo 10.

Los siguientes casos se muestran como indicadores de la forma en que se hizo la clasificación de profesores, la clasificación global se indica en la tabla siguiente:



Profesor 11: Experimenta de una forma casi correcta pues se le dificulta reflejar la letra “L” en los distintos ejes, detecta que este movimiento mantiene el tamaño y forma de la figura y la propiedad de equidistancia en la reflexión. Lo clasificamos en el **nivel 1 de abstracción**.

Figura 4: figura del reactivo 11.

Profesor 17: Experimenta de manera casi correcta la reflexión con distintos ejes salvo por un pequeño error de la figura con uno de los ejes, entiende bien qué movimiento isométrico está trabajando. Tiene claro que características de la figura permanecen invariantes, y una de las propiedades importantes que es la equidistancia, no logra detectar la perpendicularidad. Se ubica en el **Nivel 2 Multiestructural**.

Después de ubicar al profesor por nivel obtuvimos el siguiente concentrado, tabla 2.

Tabla 2. Concentrado de la clasificación de profesores.

Profesor	Formación Profesional	Experiencia Profesional Años	Zona a la que pertenece la Población donde labora	Nivel Razonamiento-Calidad
P1	Ingeniero Civil	23	Rural	3 Multi-estructural
P2	Lic. en Matemáticas	19	Urbana	1 relacional

P3	Lic. en Educación Media con especialidad en Matemáticas	10	Urbana	3 uni-estructural
P4	Lic. en Educación con Especialidad en Matemáticas	3	Urbana	3 de abstracción
P5	Arquitecta	19	Urbana	4 pre-estructural
P6	Lic. en Informática	12	Urbana	2 pre-estructural
P7	Lic. en Educ. Media con Esp. En Matemáticas	10	Rural	1 relacional
P8	Lic. en Informática	15	Urbana	1 uni-estructural.
p9	Ingeniero Civil	11	Urbana	1 pre-estructural
P10	Ing. Maquinista Naval, Lic. Esp. Inglés	18	Rural	1 pre-estructural
P11	Lic. en Ingeniería	9	Urbana	1 de abstracción
P12	Lic. en Matemáticas, Maestría en Educación Básica	20	Rural	2 pre-estructural
P13	Lic. en Educación Media Esp. en Matemáticas		Urbana	2 pre-estructural
P14	Ing. Ind., Maestría en Educación con Especialidad en Matemáticas, Maestría. En Administración de instituciones educativas	18	Urbana	4 uni-estructural
P15	Ingeniería	16	Urbana	1 pre-estructural

P16	Ing. En Electrónica, M.C. en Docencia en Matemáticas	7	Urbana	2 relacional
P17	Maestría en Docencia en Campo Formativo de Matemáticas	18	Urbana	2 multi-estructural
P18	Ing. Industrial	5	Urbana	4 pre-estructural
P19	Lic. en Educación Secundaria con esp. en Matemáticas	3	Urbana	3 uni-estructural
P20	Lic. en Administración de Empresas	2	Urbana	4 pre-estructural
P21	Maestría en Ing. Civil	25	Urbana	3 uni-estructural
P22	Ingeniero Bioquímico	25	Urbana	3 de abstracción
P23	Ingeniero Bioquímico	25	Urbana	3 uni-estructural
P24	Pasante de maestría en docencia de las matemáticas	23	Urbana	4 multi-estructural
P25	Ing. Civil	25	Urbana	2 relacional
P26	Ingeniero Bioquímica	15	Urbana	3 relacional

Discusión

Indicamos algunas observaciones y reflexiones obtenidas a partir de la revisión de esta exploración.

Observaciones generales:

- a) En cuanto a la muestra: Los profesores de este estudio exploratorio son docentes que ya han recibido diversas capacitaciones en enseñanza de la matemática, tanto en la parte de contenidos como en la didáctica.

Por lo que, al encontrar errores conceptuales en esta muestra, se pudo inferir que otros profesores con menos capacitación pueden tener errores similares o incluso mayores.

b) Nos ayudó a considerar mejoras tanto en el diseño del cuestionario, como en el modelo de Razonamiento-Calidad para posteriores estudios.

c) Permitió observar ciertas creencias de los profesores que ellos no consideran errores, porque las han formado a lo largo de su vida académica con base en prototipos, generalizaciones inadecuadas y apoyos visuales.

Con respecto al tercer punto, Se presentaron algunas de las situaciones que indican algunos investigadores en sus trabajos como por ejemplo Balacheff (2000), Hidalgo, Maroto y Palacios (2015) con respecto a las creencias. De acuerdo con los resultados del cuestionario y la interacción con los profesores durante la realización del trabajo, pudimos constatar que los profesores están familiarizados con la manipulación de objetos geométricos prototipo, en posición estándar Hershkowitz (1989), Nurwuhayu (2014). Es decir, acostumbran trabajar triángulos donde la base está en posición horizontal, el trabajo con figuras en otra posición les resulta complejo incluso podrían no manejarla. A continuación, indicamos ésta y otras situaciones importantes de manera más amplia.

Conclusiones

Haciendo un análisis más profundo de los resultados:

1. La mayor parte de los profesores encuestados (61.53%), por sus creencias respecto de las Matemáticas y su enseñanza, comentan que las isometrías es un tema que pocas veces es tratado en sus clases (lo que, de forma implícita, supone dar poca importancia al mismo).

2. En las actividades propuestas a los profesores, se detectaron algunas dificultades y creencias.

a) No poder encontrar el reflejo de una figura utilizando un espejo imaginativo,

b) Hablar de “espacio” le trae a la mente sólo el espacio tridimensional,

c) Solo puede reflejar figuras prototipo.

d) No tienen clara la importancia de la perpendicularidad como condición para que una figura sea reflejo de la otra.

e) El concepto de perpendicularidad no está claro, considerando la creencia de que el segmento de recta corta en el punto medio al eje.

f) El concepto simetría se concibe igual que el de reflexión, entre otros.

3. No es frecuente el uso de materiales concretos manipulables en la enseñanza de las transformaciones geométricas, en oposición al papel relevante que deberían tener, según se deduce de numerosas investigaciones. Sólo el 30.7% de la muestra dice usarlo de manera habitual.
4. Los softwares de Geometría Dinámica, muy difundidos y ampliamente contrastados, como Geogebra y CABRI, son utilizados nunca o de manera eventual por el 61.53% de los miembros de la muestra. Por diversas razones: porque no los manejan, falta de tiempo, debido a la infraestructura de la escuela donde laboran.
5. Independientemente de su formación profesional se presenta la confusión del término simetría con el de reflexión. El 69.23% de la muestra presenta tal confusión. De la muestra 11 profesores cuentan con formación matemática (Lic. en Educación Matemática y/o maestría en educación matemática) y de ellos 7 presenta esta confusión (el 63.63% de los profesores con formación matemática presentan la confusión).
6. En esta nueva era de las nuevas tecnologías todavía tenemos problemas muy graves de infraestructura en algunas escuelas secundarias del estado, el 50% de las respuestas es que no se contaba con un centro de cómputo, en algunas escuelas, incluso, hubo quienes comentaron (7.7% de la muestra) que en su escuela no se contaba con luz.

Consideramos que el nivel de razonamiento y las creencias de los profesores inciden directamente en la enseñanza y por lo tanto en el aprendizaje de conceptos geométricos, por tanto, es importante tomar en cuenta esta evaluación del desempeño de los profesores, primero para mejorar la segunda exploración y después para realizar una propuesta de intervención para mejorar la enseñanza de la isometría.

Referencias

- Aguirre, J. M. (1988). Student Preconceptions about Vector Kinematics. *Physics Teacher*, 26(4), 212-216. <https://doi.org/10.1119/1.2342490>
- Azcárate, C., García, L. y Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa [RELIME]*. 9 (1), 85-116. <https://www.redalyc.org/pdf/335/33590105.pdf>
- Balacheff, N. (2000). *Procesos de prueba en los alumnos de matemáticas*. (U. E. Docente Ed.). Bogotá, Colombia.
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (E. Society for Research into Higher Ed.). Maidenhead, England; New York: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Chacara, M. (2004). *Las nociones de isometría y simetría en el plano, estudiadas a través del Modelo de Van Hiele, enriquecido con principios constructivistas*. Trabajo de tesis de maestría. Universidad de Sonora, Hermosillo, Sonora. México.
- Chacara, M. y Sosa, C. (2015). Creencias y concepciones de los profesores de secundaria sobre la enseñanza de las isometrías. el caso de la reflexión. *Epistemus* 3 (1), 29-36. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.1>
- Corberán R y Gutiérrez A. (1994). *Diseño y evaluación de una propuesta curricular de aprendizaje de la geometría en enseñanza secundaria basada en el modelo de razonamiento de Van Hiele*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Desmond, N. S. (1997). *The geometric content knowledge of prospective elementary teachers*. Doctoral thesis. Faculty of the Graduate School of University of Minnesota.
- Dochy, F., Segers, M. & Buehl, M. (1999). The Relation Between Assessment Practices and Outcomes of Studies: The Case of Research on Prior Knowledge. *Review of Educational Research*, 69 (2), 145-186. <https://doi.org/10.3102/00346543069002145>
- Fischbein, E. (1989). Tacit Models and Mathematical Reasoning. *for learning-math For the Learning of Mathematics*, 9(2), 9-14. <https://www.jstor.org/stable/40247948>
- (2005). *Intuition in science and mathematics an educational approach*. Mathematics education library. Editorial Springer.
- (1983). *Didactical phenomenology of mathematical structures*: Dordrecht. Reidel Publishing Company.
- Godino, J. (2009). Categorías de Análisis de los conocimientos del Profesor de Matemáticas. *Unión* (20), 13-31. https://www.ugr.es/~jgodino/eos/JDGodino%20Union_020%202009.pdf
- Gutiérrez, A. & Jaime, A. (1994). A model of test design to assess the van Hiele. *Psychologist Mathematics Education*, 18 (3), 41-48. https://www.researchgate.net/publication/237561733_A_model_of_test_design_to_assess_the_Van_Hiele_levels
- Gutiérrez, A., Jaime, A. & Fortuny, J. M. (1991). An Alternative Paradigm to Evaluate the Acquisition of the van Hiele Levels. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 237-251. <https://doi.org/10.2307/749076>
- Hershkowitz, R. (1989). Visualization in Geometry-Two Sides of the Coin. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11 (1-2), 61-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ389507>

- Hidalgo, S., Maroto, A. y Palacios, A. (2015). Una aproximación al sistema de creencias matemáticas en futuros maestros. *Educación Matemática*, 27 (1), 67-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-58262015000100065
- Huerta, P. (1999). Los niveles de Van Hiele y la taxonomía solo: un análisis comparado, una integración necesaria. *Enseñanza de las ciencias: Revista de Investigación y experiencias didácticas*, 17 (02), 291-309. <file:///C:/Users/Matematicas/Downloads/21580-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21504-1-10-20060309.pdf>
- Jurdak, M. (1991). Van Hiele levels and the SOLO taxonomy. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 22 (1), 57-60. <https://doi.org/10.1080/0020739910220109>
- Moreno, M. (2000). *El profesor universitario de matemáticas: estudio de las concepciones y creencias acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Nurwuhayu, B. (9, 07, 2014). *Concept image and concept definition of a student's concept understanding*. Proceedings of international seminar on Mathematics Education and Graph Theory. Department of mathematics Education. Islamic University of Malang, Indonesia.
- Pawlik, B. (4, 7, 2004). *On false convictions concerning geometric transformations of the plane in mathematics students' reasoning*. ICME 10, Copenhagen, Denmark.
- Pegg, J., Gutierrez, A. & Huerta, P. (1998). Assessing reasoning abilities in geometry. *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century* (pp.275-295). Editors: C. Mammana, V. Villani. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5226-6_9
- Ponte, J. P. (1994). Mathematics teacher's professional knowledge. En J. P. Ponte y J. F. Matos (Eds.), *Proceedings PME XVIII* (vol 1, pp. 195 – 210). Lisboa, Portugal. <https://core.ac.uk/download/pdf/12424213.pdf>
- Puig Adam, P. (27, 04, 58). *El Material didáctico matemático actual*. XI reunión de la Comisión internacional para el estudio y mejora de la enseñanza matemática y exposición internacional simultánea. Madrid España.
- Simons, P. R. J. (1999). Transfer of learning: paradoxes for learners. *International Journal of Educational Research International Journal of Educational Research*, 31(7), 577-589. <http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Simons-1999.-Transfer-os-Learning-Paradoxes-for-Learning.pdf>
- Sliva, J. & Roddick, C. (26,11,2002). *Investigating Preservice Elementary Teachers' Attitudes and Beliefs Toward Mathematics*. Paper presented at the 24th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Athens, Georgia USA.

- Sosa, C. (17, 07, 2008). *El efecto de los prototipos, en la enseñanza y aprendizaje de la geometría en el nivel medio superior*. PME 23 y PMENA-XXX. Morelia, Michoacán, México.
- Thaqi, X. (2009.). *Aprender a enseñar transformaciones geométricas en Primaria desde una perspectiva cultural*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica.
- Thaqi, X., Giménez, J. & Rosich, N. (9, 02, 11). *Seventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Paper presented at the Geometrical transformations as viewed by prospective teachers., Rzeszów, Poland.
- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry* (Final Report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project). Chicago, IL: University of Chicago, Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED220288.pdf>
- Van Hiele, P. M. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. *Teaching Children Mathematics*, 6, 310-316. http://flash.lakeheadu.ca/~ed4050/Math_AQ/geovanheile.pdf
- Vargas, J. (2014.). Errores conceptuales institucionalizados en Matemáticas. *EPISTEMUS*, 17, 56-62. <http://funes.uniandes.edu.co/8512/1/1-2014-Errores-Conceptuales-Epistemus.pdf>
- Vinner, S. (2018). *Concept Formation in Mathematics: Concept Definition and Concept Image*. In: Mathematics, Education, and Other Endangered Species. Mathematics in Mind. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90035-3_4
- Wilson, M. (1990). Measuring a van Hiele Geometry Sequence: A Reanalysis. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(3), 230-237. <https://eric.ed.gov/?id=EJ411000>

Nota

¹ http://concursonacionalalianza.sep.gob.mx/CONAPD12/pdfs/convocatoria_2012-2013_DS.pdf

LA FORMACIÓN PARA ELIMINAR LA VIOLENCIA, UN FIN IMPLÍCITO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Ulises Hermilo Avila Sotomayor*, Margarita C. Euán Vázquez** y Rodolfo A. Sánchez Ramos***

*Maestro en Ciencias Sociales. Catedrático en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ulisesavila@hotmail.com

**Doctora en Educación. Coordinador SEMS con funciones de supervisión en el estado de Tlaxcala. meuanv@hotmail.com

***Maestro en Investigación Educativa. rodox_sanchez@hotmail.com

Recibido: 2 de noviembre 2020

Aceptado: 30 de marzo 2021

Resumen

La Educación en México enfrenta retos agigantados por la pandemia mundial por COVID-19, que hizo más visible gran brecha digital e incrementó la violencia en todas sus manifestaciones. En México, según la ONU, “la violencia doméstica contra la mujer aumentó el 60%”, 2 de cada 3 mujeres en edades entre los 15 y 18 años, han vivido algún tipo de violencia; el reto central es la construcción como sociedad que perciba a la educación como transformador de la realidad del país, donde la formación, no sólo directiva, logre impactar en una educación humanista, inclusiva con perspectiva de género, intercultural, científica y de excelencia establecidos en la Nueva Escuela Mexicana que logre la disminución y erradicación de la violencia, que ofrezca la oportunidad para que las y los jóvenes de México logren y ejerzan su derecho a la educación y un trato digno e igualitario.

Palabras clave: Educación, violencia, formación.

Abstract

Education in Mexico faces enormous challenges due to the COVID-18 global pandemic, which made the great digital divide more visible and increased violence in all its manifestations. In Mexico, according to the UN, “domestic violence against women increased by 60%”, with 2 out of 3 women between the ages of 15 and 18 having experienced some type of violence; the main challenge is the construction of a society that perceives education as the country’s reality-changer, where training, not only directive, manages to make an impact on a humanistic, inclusive education with a gender, intercultural, scientific and excellence perspective established in the New Mexican School that achieves the reduction and eradication of violence, that offers the opportunity for young people in Mexico to achieve and exercise their right to education and to dignified and equal treatment.

Keywords: Education, violence, training.

La violencia en sus múltiples formas se ha manifestado con mayor ferocidad en tiempos de pandemia; hace 6 meses, cuando en México se iniciaba la lucha contra el COVID y con ella una nueva época denominada la nueva normalidad, las cifras de violencia eran ya alarmantes. La violencia familiar y la violencia de género en todas sus modalidades distintas a la violencia familiar, citados por el observatorio de violencia de género en medios de comunicación según datos del reporte de marzo de 2020 de la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana en México, incrementaron de 23.4% a un 100.7% respectivamente, es decir de 147 a 295 delitos en marzo de 2020 respecto al mismo mes de 2019 (p. 2). Los delitos que se reportan e integran las cifras de violencia en México se encuentran agrupados por el tipo de bien jurídico afectado: la vida y la integridad corporal, la libertad personal, la libertad y la seguridad sexual, el patrimonio, la familia, la sociedad entre otros.

En México, según la ONU mujeres (2019), “la violencia doméstica contra la mujer aumentó el 60% durante la pandemia”, no menos alarmantes son los datos que reflejan que 2 de cada 3 jóvenes mujeres en edades que fluctúan entre los 15 y 18 años, es decir que cursan la Educación Media Superior (EMS), han vivido algún tipo de violencia. Estas cifras de violencia generalizada en México son alarmantes y deben ser atacadas desde diversas instituciones y mecanismos, uno de ellos y eje central de la grandeza de los pueblos es la Educación.

Desarrollo

“En el mundo 650 millones de mujeres y niñas se casaron antes de cumplir los 18 años. El matrimonio infantil da lugar a embarazos precoces, aislamiento social, interrumpe la escolarización, limita las oportunidades y aumenta el riesgo de sufrir violencia” (UNICEF, 2019, P. 54). Las cifras no paran ahí, puesto que la UNICEF (2017) documenta que “15 millones de muchachas adolescentes (de entre 15 y 19 años) de todo el mundo han sido obligadas a mantener relaciones sexuales forzadas (coito u otras prácticas sexuales forzadas) en algún momento de sus vidas” (pp. 73 y 82) ya sea por un extraño, una pareja, novio o conocido. En la inmensa mayoría de los países, el principal riesgo para las adolescentes es verse obligadas a mantener relaciones sexuales. Según los datos recogidos por la UNICEF en 30 países, solamente el 1 por ciento de ellas ha buscado ayuda profesional.

En todo el mundo, uno de cada tres estudiantes (de 11 años y de entre 13 y 15 años de edad) sufrió el acoso de compañeras o compañeros en un centro educativo. Niñas y niños tienen igual condición de riesgo de sufrir algún tipo de acoso escolar para ello no hay distinción todos están expuestos. Sin embargo, los niños suelen ser víctimas de acoso físico y las niñas de acoso psicológico, de manera particular de ignorarlas o hacer como que no existen, se las excluya o se corran rumores degradantes o burlones sobre ellas. La UNESCO ha documentado que la violencia de género en el “contexto escolar es un importante obstáculo para la escolarización universal y el derecho a la educación de las niñas” (UNESCO, 2019). En la mayoría de los países donde existen datos, menos del 40% de las mujeres violentadas buscan alzar la voz. Entre las mujeres que lo hacen, la mayoría recurre a su familia o a amistades muy pocas confían en instituciones oficiales (ONU, 2017).

La violencia se facilita por la estructura de violencia que existen en México, un país violentado y acostumbrado a vivir con ella, al grado de que en 2017 ocurrieron 70 asesinatos al día, pasando desapercibida la cifra y el acto, no sólo para la sociedad mexicana, sino aún más grave para el gobierno de México en esa época. Según el INEGI (2018) “la violencia de género ha permitido que el 66% de las mujeres haya sufrido un tipo de violencia y que un 44% de ellas haya sido violentada por su propia pareja o esposo” (p. 2), tal cómo se pudo atestiguar en diversas redes sociales hace unos días con un senador y su esposa, donde incluso la misma violentada se disculpa y pide perdón.

Las mujeres forman parte del más del 51% de la población de México, sin embargo tienen un menor acceso a la educación y a el trabajo, según la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 del gobierno de México recién publicada en 2019. En cuanto a educación, el reporte asevera que en México hay una falta de opciones para las mujeres jóvenes, que incluso han alcan-

zado un nivel educativo más elevado que los hombres reflejado también en una separación sexual en el ámbito laboral que restringe oportunidades de desarrollo para las mujeres.

Las Naciones Unidas han establecido que los principios de igualdad y no discriminación son parte de las bases del estado de derecho donde “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, palabras famosas de la Declaración Universal de Derechos Humanos que hace 60 años establecieron la premisa básica del derecho internacional.

¿Cómo reconocernos humanos?, ¿cómo construimos una sociedad libre de violencia?, ¿cómo hacer suyos los propósitos educativos desde la percepción humanista de la Nueva Escuela Mexicana?, ¿cómo contribuir en la construcción de una escuela que parta de la perspectiva de los derechos humanos, que esté concebida desde una estructura abierta, que integre a la comunidad y que espera ofrecer “una educación humanista, inclusiva, con perspectiva de género, intercultural, científica y de excelencia”?

El reto establecido a nivel global en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, en su Objetivo de Desarrollo 4: Educación de calidad, e inmerso en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que espera ofrecer una educación para la paz, es justo el verla como una exigencia, no sólo de la EMS sino también de todos los niveles de educación, entiéndase desde el nivel básico, la media superior, hasta el de posgrado.

Develar el derecho formal de la paz implica hacerlo en la vida diaria un derecho real. “La educación para la paz lleva implícitos otros valores como: justicia, democracia, solidaridad, tolerancia, convivencia, respeto, cooperación, autonomía, racionalidad, amor a la verdad” (Vídanez, 2007, introducción).

En México, a partir de la Reforma educativa de 2018 se dio lugar a una nueva legislación que partió de la modificación a los artículos 3º, 31 y 73, así como en la emisión de una Legislación Secundaria, que determinan la reorientación del Sistema Educativo Nacional para garantizar el derecho a la educación de todo ciudadano Mexicano, dando lugar a un nuevo enfoque educativo que se da desde los “derechos humanos y de la igualdad sustantiva, de incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad y el impulso de transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad”. Se establecieron nuevas líneas de política pública para la EMS, mismas que se formularon con el propósito de lograr que los jóvenes accedan a la escuela, permanezcan en la escuela y egresen con los aprendizajes establecidos, esto conlleva que aprendan a aprender, que los aprendizajes perduren y que se conviertan en jóvenes con valores individuales y sociales para la paz; para su logro se requiere de las voluntades y compromiso de maestras y maestros, directivos y supervisores que estén dispuestos a transformarse.

La historia de la educación en el mundo ha permitido aseverar que los países con mejores sistemas educativos le han apostado a asegurar una delicada, rigurosa, gratuita y obligatoria formación de sus docentes, directivos y personal administrativo y de apoyo desde la perspectiva de los derechos humanos y bien común, lo que ahora constituye el gran reto de la NEM.

“La perspectiva de los Derechos Humanos se plantea desde la concepción holística del entorno, el contexto familiar, la comunidad y de las personas”(Naciones Unidas, 2006, p. 2). En países con cambios en sus modelos educativos con resultados sobresalientes, se ha documentado principalmente a Finlandia, donde la formación de sus docentes es exigible desde el acceso al quehacer como una de sus claves de éxito, así como la obligatoriedad de tesis como proyecto final de investigación para la titulación de licenciatura y cursar estudios pedagógicos de más de 1400 horas, lo que hace de Finlandia un país con un sistema muy exigente de formación. Suecia es otro de los países que destaca por su calidad educativa, “centrando su sistema educativo en dos ejes rectores: el aprendizaje permanente y la valorización de los docentes” (Instituto Sueco, 2013) esto por mencionar sistemas educativos que a lo largo de la historia nos permiten contar con un referente de éxito.

La EMS en México, nivel educativo con las mayores cifras de deserción según la encuesta nacional de deserción (en la que hacemos énfasis en este artículo), donde la violencia en sus diferentes manifestaciones es el factor más prevaleciente por las que un joven deja la escuela. Según datos de la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de EMS el 72% de los hombres y un 65% de las mujeres que estudian la media superior reportan haber sido víctimas de algún tipo de agresión o violencia, ya sea física o verbal de parte de sus compañeros de escuela (2014, p. 3).

Situándonos en el contexto de México, ¿qué elementos dedemos integrar en la escuela para contribuir en la desaparición de las diversas formas de violencia, la violencia de género acrecentada en México no sólo en época de pandemia mundial?, ¿qué está haciendo la EMS para contribuir en la construcción de una sociedad libre de violencia para cumplir con el propósito central de la NEM?, ¿estamos en los centros educativos haciendo realidad una educación para la paz que no esté nada más acentada en la Reforma constitucional?



Imagen: Bcs noticias (2015). Embarazo juvenil BCS ocupa el segundo lugar nacional y el primero en obesidad infantil.

Éstas y muchas otras preguntas deberían de ser temas centrales a abordar en las escuelas, sin embargo, a pesar de la reforma constitucional y de la NEM aún tenemos graves deficiencias para afrontarla, ya que todos estamos inmersos en una cultura que ha concebido como natural la violencia, donde la sana convivencia desfallece y la educación para la ciudadanía, la sana convivencia y la paz se han quedado por el momento en estatus de buenas intenciones, sin concretarse en disposiciones educativas legales realmente implementadas al menos para EMS.

Conclusiones

El gran reto para la Educación en México en la NEM, es la construcción como sociedad que perciba a la educación como transformador de la realidad del país, donde la formación, no sólo directiva, logre impactar en una educación humanista, inclusiva con perspectiva de género, intercultural, científica y de excelencia (NEM, 2019, p. 3) que incida en la disminución y erradicación de la violencia, que ofrezca la oportunidad para que las jóvenes de México logren y ejerzan su derecho a la educación y trato digno e igualitario.

Necesitamos transformar paradigmas que se logren a través de la formación del personal de las instituciones escolares, garantizar las mismas oportunidades de aprendizaje a todas y todos los mexicanos, garantizar esas condiciones de excelencia en el servicio será posible si consideramos la revalorización y la formación docente, directiva, de personal de apoyo y de supervisión de forma holística y obligatoria desde la perspectiva de los derechos humanos, para que sea desde ahí la transformación de nuestros jóvenes educandos.

Proponemos el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad a través de:

Una Educación para la paz desde la formación en la NEM, la apremiante formación de docentes, directivos y personal de apoyo en la EMS centrada en la formación desde la perspectiva de derechos humanos, en la formación para la función directiva que exiga horas mínimas por ciclo escolar tanto al aspirante a un cargo directivo como a los directivos en funciones, en la formación para la paz, en la formación en la NEM, la obligación de cursar un programa de maestría ofrecido desde y para el personal directivo (todo el personal), formación centrada en la investigación; formación para la certificación docente y directiva, formación directiva acorde al contexto de la región donde se ejerce la función, formación planteada en la *construcción del bien común*, no desde el maestro, no desde el director, no desde el supervisor, no de arriba hacia abajo, sino en la *construcción del nosotros* como un sistema educativo basado en el respeto a los derechos humanos.

Tan relevante como la formación del personal en las instituciones educativas es la integración y colaboración del equipo humano e infraestructura para diagnosticar, atender y dar seguimiento a las y los jóvenes y sus familias que requieran acompañamiento y la emergente contratación de personal especializado como psicólogos, trabajadores sociales, orientadores que propicie esos espacios que la EMS debe de garantizar para detener la deserción y la violencia en todas sus manifestaciones, que con los programas existentes no han sido atendidos y disminuidos.

La NEM, es una oportunidad para incidir en la cultura del pueblo mexicano y de cambiar paradigmas en todos los involucrados en el sistema escolar, requiere de docentes con pasión, con vocación, con compromiso, con valores, con formación en perspectiva de género.

Contar en las aulas con personal que busque erradicar el machismo hegemónico llamado patriarcado y con la firme convicción de nunca dejar de aprender, sólo así podremos “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (ONU, 2016, p. 1).

Referencias

- Instituto Sueco. (2013). *Aprender para la vida*. Consultado en <https://swe-den.se/wp-content/uploads/2013/11/Educacion-en-Suecia-high-resolution.pdf>
- INEGI. (2018). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer*. Comunicado de prensa núm. 588/18 22 de noviembre de 2018, p. 1. Consultado en https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/violencia2018_Nal.pdf
- ONU. (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de Derechos humanos para la cooperación y el desarrollo*. Consultado en <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>
- (2016). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. ODS 4 Educación de calidad: por qué es importante*. Consultado en https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/4_Spanish_Why_it_Matters.pdf
- ONU mujeres (2019). *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas*. Consultado en <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures>
- OVIGEN. (2020). *¿Subió la violencia de género en México durante la pandemia de COVID-19? 19 de mayo de 2020*. Consultado en <https://ovigem.org/subio-la-violencia-de-genero-en-mexico-durante-la-pandemia-de-covid-19/05/2020/>

- Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana. (2020). *Incidencia delictiva del fuero común*, p. 2. Consultado en https://drive.google.com/file/d/1Gdic4NTnr34zpdKCLuhcp_8MPDwSn69S/view
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana, Principios y orientaciones*. SEP. Pág.3. Consultado en <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEMS. (2014). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*, p. 3. Consultado en http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- UNICEF. (2017). Consultado en *A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents*, https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf pp. 73, 82.
- (2019). Consultado en *Childmarriagearoundtheworld–Infographic*, <https://www.unicef.org/stories/child-marriage-around-world>
 - (2017). *Is every child counted? Status of Data for Children in the SDGs*, p. 54. Consultado en: <https://data.unicef.org/resources/every-child-counted-status-data-children-sdgs/>
- UNESCO, Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI). (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos, Documento de política 17*; <http://www.ungei.org/resources/files/UNESCO-PP17-ES-v4.pdf>
- (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*, pp. 4, 9; [http://www.ungei.org/global_status_on_school_violence\(1\).pdf](http://www.ungei.org/global_status_on_school_violence(1).pdf)
 - (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*, pp. 15-16; Consultado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNGEI. (2014). *Infografía Acabar con la violencia de género relacionada con la escuela (VEBG)*. Consultado en: [http://www.ungei.org/resources/files/SPANISH_SRGBV_INFOGRAPHIC_NOV2014_FINAL\(2\).pdf](http://www.ungei.org/resources/files/SPANISH_SRGBV_INFOGRAPHIC_NOV2014_FINAL(2).pdf)
- Vidanez Díez, Julio. (2007). *Educación para la paz y la no violencia*. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Número 42/2. Consultado en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias146.htm>

Referencia de imagen

- Bcs Noticias. (2015). *Embarazo juvenil BCS ocupa el segundo lugar nacional y el primero en obesidad infantil*. Imagen. Septiembre de 2015. Recuperado en <https://www.bcsnoticias.mx/embarazo-precoz-obesidad-y-adicciones-los-problemas-de-los-jovenes-en-bcs/>

EL PAPEL DE LOS FACTORES SOCIOCULTURALES Y EL APENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ÉTICA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN EL ESTADO DE MÉXICO

Marco Antonio González Villa

Doctor en Educación. Docente y Orientador Educativo en Preparatorias Oficiales del Estado de México y Profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. antonio.gonzalez@ired.unam.mx

Recibido: 30 de diciembre 2020

Recibido: 21 de mayo 2021

Resumen

La investigación tiene como objetivo identificar el papel del aprendizaje y los factores socioculturales en la construcción de la ética en alumnos de Bachillerato del Estado de México; participaron “8” estudiantes, de ambos sexos, de tercer grado, de entre 17 y 20 años. Se aplicaron tres instrumentos autorreferenciales a los participantes: entrevista a profundidad, una adaptación del instrumento de Frases Incompletas y la elaboración de una Autohistoria. Los resultados establecen que las figuras parentales, docentes y amistades, son los principales actores sociales que influyen en la construcción y desarrollo de la ética. Con relación al aprendizaje, se evidenció la importancia de educar con ejemplos de vida ética, lo que patentiza el carácter interpsicológico e intrapsicológico de la ética. Se identificaron dos formas de significar la ética: con una cercanía semántica y pragmática con la noción de moralidad y la ética entendida como atención de la condición de vulnerabilidad.

Palabras clave: Aprendizaje, bachillerato, estudiantes, ética, factores socioculturales, Freire, Levinas, Piaget, psicoanálisis, Vygotski.

Abstract

The research aims to identify the role of learning and sociocultural factors in the construction of ethics in students of a high school in the State of Mexico; “8” students, of both sexes, third grade, between 17 and 20 years old participated. Three self-referential instruments were applied to the participants: an in-depth interview, an adaptation of the Incomplete Phrases instrument and the elaboration of a Self-history. The results establish that parental figures, teachers and friends are the main social actors that influence the construction and development of ethics. In relation to learning, the importance of educating with examples of ethical life was evidenced, which shows the interpsychological and intrapsychological character of ethics. Two ways of meaning ethics were identified: with a semantic and pragmatic closeness to the notion of morality and ethics understood as attention to the condition of vulnerability.

Keywords: Learning, High School, students, ethics, sociocultural factors, Freire, Levinas, Piaget, psychoanalysis, Vygotski.

El objetivo de la presente investigación es identificar el papel de los factores socioculturales y el aprendizaje en la construcción de la ética en estudiantes de nivel Medio Superior. La revisión documental en torno a la construcción, vivencia y significación que hace de la ética el y la estudiante de Bachillerato, evidencia la existencia de poca información, investigaciones casi nulas, así como diferentes vacíos teóricos en su abordaje; la mayoría de los estudios realizados en México se centran en el desarrollo de la ética específicamente en estudiantes de nivel superior o en la ética profesional de los docentes de los diferentes niveles educativos, faltando materiales y productos centrados en la construcción de la ética de estudiantes de Bachillerato o de niveles básicos.

Diversos autores, por otro lado, establecen una cercanía o similitud entre la ética y la moral, lo que dificulta su definición y la distinción entre ambas nociones; al ser definidas como elementos presentes en lo social y en la cultura, que regulan el comportamiento de los individuos de una sociedad, se establece que requieren ser aprendidas, por lo que no poseen cualidades que las hagan considerar como innatas o inherentes a la condición humana, dejando entrever la posibilidad de que una persona pudiera o no adquirir dicho aprendizaje.

Las situaciones previamente referidas obligan a una revisión de diferentes perspectivas y posturas provenientes principalmente del campo de la Filosofía, área del saber que más abordado la ética. Se ofrecen, así, a conti-

nuación, propuestas de distintos autores a nivel conceptual y epistemológico desde las cuales se puede definir y operativizar el término, que brinden un marco de explicación de la vivencia de la ética por los y las estudiantes.

La ética, entre la semántica y la epistemología

La palabra ética viene del griego ἔθος o ἦθος, traducido como *ethos* y definido como la manera de hacer o adquirir las cosas, costumbre, hábito, más el sufijo -ικός, *ico*, que significa relativo a, por lo que etimológicamente se define como “la manera de hacer o adquirir los hábitos o las costumbres”. Considerando esta definición, existe una confusión o manejo indiscriminado de las nociones de moral y ética, como se señaló previamente, en las que se tiende a definir las operacionalmente de igual forma o dando por sentado que una implica a la otra, o como sinónimos, lo cual puede ser impreciso. Lo moral históricamente se ha definido como el actuar de acuerdo con códigos de comportamiento sociales institucionales, respondiendo desde un rol asignado y asumido que lleva a cumplir las exigencias del propio rol o a hacer lo correcto desde un punto de vista institucional, pero no necesariamente refiere al actuar con un alto sentido humano. Sin embargo, hablar de la Ética nos remite a una dificultad y un debate, dado que existen condiciones que limitan su visibilidad en el plano de las interrelaciones sociales, así como en el manejo teórico que se puede hacer del término. Ceñirla exclusivamente al buen comportamiento o al respeto del otro, la reduce o acerca semánticamente a la noción de moral, sin embargo, sus implicaciones son mayores y de más profundidad.

En este sentido, para Aristóteles (2016), en un principio las personas deben ser normadas para lograr que el comportamiento correcto se haga un hábito y pueda convertirse, posteriormente, en una virtud en cada individuo; las personas carecen de una condición natural o una proclividad a la ética, al no ser un proceso inherente a la condición humana y requiere regulación, dado que, de manera natural, las personas manifiestan una serie de comportamientos que lo alejan del actuar social conveniente, por lo que solamente a través de la disciplina se puede lograr su instauración y desarrollo en las personas. Se puede inferir que existen condicionantes o una regulación de carácter social que determina o controla dicha posibilidad, que se encuentra a cargo de personas cuya ética les permite formar y educar a los miembros de una comunidad en general; hay entonces un factor educativo y formativo para la ética, por lo que identificamos aquí un factor de tipo sociocultural para su logro.

Spinoza (1980), por su parte, plantea que este proceso de regulación del comportamiento puede llevarse a cabo en cualquier etapa de la vida y emergerá cuando el sujeto pueda empezar a tener una conciencia de sí y un reconocimiento del otro en su vida. De esta manera, y a través del uso de la razón, cada conducta manifiesta será el resultado y el efecto de la propia voluntad.

En Kant, la ética observa un elemento deontológico, con su noción del imperativo categórico que se sintetiza en la idea de actuar de tal manera que la máxima de tu acción pueda convertirse en ley universal (Gutiérrez, 2001). En este sentido, lo único que puede ser considerado con la categoría de bueno, sin condiciones, es la voluntad, que no podría ser buena con relación a ningún objeto externo, o propósito futuro, sino que es buena por sí misma, a la que llamó Kant *buena voluntad* (Jaen, 2015). Habría entonces una proclividad del ser a actuar pensando en la bondad, en el bien común.

Existen leyes morales puras que determinan a priori lo que hay y no hay que hacer, es decir, el empleo de la libertad de un ser racional. Esas leyes prescriben en términos absolutos, por lo que son necesarias en todos los aspectos. Esto se puede asumir razonablemente acudiendo al juicio ético de todo hombre que quiera concebir esa ley con claridad (Kant, 2010). Vemos nuevamente aquí una valoración subjetiva y un factor de búsqueda del bien común, por lo que se entrelazan un factor cognitivo con una situación social.

Para Kierkegaard (1984) el individuo actúa acatando convenciones externas sacrificándose por una ley general. En este sentido podemos establecer que hay una renuncia a su condición biológica, por el respeto a una norma que garantiza la convivencia social; hay nuevamente aquí un factor de aprendizaje y no de inmanencia de la ética. La ética es en cuanto tal lo general y en cuanto general válido para todos; por tanto, válido en todo momento y en todo lugar. Lo ético admite al interior de su esfera diferentes gradaciones (Kierkegaard, 2015); tales gradaciones podemos considerarlas dentro de un contexto cultural y social específico.

Hanna Arendt (2009), a su vez, plantea que la condición *sine qua non* del ser humano, y que nos posiciona por encima de los demás seres vivos, no es en sí la inteligencia como muchos han señalado, sino la capacidad de poder discernir el bien del mal y así poder actuar de manera correcta y adecuada en el escenario social, como resultado de las interrelaciones sociales. Arendt permite señalar que la valoración del bien y el mal está más allá de un simple juicio cognitivo, en donde un elemento de mayor valor social, como puede ser un aspecto moral o el reconocimiento y la valoración precisamente del otro son totalmente necesarios. Sin embargo, no todas las personas logran distinguir el bien del mal, existe una fuerte influencia del contexto social y de las indicaciones que las personas siguen de figuras de autoridad; la moral, por tanto, adquiere una relatividad que depende del lugar de enunciación y social que posee un individuo dentro de su contexto, así como de las figuras de autoridad.

Desde la perspectiva de Ricoeur, todo elemento volitivo dispone de una intencionalidad, una elección en la forma de actuar que establece lo que a su parecer es la aspiración ética: tender a la vida buena, con y para los otros, en instituciones justas (Gómez, 2002). Esta mirada contempla no sólo al sujeto mismo

y los otros con los que se relaciona, sino también advierte que en las instituciones sociales donde se desenvuelve, la característica y vivencia de lo justo es una condición necesaria; la escuela y la familia representarían instituciones para el adolescente. Se puede establecer que el proceso de adquisición y desarrollo del sentido ético responde a un proceso formativo a cargo de diferentes actores e instituciones sociales, al igual que a un proceso de aprendizaje en el que diferentes procesos cognitivos están implicados. Ello implica una dificultad, ya que pone de relieve la necesidad de reunir una serie de condiciones sociales y de aprendizaje que deriven en la construcción de un sentido ético, pero al mismo tiempo se puede inferir que en caso de no existir dichas condiciones este proceso se dificultará o imposibilitará, por lo que la acción humana puede ser objeto de imputación, acusación y reprobación. La imputación consiste en asignar a un sujeto responsable una acción susceptible de apreciación moral. La acusación caracteriza a la acción misma como violatoria del código ético dominante dentro de la comunidad considerada. La reprobación designa el juicio de condena en virtud del cual el autor de la acción es declarado culpable y merece ser castigado (Ricoeur, 2007).

Finalmente, para Levinas (2015) la ética implica mirar a un otro, del que uno se hace responsable de atender su vulnerabilidad, sus necesidades, dado que uno se encuentra en una posición mejor, desde algún criterio social válido para el sujeto ético; se mira entonces la fragilidad de un ser y se atiende, sin considerar cualquier clasificación o etiqueta social que se le pueda asignar, anteponiendo su necesidad a la propia, sin esperar ningún tipo de agradecimiento o reciprocidad. El rostro del desvalido lleva a aplazar o desplazar las obligaciones, apelando a la responsabilidad como si fuera único en el mundo, un ser amado, en un amor sin concupiscencia, amor por el otro, responsabilidad por el prójimo (Levinas, 2001). El *otro* es prioridad en la vida de uno, responsabilidad asumida antes de todo presente, de siempre (Levinas, 2006), sin considerar las diferencias que existan entre las personas (Levinas, 2017); la existencia de todo ser es justificada solamente por la presencia de los otros, lo que nos hace corresponsables uno del otro socialmente.

El papel de los factores socioculturales y el aprendizaje en la construcción de la ética.

Con base a estudios realizados basados en las respuestas de los niños, Piaget identificó dos etapas de desarrollo de la comprensión moral: 1) Moralidad heterónoma o realismo moral, entre los 5 y 10 años: Este tipo de moralidad aparece en torno a los 5 años, que es cuando los niños empiezan a mostrar interés por las normas y reglas, ya sea dentro de un juego o dentro de su acción social. En esta etapa, niños y niñas consideran como normas o reglas aquellas que son impuestas por los adultos, ya sean padres, profesores, etcétera. Según Piaget, los niños adoptan este tipo de moral ya que se ven condicionados por las insistencias de

los adultos para que obedezcan y, además, todavía no tienen una madurez cognitiva suficiente ya que están condicionados por su egocentrismo. 2) Moralidad autónoma o moralidad de cooperación (a partir de los 10 años): Esta moral consiste en que el niño o niña comienza a ser capaz de juzgar las normas dependiendo de su positividad o negatividad, independientemente de quién las marque. A medida que los niños avanzan en edad hay varios factores que hacen que éstos superen la moral heterónoma y entren en la etapa de la moral autónoma. Uno de los factores que, según Piaget, son decisivos en este cambio son las relaciones entre iguales. En éstas, los niños comprenden que hay personas que tienen diferentes puntos de vista y que muchas veces también son válidos (Wasilewska, 2016).

Piaget (1991), señala que a partir de la adolescencia existe una facilidad para desarrollar teorías abstractas, sobre la base del pensamiento concreto desarrollado en una etapa anterior, con los conocimientos adquiridos en la primaria que disponen de un sentido lógico-matemático básico. Sin embargo, diferentes estudios nos han mostrado que no todos los alumnos acceden a la etapa de las operaciones formales piagetianas, o bien del pensamiento abstracto, dado que no es algo que se dé per se o que sea inherente al crecimiento físico; las operaciones utilizadas por el pensamiento lógico y matemático se desarrollan a partir de la interiorización de la acción (Wozniak, 2009).

En el libro de Jean Piaget (1979) *“Adaptación vital y Psicología de la inteligencia”*, señala que Newton pudo establecer la teoría de la gravedad a partir de la caída de la manzana como resultado de las asimilaciones previas que había construido del entorno producto de sus experiencias pasadas. En este simple y a la vez complejo ejemplo Piaget nos deja en claro que dicha teoría no pudo ser elaborada por cualquier persona, dado que era necesario contar con un bagaje de conocimientos que funcionaran a manera de premisas de la cual se pudiera inferir dicha conclusión. Encontramos aquí uno de los elementos esenciales y fundamentales del Cognoscitismo, del Constructivismo y del Aprendizaje Significativo, teniendo claro que el aprendizaje es una experiencia totalmente íntima y personal, que no puede ser igual en todas las personas y que la significatividad proviene de cada persona: la ética así, sólo se puede desarrollar si se ha tenido y vivido a nivel experiencial. Piaget (1995) señala que existen 4 elementos que determina la evolución mental en las personas: la maduración, la experiencia física sobre los objetos, la interacción social y la equilibración; todos y cada uno son determinantes en el desarrollo cognitivo. Vemos en estos 4 elementos un entrelazamiento entre lo biológico, la experiencia, lo social y los factores cognitivos, lo que complejiza la adquisición y consolidación de un proceso abstracto como es la ética.

Lo inter e intrapsicológico en la perspectiva Histórico-Cultural. Para Vygotsky todo proceso de aprendizaje pasa por 2 planos: va de lo externo, primero es social. a lo interno, a una apropiación personal, de las interacciones sociales a las psicológicas. Existe la posibilidad de despertar procesos

internos de desarrollo a partir de un proceso de socialización en ambientes culturales apropiados, como la escuela, pero sobre todo la familia en un inicio. El aprendizaje puede acelerar el desarrollo de todo individuo (Vygotski, 1986) Aprender, por tanto, significa interiorizar el patrimonio de una sociedad, lo que ha producido y comparte, tomando conciencia de lo que rodea a un individuo; es un fenómeno compartido que no puede ocurrir en soledad (Giardini & Baiardini & Cacciola & Maffoni & Ranzini & Sicaro, 2017).

De esta forma, el desarrollo del sentido ético sólo es posible cuando se han reunido las condiciones cognoscitivas para entenderlo y cuando se ha podido aprender, en un primer momento, en el plano de lo social, en cualquiera de las instituciones o de la mano de personas encargadas de formar a las generaciones siguientes.

Cuando se hace referencia a la noción de procesos psicológicos superiores (Vygotski, s/f) se alude directa y específicamente a aquellas habilidades cognitivas que no disponen de un carácter innato y que solamente se adquieren a partir de la enseñanza y el aprendizaje en un contexto sociocultural, pero también de la maduración y el desarrollo del propio sujeto. Considerando dicha definición, podemos establecer que cualquier habilidad cognitiva (análisis, reflexión, síntesis, lenguaje, memoria, pensamiento crítico, etcétera) es propiamente un proceso psicológico superior.

No obstante, es el lenguaje el proceso que dispone de mayor relevancia desde un principio, porque es a través de él que el sujeto puede apropiarse del mundo y, específicamente, de las significaciones que su contexto cultural inmediato le proporciona. Es por tanto el lenguaje un instrumento de comunicación que favorece la interacción con otros individuos. Algunos teóricos señalan que la memoria es una habilidad básica, sin embargo, en las primeras etapas de la vida, rememorar sólo se logra cuando un estímulo captado sensorialmente asociado al hecho que se recuerda aparece en el ambiente. Víctor Manuel Alcaraz (2009) señala que esa situación desaparece con el lenguaje, dado que el propio lenguaje se convierte en medio para hacer permanente lo que se pierde cuando la actividad sensorial no se ejecuta. El lenguaje posibilita así la conservación de información y la generación de ideas a partir de la abstracción de una idea; la escritura, posteriormente, permitirá conservaciones todavía de mayor duración.

Es por eso por lo que, en la evolución histórica del lenguaje, tanto en la humanidad como a nivel individual, cambian la estructura del significado de los conceptos y su naturaleza psicológica. El pensamiento verbal, que integra a lenguaje y pensamiento, se eleva de las generalizaciones primitivas a los conceptos más abstractos. No cambia sólo el contenido de la palabra, sino el modo en que se generaliza la realidad y se refleja a través de la palabra. (Vygotski, 2013). El mundo se interpreta y se explica a través del lenguaje, ya sea hablado o escrito y es la familia la que primero dota de sentido a lo vivido por un hijo o hija.

James Wertsch (2009) señala que los individuos manifiestan en muchas ocasiones soluciones o respuestas concretas, no a través de un razonamiento abstracto, sino mediante un pensamiento lógico concreto, que corresponde a las condiciones culturales, educativas, sociales y prácticas de la vida cotidiana. Es decir, no sólo la escuela dota de recursos psicosociales a los individuos en su proceso formativo, otras instancias sociales también tienen impacto. Sobre todo, por el nivel de significación que puedan poseer para un estudiante, por encima de la institución educativa en muchas ocasiones. Es por eso por lo que, aunque las personas tengan acceso a formas altamente evolucionadas, más poderosas de funcionamiento conceptual, a veces no logran usarlas. Muchos de los y las alumnos demuestran una inteligencia práctica, proveniente, en ocasiones, de la propia experiencia de vida, sin embargo, carecen en muchas ocasiones de argumentaciones que sean válidas ante situaciones específicas que demandan una explicación o justificación de índole racional, no propiamente por una ausencia del razonamiento como forma mental del pensamiento, sino producto de aprendizajes sociales adquiridos en el seno familiar o con sus vínculos sociales.

La cultura suministra sistemas simbólicos, patrones de comportamiento y comunicación, que se convierten en organizadores de pensamiento. Por tanto, las funciones superiores del pensamiento, necesarias para el desarrollo y la construcción de la ética, se originan de las relaciones sociales, a través de la internalización mediada por la cultura, en la transformación dialéctica de la relación sujeto-sociedad, que confiere importancia a las relaciones de cada adolescente con las personas responsables de su formación.

En este sentido, la formación de los procesos reflexivos y las habilidades del razonamiento están estrechamente ligados al desarrollo de los valores, promoviendo un pensamiento multilógico que se caracteriza por cualidades tales como: pensar, de manera precisa e imparcial, en un contexto de puntos de vista y marcos de referencia opuestos o contradictorios al propio que caracterizan la realidad de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana; la capacidad para enfrentar problemas complicados; la empatía intelectual y la comprensión del otro; la integridad intelectual, aplicando juicios consistentes con las normas sociales; la imparcialidad manifiesta en razonamientos no prejuiciados y flexibles y la confianza en la razón: el pensador reflexivo se caracteriza por su integridad moral y responsabilidad ciudadana (D'Angello, 2001; en Arzate; Cabrera; González; Mendoza, 2007), resumida, finalmente, en el concepto de persona crítica y ética.

Ética para el oprimido. Para Freire, históricamente, las personas de las clases económicamente menos favorecidas han carecido, de igual manera, de una formación académica y del desarrollo de habilidades cognitivas y argumentativas que tienden a sumirlos en un nivel de incultura que demanda y obliga a defenderlos (Freire, 2016a). Hay por tanto una responsabilidad por otro, para que pueda recibir un trato digno y respetuoso, para que se reconozcan y garanticen sus derechos, así como puedan

recibir una remuneración que sea justa (Freire, 2015); es necesario entonces hacerle saber su valor y enseñarle a exigir lo que, por ley, y por humanidad, por ética, merece.

En el libro *Pedagogía de la autonomía* (2004) Paulo Freire establece una serie de lineamientos relacionados con lo que todo docente debe saber y debe hacer para lograr que en el proceso de enseñanza aprendizaje se logre la transformación, la igualdad y la inclusión de cada uno de los individuos en la sociedad; en el libro se consideran tres ejes, en los que se devela su postura ética. El primer eje, No hay docencia sin discencia, refiere aspectos como: Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, Enseñar exige crítica, Enseñar exige estética y ética, Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo, Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica y Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. En este eje hay por tanto un reconocimiento y valoración de las y los estudiantes como personas, como semejantes, en una relación constructiva socialmente.

El eje 2 comprende, Enseñar no es transferir conocimiento, se pueden recuperar los principios de Enseñar exige conciencia del inacabamiento, Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado, Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando, Enseñar exige buen juicio, Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores y Enseñar exige la alegría y esperanza. Vemos en este eje el papel ético de la didáctica, que le confiere un sentido diferente y pleno en valores al ejercicio de la docencia.

El tercero y último eje incluye Enseñar es una especificidad humana, podemos retomar los siguientes ejes: Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad, Enseñar exige compromiso, Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, Enseñar exige libertad y autoridad. Enseñar exige una toma consciente de decisiones, Enseñar exige saber escuchar, Enseñar exige disponibilidad para el diálogo y Enseñar exige querer bien a los educandos. Nuevamente vemos aquí una significación de la docencia como una relación de valoración con y hacia el estudiante, ética.

A manera de conclusión, podemos establecer que cada uno de los ejes establece una forma de relacionarse con el otro, confiriéndole y otorgándole un papel importante. En esta forma de llevar a cabo la práctica educativa el diálogo se torna una herramienta fundamental, en donde la palabra juega un papel fundamental. Dispone de dos dimensiones, acción y reflexión, por lo que una palabra verdadera genera una unión inquebrantable entre ambas, por tanto, una *praxis* (Freire, 2016b), en la que la ética media y forma en la relación docente-estudiante.

Método

El enfoque elegido para la investigación es cualitativo, de tipo explicativa, buscando establecer relaciones de causa-efecto en la construcción de la éti-

ca. La estructura y forma de trabajo fue de estudio de caso, en una muestra de casos tipo, dado que se manejó un enfoque de tipo fenomenológico en el que lo importante se centró en recuperar los valores y significaciones de cada participante, en torno a la ética a partir del discurso y escritura.

Se eligió una muestra no probabilística enfocada en los casos y homogénea, en donde los participantes presentan un mismo perfil o características, o rasgos similares. Participaron en la investigación, de manera voluntaria, 8 alumnos de tercer grado de nivel medio superior del turno matutino, de ambos sexos, 4 mujeres y 4 hombres de un mismo Bachillerato.

Los instrumentos empleados son los siguientes. En un primer momento se aplicó el instrumento de la autohistoria, que brindó la posibilidad de que las y los estudiantes pudieran realizar, a partir de una escritura narrativa, una reflexión en torno a la historia de su vida, enfatizando en el papel de diferentes personajes y hechos significativos, que influyeron en la construcción de una ética a nivel personal. Posteriormente se llevó a cabo una entrevista a profundidad, que permitió la obtención de información relevante de parte de las y los alumnos, en torno a percepciones, significaciones, actitudes o motivaciones, aspectos ligados cada uno de ellos a la ética. La entrevista se llevó a cabo en un espacio asignado por la institución, de manera individual, y las respuestas fueron registradas de manera escrita con el permiso otorgado por los entrevistados. De manera complementaria se utilizó el instrumento de frases incompletas con enfoque temático, cuya información obtenida brindó un panorama general de los estudiantes en torno al tema de los valores.

Resultados

Con relación al papel de los factores socioculturales pudo identificarse que el 50% de los participantes, la mitad, viven solamente con una figura parental, lo cual se puede apreciar en la figura 1. El resto de los participantes viven en un hogar que cuentan con padre y madre. En este rubro se puede observar que el mismo número de hombres y de mujeres presentan similar situación familiar.

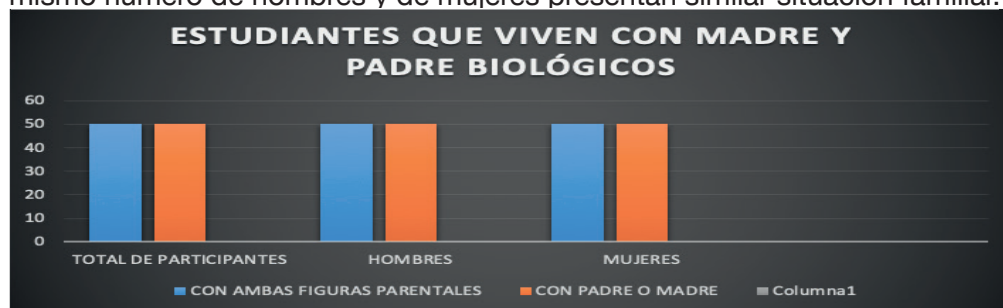


Fig. 1. Muestra el porcentaje de los estudiantes, por total de participantes y por género, que viven o no con ambas figuras parentales.

Entre los principales factores socioculturales que inciden en el desarrollo de la ética se encuentran el papel de las figuras parentales y el papel de la escuela-docentes; el total de los participantes, 100%, refirió a la escuela-docentes como factor de influencia en el desarrollo de la ética, en tanto que la familia fue referida por el total de mujeres y 3 de los hombres. En menor medida, con diferencias significativas, se refiere a la amistad (ver figura 2).



Fig. 2. Muestra el porcentaje de los factores referidos por los estudiantes, por total de participantes y por género, que influyen en el desarrollo de la ética.

El espacio geográfico donde se vive, calle y/o colonia, como elemento cultural, no resultó significativo, por lo que no es un rasgo identitario. Esta situación muestra un desarraigo local, lo que evidencia poco involucramiento con la comunidad, la falta de tradicionales locales o, probablemente, una significación negativa de la colonia donde se vive.

En sentido contrario, en las respuestas de cada uno de los participantes, se evidencia un nivel de vinculación y compromiso cognitivo-afectivo con la mamá, el papá y la familia en general. Factor que resulta relevante dado que un porcentaje cercano al 50% de los alumnos de la preparatoria provienen de familias uniparentales, faltando regularmente la figura paterna, lo que podría ser un factor de influencia en la construcción de la ética.

Por otro lado, diferentes autores y teorías establecen que la relación entre pares adolescentes se torna altamente significativa, siendo incluso prioritaria. En los instrumentos se mostraron expresiones que denotan emoción considerada positiva en esta relación, sin embargo, hizo falta profundizar sobre el papel que juegan las amistades en el empleo y tiempo invertido en las redes sociales, lo que puede develar una mayor cercanía comparada con la familia.

Los participantes mostraron también, una valoración de la figura de los docentes, quienes son referidos como personas importantes y un apoyo, a través del ejemplo, para poder conducirse de forma adecuada en la vida. La escuela mediante su formación la significan como una vía para poder aspirar a un mejor nivel de vida y cumplir metas, principalmente entendidas en aspectos

económicos. El desempeño académico, los resultados obtenidos, lo conciben como resultado de su responsabilidad y como una actividad en la que los valores aprendidos de las figuras parentales y los docentes se manifiestan y ejercen. Con relación a su formación profesional, se proyecta a futuro un mayor nivel de compromiso y una actitud autogestiva y volitiva en torno a la escuela.

La amistad es también un elemento que resalta en sus respuestas y que tienen vinculado a la escuela, lo que refleja la cercanía, ya previamente referida, con las amistades escolares. De hecho, el referir la etapa de la preparatoria como la mejor de su vida por los participantes, teniendo una valoración positiva de su infancia, aunado a un desempeño que no ha sido destacable, pone de relieve que las amistades son el factor principal que motiva la consideración inicial. Aspecto que la Autohistoria permitió identificar.

En lo que respecta a la significación de la ética, identificamos diferentes formas de definición basada en su conocimiento empírico y la comprensión que tienen del concepto. Destaca la significación que la concibe como el cúmulo del total de valores que una persona posee, presentándose, en la misma proporción de hombres y mujeres, en el 50% de los participantes. En otras formas de significación se observan diferencias claras entre géneros. Los dos participantes hombres refieren a la ética como “algo conveniente” o “algo primordial”, mientras que en el caso de las mujeres las significaciones dadas por las otras participantes fueron “algo interesante” y “pensar antes de actuar” (ver figura 3).

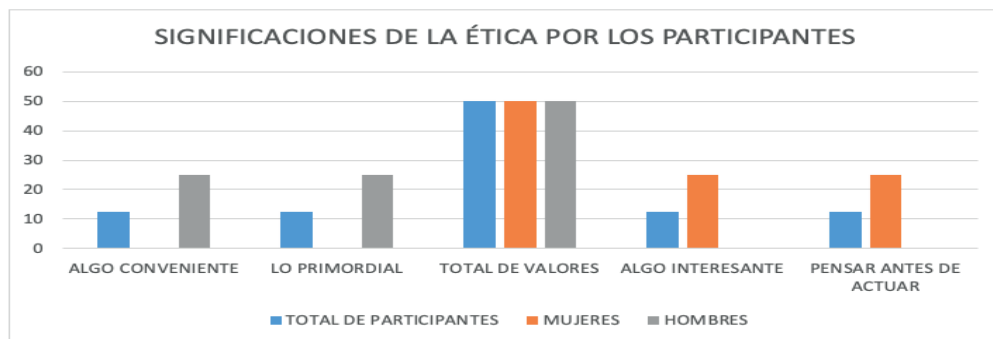


Fig. 3. Muestra el porcentaje de las significaciones brindadas por los estudiantes a la noción de “ética”, por el total de participantes y por género.

Con relación a los valores asociados a la ética, los valores más referidos por los participantes son la responsabilidad con el 87.5%, el respeto 62.5%, la honestidad 50% y la solidaridad 50%. En menor medida fueron referidos la tolerancia 25%, la libertad referida por uno sólo de los hombres, y el amor y la bondad referidos cada uno por mujeres (ver figura 4). Las diferencias por género identificadas son poco significativas.

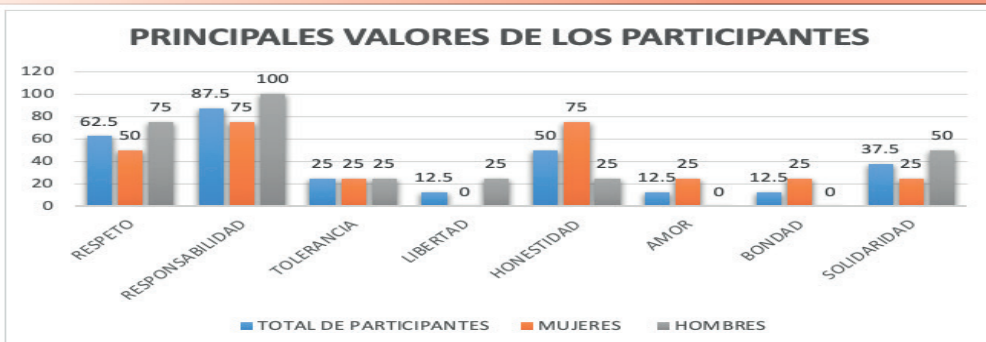


Fig. 4. Muestra el porcentaje de los principales valores identificados en y por los estudiantes, por total de participantes y por género.

Con relación a los factores cognitivos identificados por los alumnos, destacan la alta capacidad de aprendizaje referida por el 50% de los hombres y la responsabilidad referida por el 50% de las mujeres. En el caso de los participantes hombres uno refirió el razonamiento y otro la memorización como las principales habilidades cognitivas, mientras que en el caso de las mujeres se refirió la creatividad y el compromiso.

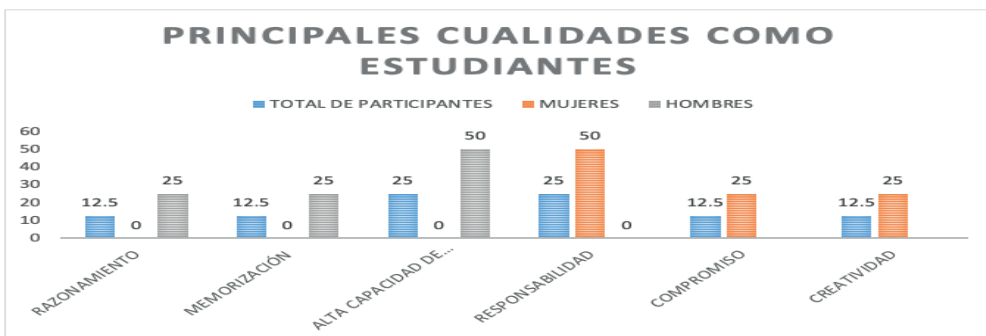


Fig. 5. Muestra las principales cualidades referidas por los estudiantes que determinan su desempeño académico, por el total de participantes y por género.

Análisis de resultados y discusión

Tal como se refirió previamente, se hizo patente que el aprendizaje de los valores es primero social y posteriormente personal, siendo el ejemplo, de personas significativas como las figuras parentales o las y los docentes o amigos, la mejor forma de poder adquirirlos, manifestados principalmente en la relación que tienen establecida con cada uno de ellos.

Consideran, desde sus referentes y respuestas, que poseen un entendimiento de la ética, principalmente en términos de comprensión y práctica de la dicoto-

mía bien-mal, con similitudes semánticas a la moral, por lo que adquiere un sentido volitivo y de decisión en cada persona. Tal situación es resultado, probablemente, de su nivel formativo escolar, así como de un repertorio lingüístico limitado.

De igual manera, conciben a factores de desarrollo y maduración cognitiva, adquiridas mediante el crecimiento físico o psicológico, un proceso personal ontológico o experiencias sociales y familiares tempranas, como elementos que inciden en la comprensión y entendimiento de la ética y los valores que le son inherentes. Este factor identificado en sus respuestas pone de relieve que en las primeras etapas de la vida no existe una comprensión o entendimiento semántico y pragmático de la ética de manera general, la cual podrá ser adquirida de manera gradual en función de la estimulación y procesos educativos llevados a cabo principalmente en la familia o la escuela; no es por tanto algo inmanente o inherente a la condición humana, dado que precisa de una relación social y, por ende, de su adquisición. El aprendizaje de nociones abstractas, como son la ética y los valores, se basa más en una experiencia práctica en comparación al discurso y la teoría para los participantes, lo que coloca a los actos en una valoración y con un impacto mayor que las palabras.

De esta forma, con relación al papel de los factores socioculturales, padres, madres y docentes educan e inculcan valores sí a través de la palabra, pero principalmente mediante el ejemplo, convirtiéndose en factores y actores sociales que ayudan al desarrollo de la ética de las personas. Refieren que una persona ética puede ser identificada a partir del trato que da a las demás personas, factor que perciben en las figuras previamente referidas. Este aspecto adquiere mayor relevancia si se considera que muchos adolescentes, como algunos de los participantes, viven en una familia de tipo uniparental, lo que limita los ejemplos recibidos en casa, que lo lleva a darle mayor peso y responsabilidad a otras instituciones y actores sociales en esta labor educativa. Cabe mencionar, que para algunos adolescentes situaciones vividas vinculadas al dolor o al sufrimiento, como la precariedad económica, la pérdida de un ser querido o el abandono físico o psicológico parental, pueden ser la raíz y fuente del desarrollo de un sentido y actuar ético.

La escuela es concebida como un lugar importante para aprender conocimientos y valores, pero también para tener amistades, por lo que se encuentra en los primeros lugares de su jerarquía motivacional. De igual forma, la escuela fue significada como una vía para poder aspirar a un mejor nivel de vida y cumplir metas, principalmente en términos económicos, mediante la formación y certificación que brinda. Los docentes, con el ejemplo, les ayudan a conducirse de manera adecuada y a tomar decisiones moralmente aceptables; al mismo tiempo, los participantes le confieren un sentido útil y benéfico en lo social a los conocimientos obtenidos en el aula, a partir de las significaciones que los docentes le dan a su enseñanza.

Hay una estructuración temporal, en una posterior etapa en el desarrollo, en el que consideran lograrán conseguir sus metas, con mayor nivel de concreción en el caso de las mujeres y mayor ambigüedad en el caso de los hombres. Sin embargo, no se estableció una relación directa entre la ética con el proyecto de vida en el tiempo presente, salvo el hecho de cumplir con las tareas y obligaciones que la escuela les adjudica.

Como tal, no apareció en las respuestas de los participantes una relación directa entre la ética y el desempeño académico; sin embargo, se manifestó que en el trabajo académico que realizan demuestran responsabilidad y respeto, valores que asocian a la ética. Es importante señalar el factor de voluntad que determina su actuar en el aula, así como la reciprocidad por el esfuerzo de las personas que los cuidan; algunos de los participantes muestran un desempeño académico sobresaliente basado en su desarrollo cognitivo, la importancia que le dan a la escuela, pero también a una forma de corresponder y retribuir la inversión emocional de tiempo y económica que su padre y/o madre realizan.

Las amistades son un elemento importante en sus vidas, adquiriendo sentido principalmente a través de los valores que muestran hacia ellos y la significación emocional que les otorgan. La percepción de la ética entre pares se encuentra en función de los valores manifestados en la relación.

No pudieron identificarse de manera específica, factores y elementos socioculturales o de aprendizaje que limiten el desarrollo de la ética en alumnos de nivel medio superior. De esta manera, se puede establecer que diferentes problemáticas sociales o limitantes biológicas y/o cognitivas no tienen, necesariamente, un impacto en la adquisición, desarrollo y ejercicio de la ética en los adolescentes y la población en general.

Los participantes mostraron una valoración de la figura de los docentes, quienes son referidos como personas importantes y un apoyo a forma en que los docentes favorecen la construcción de la ética, así mismo se encontró que existe una percepción general por parte de los estudiantes que educan e inculcan valores no sólo a través de la palabra, sino también del ejemplo, para poder conducirse de forma adecuada en la vida. Este aspecto pone de relieve que, por encima de los contenidos disciplinares que se vierten en el aula, el enfoque de la práctica docente resulta un factor de mayor impacto entre los estudiantes.

Consideran que la ética y la moral son factores sociales que regulan el comportamiento y permiten distinguir entre el bien y el mal, sin embargo, se observa una cercanía semántica y pragmática entre ambas nociones, lo que devela la necesidad de adquirir mayores recursos lingüísticos y argumentativos para poder establecer diferencias entre ellas.

Los instrumentos aplicados permitieron identificar habilidades cognitivas específicas tales como el aprendizaje, la memoria y el entendimiento

de diferentes valores. El lenguaje se identifica como un proceso psicológico que favorece la comprensión de la ética, dada su complejidad abstracta y la relación que mantiene con otros procesos cognitivos.

Es también importante señalar que el lugar de residencia no apareció como un factor de importancia en la construcción de la ética, aspecto que tiene relevancia dado que cada comunidad, como parte del papel que posee culturalmente, realiza actividades que fomentan tradiciones y un sentido de identidad basados en valores que favorecen el desarrollo de la ética, lo cual no ha tenido impacto en las y los participantes o no ha sido significativo.

Finalmente, el respeto, la responsabilidad y la honestidad son los valores asociados a la ética más importantes para ellos; la significación de la ética como una integración de valores permite establecer que se asocia, en lo práctico y en lo cotidiano, como comportamiento asociado al bien. Sin embargo, es necesario indagar sobre la forma en que definen cada uno de ellos, así como investigar sobre otros valores que conciben, pero que no aparecen en sus relaciones o no vinculan con la ética. Existe la posibilidad de que estos valores referidos son considerados dado que se encuentran dentro del lenguaje común en la sociedad, mientras que otros solamente son referidos y/o concebidos en contextos específicos o ámbitos como la literatura. Es también importante tener referencia sobre la forma en que desarrollaron cada uno de ellos y constatar información sobre las personas que les ayudaron a significarlos, comprenderlos y vivirlos.

Conclusiones

En el campo de los Pedagógico, tender puentes entre teorías que provienen de fundamentos epistemológicos, modelos teóricos o disciplinas distintas, identificando puntos de encuentro entre ellas, brinda la posibilidad de ampliar la mirada y formas de abordaje de un fenómeno. Así, las perspectivas de Freire, Piaget y Vygotski observan coincidencias en el entendimiento de la relación entre la ética y la adolescencia.

Con relación del papel de los factores cognitivos hay dos conclusiones que se pueden establecer. La primera reside en el hecho de considerar que el aprendizaje de los valores es primero social y posteriormente personal, siendo el ejemplo, de personas significativas como las figuras parentales o los docentes o amigos, la mejor forma de poder adquirirlos. Esta situación es paradigmática de la idea de Vygotski en donde se establece que el conocimiento pasa por dos planos: primero es interpsicológico y, posteriormente, intrapsicológico; las personas requieren tener un modelo social que muestre una conducta o código lingüístico para que, posteriormente, se pueda apropiarse una persona de lo que se le da en un proceso educativo, ya sea formal o no. Hay aquí una coincidencia de Freire en torno al papel que las figuras

parentales juegan en la introducción que hacen a sus hijas e hijos a la interpretación del mundo de las significaciones sociales, en donde la ética, entendida como construcción, puede formar parte. Es importante señalar que lejos de establecer una sobredeterminación e imposición de lo social en los individuos, las conductas elegidas y asimiladas tienen un carácter volitivo y responden a un proceso de elección y valoración personal, dado que el entorno ofrece diferentes modelos y formas para responder ante situaciones y personas en escenarios particulares.

La segunda conclusión permite señalar que uno de los principales resultados que trae consigo el *continuum* biológico por las diferentes etapas del desarrollo humano, se logra una mayor comprensión y entendimiento de diferentes nociones abstractas tales como la ética, la moral y los valores, elementos sociales relevantes transmitidos principalmente mediante instituciones como la familia y la escuela; se advierte en la perspectiva de los y las adolescentes la asunción de mayores deberes y responsabilidades en la etapa adulta.

Ligado a lo anterior, el aprendizaje de nociones abstractas, como las referidas en el apartado anterior, se basa más en elementos prácticos y no en factores discursivos o teóricos, al menos no con el mismo impacto para los alumnos. Situación que concuerda con los planteamientos de Freire y Piaget, con relación a la necesidad de que los estudiantes puedan tener una relación y una experiencia cercana que les permita, en un primer momento percibir, después asimilar y reflexionar, para posteriormente aplicar en sus vidas la ética en contextos sociales; dado el nivel de significatividad para los y las adolescentes, son las figuras parentales y los docentes quienes pueden tener ese tipo de relación y proporcionar ese tipo de experiencias.

Podemos identificar en este punto, una multirreferencialidad en cuanto a la forma de adquirir y desarrollar la ética. Desde la perspectiva de Vygotski, la interrelación de cada uno de los cuatro elementos comprendidos en su noción del método genético, a saber, lo filogenético, lo ontogenético, lo histórico-social y lo microgenético, son factores que en su integración logran esta asimilación. Lo filogenético da cuenta de los elementos que como especie se comparten, siendo similares para todos los participantes en este caso; lo microgenético considera la parte orgánica, el factor neuropsicológico de desarrollo que también puede observar similitudes, salvo por el nivel de aprendizaje que cada alumno posee; el factor ontológico responde al desarrollo de la ética que cada alumno ha construido para sí a partir de su experiencia de vida; finalmente, el factor histórico-social, que está en función de la estimulación que ha tenido cada participante en los diferentes entornos sociales en los que se desenvuelve, considerando el tiempo que le ha tocado vivir. Evidentemente, considerando estos factores, cada persona ha tenido un desarrollo y experiencia de vida distinto; se pueden tener similitudes filo y

ontogenéticas, sin embargo, lo ontológico e histórico-social ponen de relieve que algunos adolescentes, por falta de estimulación social o interés personal, podrían no desarrollar habilidades cognitivas que posibiliten una mayor maduración cognitiva que derive en la apropiación semántica y práctica de la ética. De igual manera, tal como señala Levinas, el acto de percibir es mayor al acto de significar, lo que significa que cada persona tiene, a lo largo de su vida, diferentes experiencias de vida independientemente de la edad que se tenga, sin embargo, la forma en que son asimiladas y significadas es distinta, en donde los factores cognitivos y socioculturales tienen un papel importante.

Desde Piaget se presentan igualmente cuatro elementos los que harían posible esta asimilación cognitiva; así, la maduración de cada estudiante, su interacción con el entorno y con su mundo social, así como la forma en que sus procesos cognitivos se equilibran y adaptan harían posible la comprensión y desarrollo de la ética. Sin embargo, es preciso señalar que, desde esta perspectiva, al igual que las propuestas referidas del enfoque histórico-social, podrían existir condiciones que limitaran el desarrollo y adquisición de la ética, entre las que podríamos referir la falta de ejemplos de parte de las personas encargadas de su formación y educación, la falta de experiencias en donde pudieran presenciarla o ponerla en práctica, así como la falta de estimulación de habilidades cognitivas que limiten la comprensión de nociones abstractas como la ética, precisamente. Sin embargo, es preciso resaltar que en el caso de los participantes se hizo patente un juicio valorativo de las acciones parentales, basado en un análisis que prioriza las acciones que otro, madre y/o padre, realizan en su beneficio, lo cual, asumido por cada estudiante, es resultado del crecimiento biológico vinculado a una maduración psicológica y emocional.

En los factores psicosociales Padres, madres y docentes educan e inculcan valores a través de la palabra, pero, principalmente, mediante el ejemplo. Se puede señalar que un número limitado de personas, de los diferentes escenarios sociales en los que se desenvuelve, son significativas emocional y afectivamente para los estudiantes, por lo que pueden tener un mayor nivel de impacto e influencia en la forma de adquirir la ética. En este sentido, se hace necesario precisar la importancia de construir una relación cercana emocionalmente con las y los adolescentes para lograr influir en su comportamiento, lo cual no siempre consigue establecer un docente con sus alumnos. De esta manera, tal como lo señala Larrosa, el aspecto de mayor importancia que se puede tener durante el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en la relación precisamente que establece el y la docentes con sus estudiantes, por encima de los contenidos académicos y el proyecto educativo institucional y los modelos, con sus respectivas Reformas y propuestas de Gobierno.

Con relación a la idea y noción de Ética que manifiestan y conciben los participantes, identificamos dos posturas descritas por los autores que

fueron consultados. Por un lado, en su experiencia y concepción, existe una perspectiva cercana a la idea de moralidad, refiriendo una serie de valores necesarios, así como una clara distinción entre el bien y el mal, que requiere, en un principio, ser modelada y controlada desde lo social, por lo que no se considera una condición inmanente o natural. Vemos aquí una concordancia con la perspectiva de diferentes filósofos tales como Aristóteles, Spinoza o Hanna Arendt, que se centra exclusivamente en el individuo. Por otro lado, con el ejemplo y experiencia vivida con las figuras parentales, perciben una idea de la ética cercana al enfoque de Levinas, en donde muestran claridad sobre la forma en que su padre y/o madre han puesto por encima las necesidades de los hijos e hijas antes que las suyas, lo que patentiza la idea de actuar considerando las necesidades y vulnerabilidad del otro; se patentiza la idea, el valor, de buscar el bien del prójimo, de los semejantes, a través, incluso, de las propias acciones. Esta perspectiva tiene un carácter prosocial, en donde se valora y considera, en todo momento, la vida de otras personas.

Finalmente, semántica y pragmáticamente no hacen una distinción entre la ética y la moral, lo que hace necesario ahondar sobre la significación con fines de distinción de cada concepto. Se observa una concepción centrada en señalar formas de control y regulación del comportamiento a nivel social, cuyo fin principal es el beneficio común, logrando así diferenciar y elegir entre el bien y el mal como significaciones sociales consensadas, promovido desde la familia, en las escuelas por docentes y en las relaciones de amistad.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, R., V. M. (2009). "Las razones de Alicia en el país de las maravillas o porque el gato de Chesire aún mantiene su sonrisa. Opus II." *La perspectiva Histórico-cultural de Vygotski y la Neurofisiología*. Argentina. Noveduc.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Argentina: Paidós.
- Aristóteles. (2016). *Ética nicomaquea*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- D'Angello. (2001). En Arzate R., R.; Cabrera F., N.; González V., R.; Mendoza M., H. (2007). *Pensamiento*. México: UNAM/FESI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Ed. Paz e terra S.A.
- (2015) *Política y educación*. México; XXI Editores, México.
- (2016a) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- (2016b) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, México.
- Gelvis L., O. & Useche, M. (2009) Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire. *Revista Telos*, Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312517004>
- Giardini, a. & Baiardini, I. & Cacciola, B. & Maffoni, M. & Ranzini, L. & Sicaro, F. (2017). *Lev Semionovich Vygotski*. La Escuela Histórico-cultural.

- Gómez, C. (2002). *Doce textos fundamentales de Ética del siglo XX*. Madrid; Alianza.
- Jaen, M. (2015). “¿Qué debemos hacer? Un principio único para una vida moral” en Arroyo G, M. & Jaen, M. (2015). *Kant ¿Qué podemos saber y qué debemos hacer? En busca de los límites del conocimiento y de la moral*. España: RBA.
- Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura*. España: Gredos.
- Kierkegaard, S. (1984) *La enfermedad mortal*. España; Proyectos Editoriales S.A
- (2015) *Temor y temblor*. México; Ed. Fontamara.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. España: Ed. Pre-Textos.
- (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- (2006). Ética como Filosofía primera. *Revista A Parte Rei*. 46, Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>
- (2015). *Ética e infinito*. España: La Balsa de la Medusa.
- (2017). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1979). *Adaptación vital y Psicología de la inteligencia*. México: Siglo XXI.
- (1992). *Seis estudios de Psicología*. México: Ariel.
- (1995). *La construcción de lo real en el niño*. México: Ed. Grijalbo.
- Ricouer, P. (1990). *Sí mismo como otro*. México; Editores Siglo XXI.
- (2007). *El mal. Un desafío a la Teología y la Filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según un orden geométrico*. Madrid: Ediciones Orbis.
- Wozniak, R. (2009). “¿Qué es la inteligencia? Piaget y Vygotski y la crisis de la Psicología en la década de 1920. En Tryphon, A. & Vonèche, J. (2009). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. México: Editorial Paidós.
- Vygotski, L., Leontiev, L. & Luria, A. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotski, L. (s/f). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Disponible en <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>
- (2013). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Wasilewska, B. E. (2016). *El desarrollo moral en la infancia*. Tesis de Grado en Educación Infantil. Universidad de Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/17764/1/TFG-B.891.pdf>
- Wertsch, J. (2009). “El papel de la racionalidad abstracta en la imagen Vygotskiana de la mente” *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Argentina: Paidós.

HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN LOS ALUMNOS DE NIVEL SUPERIOR, ESTUDIO DE CASO

Mario Aguilar-Fernández*, Anderson Monroy-Reza**, Brenda García-Jarquín***, Ana Isabel Tinoco-Silva****, Jesús Antonio Álvarez-Cedillo***** y Teodoro Álvarez-Sánchez*****

*Candidato a Doctor en Ingeniería Industrial. Profesor-Investigador del Instituto Politécnico Nacional-UPIICSA-SEPI. maguilarf@yahoo.com

**Ingeniero en Informática. Exalumno del Instituto Politécnico Nacional-UPIICSA. anderson.monroy.r79@gmail.com

***Doctora en Ingeniería de Sistemas. Profesor-Investigador del Instituto Politécnico Nacional-ESIMEZ-SEPI. jarquin_garcia@yahoo.com.mx

****Licenciada en Administración Industrial. Estudiante de la Maestría en Ciencias en Estudios Interdisciplinarios para Pequeñas y Medianas Empresas del Instituto Politécnico Nacional-UPIICSA-SEPI. isabelatinocosilva@gmail.com

*****Doctor en Educación. Profesor-Investigador del Instituto Politécnico Nacional-UPIICSA-SEPI. jaalvarez@ipn.mx

*****Maestro en Informática. Profesor-Investigador del Instituto Politécnico Nacional-CITEDI. tass_63@hotmail.com

Recibido: 20 de enero 2021
Aceptado: 16 de mayo 2021

Resumen

La investigación se refiere al descubrimiento de nuevos hechos o enfoques generales en cualquier rama del conocimiento mediante la búsqueda de información en fuentes primarias sobre un tema. Formar nuevos investigadores para realizar trabajos implica un desarrollo de habilidades investigativas pre-

vias, por esta razón, entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), promueven actividades investigadoras en las Instituciones de Educación Superior (IES) para que la investigación sea la primera herramienta en los estudiantes universitarios. El objetivo del documento es distinguir las competencias de la investigación científica en una institución de educación superior en México y establecer acciones para su mejora. Los resultados muestran que los estudiantes deben enfocar esfuerzos para desarrollar nuevas habilidades investigativas y mejorar las ya existentes para su beneficio a lo largo de su estadía académica. El documento contiene la sección de introducción, métodos, resultados, discreción y conclusiones.

Palabras clave: habilidades investigativas, investigación científica, educación superior, estudiantes, estudio de caso.

Abstract

Research refers to the discovery of new facts or general approaches in any branch of knowledge by searching for information in primary sources on a topic. Training new researchers to carry out work implies the development of previous research skills, for this reason, entities such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), promotes research activities in Higher Education Institutions (IES) so that skill is the first tool in university students. The objective of the document is to distinguish the competences of scientific research in a higher education institution in Mexico and establish actions for their improvement. The results show that students should focus efforts to develop new research skills and improve existing ones for their benefit throughout their academic stay. The document contains the introductory section, methods, results, discernment and conclusions.

Keywords: Research skills, scientific research, higher education, students, case study.

La investigación se refiere al descubrimiento de nuevos hechos o principios generales en cualquier rama del conocimiento por medio de la recopilación de datos, es decir, por medio de la búsqueda de información en fuentes primarias sobre un tema específico (Kothari, 2004; Tamayo, 2004). Derivado de este concepto podemos definir a la investigación científica como toda investigación basada en conocimiento teórico y metodológico. La investigación científica es producida por las ciencias formales o fácticas cuyos procesos están dirigidos a la solución de problemas del saber (Sánchez, 2004). Los

procesos para la realización de investigación científica generalmente consisten en las siguientes etapas: planificación; ejecución o desarrollo; divulgación (Arias, 2012). En México se han creado diferentes instituciones y programas que fomentan y difunden la investigación científica en el país. Una de estas instancias fue el Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP) fundado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1936, posteriormente se convirtió en el Instituto Nacional de Investigación Educativa. En 1963 se creó el centro de estudios educativos (CEE) el cual constituyó un centro de investigación respaldado por los jesuitas y la iniciativa privada, siendo este el origen de la investigación educativa (IE) en México.

La IE se fortaleció con la fundación de otras instancias, en 1960 se creó la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME), para 1970 se creó el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y más adelante se incorporarían el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU), el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE), el Sistema Nacional de Investigadores (SIN), los Congresos Nacionales de Investigación Educativa, el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP), el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (Escalante & Madrid, 2004; Paz, 2014). A pesar de que hoy en día se cuenta con una amplia infraestructura y experiencia con lo que respecta a la investigación (escuelas, cursos, encuentros de investigación o congresos), es muy reducido el desarrollo conceptual y metodológico de la investigación científica en el país, además no existe información actualizada y documentada siendo este un problema para el desarrollo de investigación en el país (Guerrero, 2007). Otra de las principales problemáticas para la realización de investigación científica, radica en las insuficiencias en la formación de habilidades investigativas en los estudiantes de nivel superior, dando como resultado: el limitado dominio teórico y conceptual referente a la investigación científica; poca creatividad para la solución de los problemas de índole educativo; poca capacidad de abstracción de la realidad; insuficiencias en el manejo y generación de variables, hipótesis, análisis y síntesis (Agüero *et al.*, 2014). Por insuficiencias en la formación de habilidades investigativas, el objetivo de este trabajo de investigación es identificar aquellas habilidades presentes en los alumnos universitarios que ayuden a los jóvenes para realizar investigación científica. Para cumplir con el objetivo se realizó una investigación de tipo exploratoria y cualitativa en la Ciudad de México, dentro de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Marco teórico

A continuación, se presentan aspectos relevantes en la presente investigación como: la investigación científica y su relación con la educación superior, formación para la realización de investigación científica, así como el estado del arte de trabajos relacionados con las habilidades, competencias investigativas y su clasificación.

Estado del arte

En la Universidad de Witwatersrand, Sudáfrica, la investigación realizada por Payne e Israel (2010) identificó hasta qué punto, factores como: el estilo de aprendizaje cognitivo; las estrategias de aprendizaje; motivación; ansiedad estadística y los factores demográficos, tienen influencia sobre el desempeño en el diseño y análisis de la investigación (Payne & Israel, 2010). La Universidad de Kebangsaan, Malaysia, reportó el nivel de conocimiento que tienen sus estudiantes sobre la realización de investigación, así como habilidades investigativas (análisis estadístico, búsqueda de información, resolución de problemas, comunicación, y uso de metodología). Los resultados indican que los graduados en general tienen conocimientos moderados y competencias para realizar investigaciones (Meerah *et al.*, 2012).

En esa misma universidad fue llevada a cabo otra investigación y aplicó una encuesta a una muestra de 30 estudiantes quien formaban parte del programa PhD, la encuesta fue usada para medir las competencias investigativas dentro de las cuales podemos mencionar: los años de experiencia en docencia e investigación; habilidades de tecnología de la información para la búsqueda, organización, selección y análisis; competencias matemáticas y analíticas; capacidad de redacción de competencias académicas en lectura y escritura (Meerah, 2010).

En la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Perú se realizó una investigación para determinar el conocimiento, prácticas y habilidades sobre la búsqueda de bibliografía. Se consideraron variables como (proceso de publicación, lectura crítica, reacción de artículos, búsqueda de información, metodología de la investigación), los resultados mostraron que hay deficiencias referentes a esta habilidad investigativa en los estudiantes de esta unidad académica (Huamani-Navarro *et al.*, 2011). En la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus, Cuba, se llevó a cabo una investigación para identificar el nivel de desarrollo de las habilidades investigativas en estudiantes de medicina, en este estudio se analizó: diseño teórico de la investigación; diseño metodológico, análisis e interpretación de los resultados; elaboración del informe final; presentación del informe final;

defensa del informe final. En los resultados predomina un escaso desarrollo de habilidades investigativas (Carpio Rodríguez *et al.*, 2015).

En la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, Cuba, se realizó una investigación con el fin de perfeccionar el proceso de formación de habilidades investigativas, entre las habilidades descartadas para su estudio se mencionan las siguientes: fundamentos epistemológicos de la disciplina; metodología de la investigación; el diseño de la investigación; Presentación y sustentación de resultados de investigación médica. Se encontró que el proceso de formación de habilidades investigativas en los estudiantes resulta ser no sistémico, desintegrado, descontextualizado y no contribuye a sus modos de actuación profesional (Herrera Miranda, 2014). En la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú, se realizó una investigación para identificar las habilidades auto-percibidas relacionadas a la investigación biomédica, se consideraron las siguientes: diseño de estudio; cálculo del tamaño de muestra; reclutamiento de participantes recolección de datos; análisis estadístico; redacción de artículo; administración de un proyecto. El estudio encontró las habilidades para la investigación que poseen los estudiantes son limitadas (Carrillo Larco & Carnero, 2013).

En un estudio realizado por Araujo García *et al.* (2013), se evaluaron las habilidades investigativas en estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicología en Cuba, dentro de las actividades consideradas mencionamos las siguientes: habilidades para la obtención del conocimiento científico; delimitación del problema y justificación; planteamiento del problema de la investigación; elaboración del marco teórico; formulación de los objetivos; formulación de hipótesis; diseño de técnicas de recolección de datos; aplicación en el trabajo de campo; selección de técnicas de procesamiento estadístico; elaboración de informes del trabajo científico; divulgación de los resultados. Los resultados muestran que los estudiantes tienen dificultades para la realización de investigación científica, un escaso dominio de conocimientos teórico-metodológicos y falta de motivación (Araujo García *et al.*, 2013).

La Investigación Científica y su relación con la educación superior

La formación de nuevos investigadores para realizar investigación científica implica la adquisición y desarrollo de habilidades investigativas en el pregrado, por lo que especialmente entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve el incremento de la actividad investigativa en todas las IES, de tal forma que la investigación se posicione como una herramienta primordial en los estudiantes universitarios. En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO se menciona un grupo de funciones que deben

ser parte de las IES las cuales son; educar, formar y realizar investigaciones: promoverla ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva; promover la generación de conocimiento mediante investigación científica, el arte, las humanidades; divulgar los resultados de investigación (UNESCO, 1998). En México el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 demanda que la educación debe estar en estrecha vinculación con la investigación, puesto que al paso del tiempo el ser humano interactúa y transforma el medio donde habita generando así nuevas necesidades, las cuales, requieren del estudio de nuevas disciplinas y campos de estudio (Federal, 2013).

Formación para la realización investigación científica

Se puede definir a la “formación para la investigación” como al conjunto de acciones encaminadas al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar las actividades asociadas a la investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación (Guerrero, 2007). En el ámbito educativo, la formación de investigadores se da por medio de programas de posgrado, mientras que la formación para la investigación en programas de licenciatura consiste solamente en brindar apoyo en investigaciones, por esta razón es necesario que las universidades enseñen de manera profunda a los estudiantes de licenciatura, la aplicación del conocimiento, los procesos de reflexión, razonamiento y resolución de problemas mediante la investigación científica. Por otro lado, para que los estudiantes de nivel superior puedan tener una formación para la investigación científica en el ámbito educativo es necesario el desarrollo de un perfil de habilidades investigativas, las cuales son el eje central de la formación, es por esto, que el desarrollo de estas habilidades no tienen que esperar su desarrollo hasta el postgrado, sino que estas pueden empezar a desarrollarse desde la educación básica debido a que su mejora posibilita a la realización investigación (Moreno Bayardo, 2005).

Habilidades y competencias investigativas

Por lo que se refiere a las habilidades investigativas podemos decir que representan un dominio de acciones para la investigación, así como un conjunto de habilidades que pueden considerarse como invariantes de la actividad investigativa y la generalización del método de la ciencia (Rodríguez & Delgado, 2014). Las habilidades investigativas le permiten al estudiante recopilar, seleccionar, clasificar, asimilar y transformar la información recolectada en la investigación. Desarrollar estas habilidades genera diferentes beneficios, dentro de los cuales se evidencia: la superación profesional; la aplicación y desarrollo de la ciencia; la divulgación de los resultados obtenidos; la res-

puesta a una necesidad o problemática (Molina, 2017). Debemos hacer notar que la formación para la investigación debe contemplar el desarrollo de habilidades investigativas por lo que es necesario identificar un perfil de habilidades investigativas que deben adquirir los estudiantes de nivel superior.

Desarrollo del perfil de habilidades investigativas

Con respecto a la conformación del perfil de habilidades investigativas, en el pasado, se manejaban de manera libre y estas se complementaban con otras habilidades adquiridas por la experiencia del investigador, cabe notar que la forma en que los estudiantes aprenden a realizar investigaciones depende de múltiples variables, incluyendo la experiencia previa, el grado de integración de la información y las preferencias personales del profesorado (Stewart-Maihiot, 2014). Hoy en día existen múltiples maneras de concebir y construir dicho perfil (Moreno Bayardo, 2005). Así pues la adquisición de estas competencias deberá garantizar como mínimo las siguientes: competencias básicas, con motivo de que los estudiantes comprendan los conocimientos adquiridos en un área de estudio; competencias de aplicación de los conocimientos, con el objetivo de que los estudiantes apliquen de forma profesional su conocimiento mediante la elaboración de argumentos para la solución de problemas dentro de su área de estudio; competencia de recopilación de información, en vistas a adquirir e interpretar información para emitir un análisis; capacidad de transmisión de información, con el fin de que el estudiante pueda divulgar información de las problemáticas con las respectivas soluciones a la comunidad científica y un público no especializado; competencia de autonomía (Pérez Dueñas & Cabrera Adoración, 2016). El perfil básico de habilidades investigativas presentado por Fonseca *et al.* (2016), expone una serie de habilidades básicas para el ejercicio de la investigación científica, dentro de las cuales podemos destacar: habilidades básicas de investigación, las cuales, son propias de la ciencia particular y habilidades propias de la metodología de la investigación; habilidades para problematizar, que permiten al estudiante teorizar y comprobar la realidad; habilidades de percepción, esto es, la generación de instrumentos del pensamiento así como de construcción conceptual, metodológica y social; habilidades investigativas orientadas a la solución de problemas, modelado, ejecución, obtención, procesamiento y comunicación de información (Fonseca *et al.* 2016). Por último, cabe mencionar que la mayoría de los investigadores comparten características similares que definen el perfil de un investigador (Sánchez, 2004). Este conjunto de características se menciona a continuación: pensamiento creador; pensamiento no creativo o lógico; objetividad; ética; capacidad ordenadora jerarquizada; conocimiento de idiomas; cono-

cimiento de técnicas de documentación; comunicación; trabajo con grupos de investigación. A continuación, se describen otros tipos de competencias a considerar dentro del perfil de habilidades investigativas.

Competencias Personales

Las competencias personales son aquellas competencias que le permiten a una persona realizar de forma adecuada un acto, tarea o función en una o muchas áreas. Visto de otra manera las competencias personales son aspectos de un individuo relacionado con el nivel de logros que ha tenido una persona (Saracho, 2005).

Competencias Tecnológicas

Para este estudio de caso consideraremos a las competencias tecnológicas como la capacidad del uso de software educativo como por ejemplo las aulas virtuales, software multimedia, el uso de internet, herramientas para la divulgación de conocimiento y recursos de comunicación. Esto con el fin de apoyar las actividades de aprendizaje y potenciar las habilidades investigativas de los estudiantes de nivel superior.

Competencias para la Comunicación

La comunicación es el proceso de crear entendimiento compartido, así pues las competencias comunicativas gozan de una capacidad semiótica la cual hace posible adquirir, crear, aprender y usar códigos construidos por signos, además el acto comunicativo también hace uso de una lengua oral y/o escrita, cabe mencionar que gracias a la tecnología hoy en día las formas de comunicación están cambiando constantemente, nos comunicamos mediante teléfonos inteligentes, videoconferencias, presentaciones, e-mails, páginas web, etcétera, (Barker, 2016; Rojas, 2011). Para los fines de investigación se considera a las competencias para la comunicación lo relacionado con la comprensión, expresión de ideas y redacción de textos en idioma inglés y español.

Alfabetización Informacional

La Alfabetización Informacional es el acto de reconocer, localizar, evaluar y aprovechar tanto eficientemente como efectivamente la información y aquellos recursos disponibles que benefician al desarrollo personal y al trabajo colectivo. Así mismo resulta de mucha utilidad para la divulgación de

toda creación científica y construir sociedades con una cultura informacional de aprendizaje. La alfabetización informacional brinda la posibilidad de: determinar cuanta información necesitas; acceder a la información requerida de una forma eficiente y efectiva, es decir, saber dónde buscar; ayuda a evaluar la información y sus fuentes; por último permite establecer que la información sea usada para un específico (Durisin, 2013; Hernández, 2012; Lanning, 2012).

Metodología

La investigación realizada es de tipo exploratoria y cualitativa, fue llevada a cabo en la Ciudad de México (CDMX), dentro de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Esta unidad académica imparte los siguientes programas académicos: Licenciatura en Ingeniería en Transporte; Licenciatura en Administración Industrial; Licenciatura en Ciencias de la Informática; Licenciatura en Ingeniería en Informática; Licenciatura en Ingeniería Industrial. El desarrollo de la investigación constó de 5 etapas: revisión de literatura; estructura de un perfil de habilidades investigativas; diseño del instrumento; muestreo probabilístico; análisis de resultados.

Revisión de literatura

Se realizó el estudio (análisis y síntesis) de documentos con relación al desarrollo y análisis del perfil de habilidades investigativas en estudiantes de nivel superior, las bases de datos consultadas fueron Web of Science, Scientific Electronic Library Online (SciELO), ScienceDirect, Google Books, Institute of Education Sciences (ERIC) y Google Académico. Esto permitió comprender la esencia del fenómeno y también fue un punto de partida para la elaboración del instrumento (encuesta).

Estructura del perfil de habilidades investigativas

La revisión de literatura permitió establecer un perfil más amplio sobre habilidades investigativas, dicha estructura se basa en las investigaciones de Payne & Israel, (2010); Meerah *et al.*, (2012,2010); Huamani Navarro *et al.*, (2011); Carpio Rodríguez *et al.*, (2015); Herrera Miranda, (2014); Carrillo Larco & Carnero, (2013); Araujo García *et al.*, (2013); Moreno Bayardo, (2005); Sánchez, (2004). En la figura 1 se presenta una estructura general de habilidades investigativas y diversos factores que influyen en la formación de un investigador.

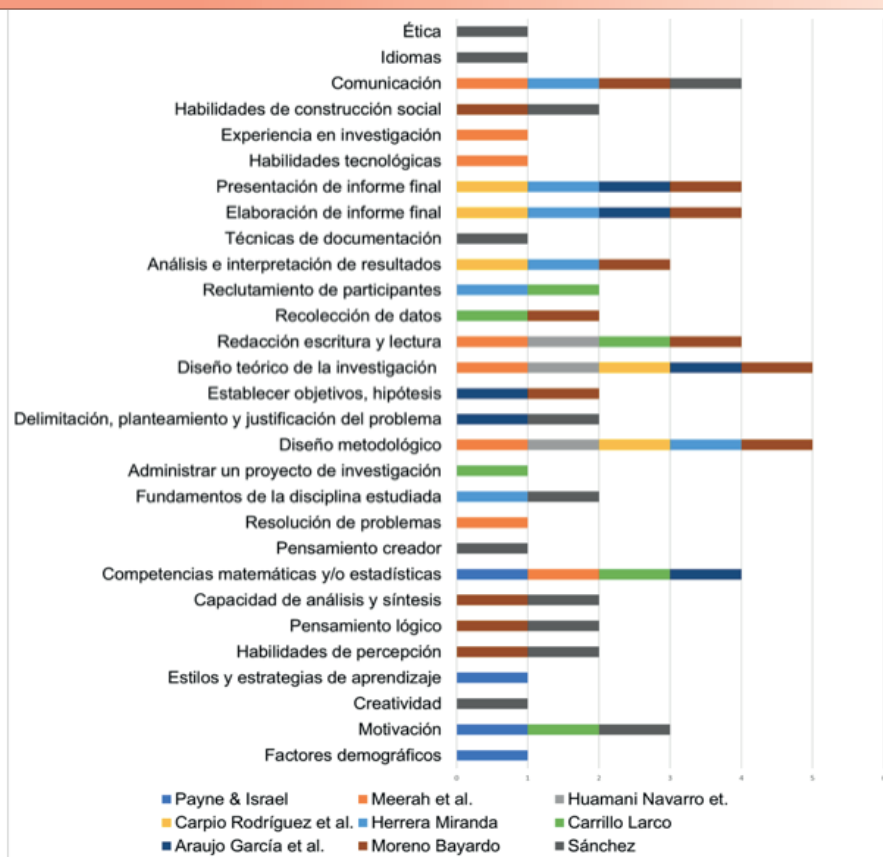


Figura 1: estructura de perfil de habilidades investigativas y factores que influyen en la formación del investigador. Fuente: elaboración propia con base en las investigaciones de Payne & Israel, (2010); Meerah *et al.*, (2012,2010); Huamani Navarro *et al.*, (2011); Carpio Rodríguez *et al.*, (2015); Herrera Miranda, (2014); Carrillo Larco & Carnero, (2013); Araujo García *et al.*, (2013); Moreno Bayardo, (2005); Sánchez, (2004).

Diseño del instrumento

El instrumento utilizado para la investigación es una encuesta realizada con base en la estructura presentada en la figura 1. La encuesta tiene como fin la autoevaluación de habilidades de investigación en los estudiantes de nivel superior. Para ello se toma en cuenta factores como: motivación; creatividad; habilidades de percepción; pensamiento lógico; capacidad de análisis y síntesis; competencias matemáticas y/o estadísticas; pensamiento creador; resolución de problemas; fundamentos de la disciplina estudiada; administración de un proyecto de investigación; diseño metodológico; delimitación,

planteamiento y justificación del problema; establecer objetivos, hipótesis; diseño teórico de la investigación; redacción escritura y lectura; análisis e interpretación de resultados; técnicas de documentación; elaboración de informe final; presentación de informe final; habilidades tecnológicas; experiencia en investigación; habilidades de construcción social; idiomas; comunicación social. La encuesta contiene 44 preguntas divididas en 7 categorías las cuales son: 1. Datos personales del alumno; 2. Competencias personales 3. Competencias tecnológicas; 4. Competencias para la comunicación; 5. Alfabetización informacional; 6. Estructura de documentos científicos; 7. Experiencia en investigación científica. A continuación, se presenta la estructura completa de la encuesta.

Muestreo probabilístico

Para la aplicación del instrumento se realizó un muestreo aleatorio simple con un tamaño de muestra de 404 alumnos en UPIICSA. También se calculó el tamaño de la muestra, dando como resultado un valor de 73 siendo este el número de personas mínimo para dar validez al estudio. En la ecuación 1 podemos observar el cálculo del tamaño de la muestra donde: n =La población total con un valor de 14000 alumnos; precisión del 5%; proporción esperada: 5%; nivel de confianza del 95%.

$$n = \frac{14000 * 1.96^2 * 0.95 * 0.05}{0.05^2 * (14000 - 1) + 1.96^2 * 0.95 * 0.05} = 73 \quad (1)$$

Análisis de resultados

Para analizar los resultados obtenidos de los cuestionarios se utilizaron 2 escalas de Likert en 5 niveles. La primera escala de Likert está representada de la siguiente manera: 1. Muy bajo(a); 2. Bajo(a); 3. Medio(a); 4. Alto(a); 5. Muy alto(a). Esta escala fue aplicada para las siguientes categorías: 2. Competencias personales; 3. Competencias tecnológicas; 4. Competencias para la comunicación; 5. Alfabetización informacional; 6. Estructura de documentos científicos. La segunda escala de Likert está representada de la siguiente manera: 1. Nunca; 2. Algunas veces; 3. Pocas veces; 4. Frecuentemente; 5. Muy frecuentemente. Esta escala fue aplicada para la categoría 7. Estructura de documentos científicos. Posteriormente, los resultados fueron organizados en 2 grupos, con el fin de identificar las habilidades investigación de los alumnos en los primeros y últimos semestres. Grupo 1: Alumnos de primer al cuarto semestre; Grupo 2: Alumnos de quinto al octavo semestre.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento, las gráficas de color verde presentan los resultados de los alumnos del primer al cuarto semestre, las gráficas moradas presentan los resultados de los alumnos del quinto al octavo semestre y las gráficas rojas presentan el comportamiento general de los alumnos de primer a quinto octavo semestre.

Competencias personales

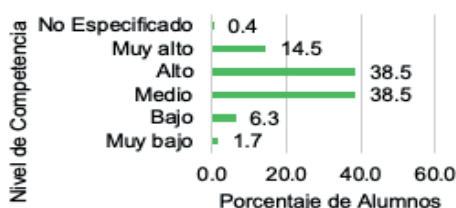


Figura 2. Competencias personales en alumnos de 1er al 4° semestre.

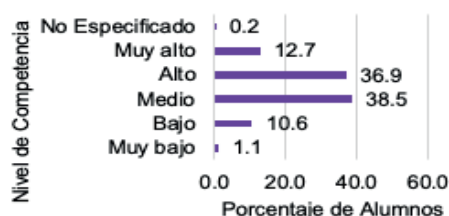


Figura 3. Competencias personales en alumnos de 5° al 8° semestre.

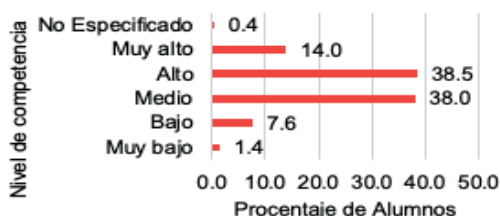


Figura 4. Competencias personales en alumnos de 1.er al 8.° semestre.

Competencias tecnológicas



Figura 5. Competencias tecnológicas en alumnos de 1er al 4° semestre.



Figura 6. Competencias tecnológicas en alumnos de 5° al 8° semestre.



Figura 7. Competencias tecnológicas en alumnos de 1er al 8° semestre.



Figura 8. Manejo de bases de datos indexadas en alumnos de 1er al 8° semestre.

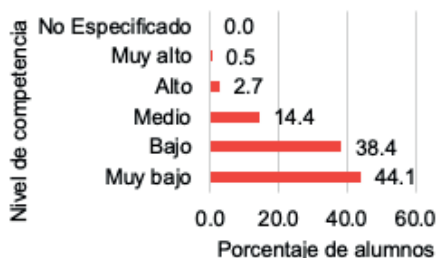


Figura 9. Manejo de administradores de referencias en alumnos de 1er al 8° semestre.



Figura 10. Manejo de Software estadístico o simulación en alumnos de 1er al 8° semestre.

Competencia para la comunicación



Figura 11. Competencias para la comunicación en alumnos de 1er al 4° semestre.



Figura 12. Competencias para la comunicación en alumnos de 5° al 8° semestre.



Figura 13. Competencias para la comunicación en alumnos de 1.er al 8° semestre.

Comprensión de textos en inglés



Figura 14. Competencias para la comprensión de textos en inglés en alumnos de 1er al 4° semestre.



Figura 15. Competencias para la comprensión de textos en inglés en alumnos de 5.° al 8° semestre.

Alfabetización informacional



Figura 16. Competencias de alfabetización informacional en alumnos de 1er al 4° semestre.

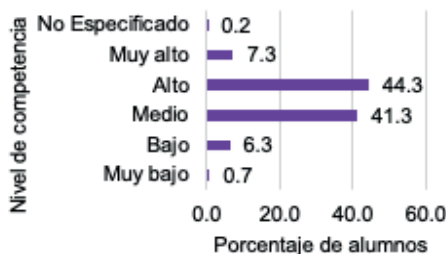


Figura 17. Competencias de alfabetización informacional en alumnos de 5° al 8° semestre.



Figura 18. Competencias de alfabetización informacional en alumnos de 1er al 4° semestre.

Estructura de documentos científicos

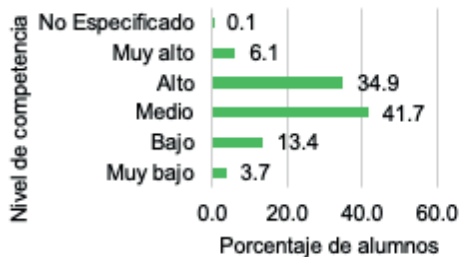


Figura 19. Competencias para estructurar documentos científicos en alumnos de 1er al 4° semestre.



Figura 20. Competencias para estructurar documentos científicos en alumnos de 5° al 8° semestre.



Figura 21. Estructuración de documentos científicos en alumnos de 1er al 4° semestre.



Figura 22. Estructuración de referencias en alumnos de 1er al 4° semestre.

Experiencia en investigación científica



Figura 23. Experiencia en investigación científica en alumnos de 1er al 4° semestre.



Figura 24. Experiencia en investigación científica en alumnos de 5° al 8° semestre.



Figura 25. Experiencia en investigación científica en alumnos de 1er al 8° semestre.

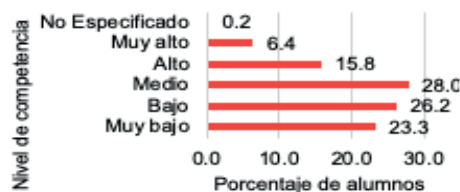


Figura 26. Participación en fases de investigación científica en alumnos de 1er al 8° semestre.



Figura 27. Elaboración de reportes de investigación científica en alumnos de 1er al 8° semestre.



Figura 28. Publicación de informes, artículos de investigación en alumnos de 1er al 8° semestre.



Figura 29. Diseño de una investigación científica en alumnos de 1er al 8° semestre.

Discusiones

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 demanda que la educación debe estar en estrecha relación con la investigación científica, así como también la UNESCO reitera que las instituciones de educación superior son las responsables formar y realizar investigaciones (Federal, 2013; UNESCO; 1998), sin embargo los procesos para la realización de investigación científica que proponen algunos autores como Arias (2012). demandan que el investigador desarrolle habilidades específicas que garanticen un óptimo desempeño.

Competencias personales

Como se puede observar en la figura 2, las competencias personales de los alumnos de 1.er a cuarto semestre se pueden clasificar en medio-alto nivel de competencia, así como también los resultados presentados en la figura 3 con los alumnos de 5° a 8° semestre. La idea central es avanzar en el desarrollo de habilidades como: el trabajo en equipo; resolución de problemas; curiosidad hacia el entorno; desarrollo de la creatividad; pensamiento crítico y autónomo y por supuesto el interés por realizar investigación que lleven al descubrimiento de nuevos hecho o principios como lo mencionan (Kothari, 2004; Tamayo, 2004) ya que como muestra de ello, en la figura 4 se puede observar que sólo el 14% mencionan tener competencias personales muy altas, seguido del 38.5% manifiestan tener capacidades altas, debemos hacer notar entonces que sólo el 52.5% tienen las competencias personales necesarias para el desarrollo de la investigación científica.

Competencias tecnológicas

El manejo de la tecnología hoy en día es esencial para agilizar algunos de los procesos que el investigador realiza, por consiguiente, es fundamental el desarrollo de habilidades tecnológicas en todas aquellas personas que realicen actividades de investigación científica. En lo que atañe a la evaluación de estas competencias, la figura 5 y 6 indican que el 72.1% de los alumnos de 1er a 4° semestre y el 74.2% de alumnos de 5° a 8° semestre, necesitan desarrollar más las habilidades tecnológicas esenciales que son: manejo de bases de datos indexadas (figura 8); manejo de administrador de referencias (figura 9); manejo de software estadístico o simulación (figura 10). Hay que destacar que el 93% del total de la muestra (figura 9) no tiene desarrolladas aun estas competencias.

Competencias para la comunicación

En relación con las competencias para la comunicación se encontró que el 41.4% de los alumnos de 1er y 4° semestre (figura 11) tienen medio-bajo nivel de competencia para la comunicación, es decir que necesitan desarrollar sus habilidades de lectura, redacción, comprensión de textos en español e inglés. Por otra parte, la evaluación de los alumnos de 5° a 8° semestre muestra que el 57.1% (figura 12) de los alumnos necesitan de igual manera desarrollar estas características. En términos generales la figura 13 muestra que el 46% de los alumnos necesitan trabajar en mejorar dichas habilidades. Deñemos señalar que el 70% de alumnos de 1.er a 4° semestre (figura 14) necesitan adquirir en mayor medida las habilidades del idioma ingles de acuerdo con la evaluación se clasifican en la escala media-baja. De igual manera el 85% de los estudiantes de 5° a 8° semestre (figura 15) se encuentra en la clasificación medio-bajo nivel de competencia.

Alfabetización informacional

Otro de los puntos importantes que fue evaluado es la alfabetización informacional que brinda la capacidad de: búsqueda de información sobre algún tema de estudio, selección de información vigente, selección de información pertinente, selección de información suficiente en diversas fuentes. Así pues, la evaluación de los alumnos de 1er a 4° semestre (figura 16) muestra que el 45.7% de los alumnos se clasifican en medio-bajo nivel de competencia. Algo semejante ocurre con los alumnos de 5° a 8° semestre (figura 16), ya que el 48% se clasifica en medio-bajo nivel de competencia. De manera general el 50.8% del total de la muestra (figura 17) se clasifica en el nivel medio-bajo competencia, de modo que se necesita enseñar a los alumnos a realizar búsquedas de información eficientes y efectivas como también mencionan (Durisin, 2013; Hernandez, 2012; Lanning, 2012).

Estructura de documentos científicos

Con respecto a la habilidad de estructura de documentos científicos, 58.8% de los alumnos de 1er a 4° semestre (figura 19), asumen tener un nivel medio-bajo de competencia, del mismo modo, el 64% de los estudiantes del 5° al 8° semestre (figura 20), tienen una competencia media-baja. También el 82.2% de los alumnos (figura 22), reporto tener competencia media-baja para la estructuración de referencias. En términos generales el 61% del total de la muestra (figura 21), tienen que profundizar en el aprendizaje de factores como: elaboración del planteamiento de un problema; planteamiento de

preguntas de investigación; planteamiento de hipótesis y objetivos de investigación; recolectar, organizar, analizar, comparar los resultados obtenidos de una investigación; estructurar referencias.

Experiencia en la investigación científica

En último término se tomó en cuenta la experiencia que tienen los alumnos para la realización de investigación científica, los resultados muestran que el 85.5% de los alumnos de 1er a 4º semestre (figura 23), cuentan con media-baja experiencia en la investigación científica, además el 88% de los alumnos de 4º a 5º semestre (figura 24), asumen tener de igual manera experiencia media-baja, en términos generales el 86.3% del total de la muestra (figura 25), asumen tener un nivel de experiencia clasificada como media-baja, por otra parte el 77.5% del total de la muestra (figura 26), reporta haber participado en alguna fase de investigación con una frecuencia clasificada como media-baja. Por otra parte, el 92.1% del total de la muestra (figura 27), asume tener medio-bajo nivel de competencia para la realización de reportes de investigación, también el 95% de la muestra (figura 28) reporto no haber publicado ningún informe o artículo de investigación. Finalmente, el 83.9% de la muestra (figura 29), menciona no haber diseñado ningún tipo de investigación. Derivado de los siguientes resultados se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos: la institución debe informar sobre las investigaciones que se están realizando; los profesores deben fomentar el interés por la investigación científica; los profesores deben implementar métodos de enseñanza donde sea aplicada la investigación científica, además los alumnos deben desarrollar las siguientes habilidades: elaboración del reporte o informe de investigación; publicación de informes o artículos de investigación; diseño de una investigación; dirección de un proyecto de investigación.

Los resultados anteriores muestran que es necesario que los alumnos de educación superior enfoquen esfuerzos al desarrollo de habilidades investigativas, ya que eso les beneficia durante toda su estancia académica, no sólo para la solución de problemas del saber como lo menciona (Sánchez, 2004), sino también para generar trabajos de calidad, elevar más conocimiento y mejorar su rendimiento académico. Algo semejante ocurre con las investigaciones de (Araujo, 2006; Carpio Rodríguez *et al.*, 2015; Carrillo Larco & Carnero, 2013; Herrera Miranda, 2014; Huamani-Navarro *et al.*, 2011; Meerah, 2010; Meerah *et al.*, 2012), quienes identificaron que pueden ser mejoradas las habilidades investigativas de los estudiantes. Para terminar, cabe mencionar que aspectos como: la alfabetización informacional; tecnología; comunicación, deben ser consideradas dentro del perfil de habilidades investigativas ya que la llegada de la tecnología en el área de educación, ha cambiado la forma de llevar a cabo investigación científica por razones

como las siguientes: existen diferentes formas de comunicación; la tecnología ofrece herramientas especializadas para la automatización de procesos orientados a la investigación; permite una mejor búsqueda, organización, selección de información. Así pues, hoy en día los alumnos deben saber usar las herramientas tecnológicas disponibles para potenciar la comunicación y la recolección de información, entre muchas otras actividades.

Conclusiones

1. Las instituciones de educación superior deben fomentar el desarrollo de investigadores, así como también el desarrollo de habilidades investigativas desde el inicio de su formación académica.
2. Las instituciones de educación superior deben de brindar cursos, seminarios o talleres referente al desarrollo de habilidades investigativas, así como también al proceso de desarrollo de una investigación científica.
3. Las instituciones de educación superior deben fomentar el interés y la motivación a los alumnos para la realización de investigación científica.
4. Las instituciones de educación superior deben de divulgar los trabajos de investigación frecuentemente.
5. Se deben generar modelos académicos que estén basados en la enseñanza y aplicación de la investigación científica para la solución de problemáticas del mundo real.
6. El perfil de habilidades investigativas requiere de la integración de habilidades de comunicación, habilidades tecnológicas y la integración de la alfabetización informacional.
7. Los alumnos deben conocer las herramientas tecnológicas disponibles que les permitan agilizar el proceso de la investigación científica.

Referencias

Libro

- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 5ta. Edición. Fidas G. Arias Odón. https://books.google.com.mx/books?id=y_743ktfK2sC
- Barker, A. (2016). *Improve Your Communication Skills* (4th ed.). Kogan Page Publishers. <https://books.google.com.mx/books?id=qOotDQAAQBAJ>
- Paz, G. M. E. B. (2014). *Metodología de la Investigación*. Grupo Editorial Patria. <https://books.google.com.mx/books?id=6aCEBgAAQBAJ>
- Tamayo, M. T. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa. <https://books.google.com.mx/books?id=BhymmEqkkJwC>

Capítulos en libro

- Agüero, H. E. M., Moreno, V. E. T. & Jerez, S. G. (2014). El proceso de enseñanza-aprendizaje con enfoque profesional pedagógico de la investigación educativa, en los profesionales de la educación. *Pedagogía Universitaria*, 19(4), 15–24.
- Araujo García, M., Pérez, J., Pasamontes, M., González, O., Castellanos Oñate, C. M. & Avalos Pérez, N. F. (2013). Talleres para el desarrollo de habilidades investigativas desde la asignatura Metodología de la Investigación. *Edumecentro*, 5(3), 167–182
- Hernández, X. G. (2012). La Alfabetización informacional. Editorial Académica Española. <https://books.google.com.mx/books?id=EhaUMAEACAAJ>
- Rojas, V. M. N. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Ecoe Ediciones.
- Sánchez, J. C. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Ediciones Díaz de Santos, S. A. <https://books.google.com.mx/books?id=8SA8KZyurk4C>

Periódicos y revistas

- Carpio Rodríguez, A., Díaz Ferrer, C., Rodríguez Reina, R. D. L. C., Ferrer Chi-nea, B. A. & Manso Fernández, E. (2015). Habilidades investigativas en estudiantes de medicina. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(3), 103–117.
- Molina, O. E. (2017). Habilidades Investigativas—en relación al uso de las TIC-a desarrollar en estudiantes de Carreras con Perfil Informático. *Revista Científica Sinapsis*, 1(1).

Periódicos y revistas en línea

- Araujo, B. (2006). Aprendizaje automático: conceptos básicos y avanzados. Aspectos Prácticos Utilizando El Software Weka. <http://dspace.ucbscz.edu.bo/dspace/handle/123456789/10111>
- Carrillo Larco, R. M. & Carnero, A. M. (2013). Autoevaluación de habilidades investigativas e intención de dedicarse a la investigación en estudiantes de primer año de medicina de una universidad privada en Lima, Perú. *Rev Med Hered*, 24, 17–25.
- Federal, P. E. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/205/1/images/Cap17.pdf>
- Fonseca Montoya, S., Lucio Chávez, A. D. & Lucio Chávez, M. N. (2016). La Investigación en los Estudiantes Universitarios. *Conrado*, 23(53).

- Guerrero, M. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190–192. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552007000200018&script=s-ci_arttext&lng=en
- Herrera Miranda, G. L. (2014). Concepción pedagógica del proceso de formación de habilidades investigativas. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 18(4), 639–652.
- Huamani-Navarro, M., Alegría-Delgado, D., López-Sánchez, M., Tarqui-Mamani, C. B. & Ormeño-Caisafana, L. (2011). Conocimientos, prácticas y habilidades sobre la búsqueda bibliográfica y percepción estudiantil sobre la capacitación universitaria en investigación, en estudiantes de obstetricia. *Educación Médica*, 14(4), 235–240.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Age International. <https://books.google.com.mx/books?id=hZ9wSHysQDYC>
- Lanning, S. (2012). *Concise Guide to Information Literacy. ABC-CLIO*. https://books.google.com.mx/books?id=WZd6UL_Ev2gC
- Meerah, T. S. M. (2010). Readiness of preparing postgraduate students in pursuit of their doctoral programme. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 184–188. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.133>
- Meerah, T. S. M., Osman, K., Zakaria, E., Ikhsan, Z. H., Krish, P., Lian, D. K. C. & Mahmod, D. (2012). Measuring Graduate Students Research Skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 60, 626–629. <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042812038888>
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(1).
- Payne, J. & Israel, N. (2010). Beyond teaching practice: Exploring individual determinants of student performance on a research skills module. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 260–264.
- Rodríguez, D. M. & Delgado, D. L. M. (2014). Relación entre habilidades investigativas y formación profesional. *Mendive*, 12(4), 503–509.
- Saracho, J. M. (2005). *Un modelo general de gestion por competencias. Modelos y metodologias para la identificacion y construccion de competencias*. Ril Editores.
- Stewart-Mailhiot, A. (2014). Developing research skills with low stakes assignments. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 32–42.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Conferencia Mundial Sobre Educación Superior*, 141. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

LA CORRECCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES DE POSGRADO EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE MÉXICO

Angélica Jiménez Robles* y Gabriel Alejandro Álvarez Hernández**

*Doctora en Pedagogía. Académica de la Unidad 095 de la Universidad Pedagógica Nacional CDMX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8105-717X?lang=enangelicajimenezrobles@yahoo.com.mx>

**Doctor en Pedagogía. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 096 CD MX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6809-8321gabo.alvarezh@gmail.com>

Recibido: 2 de febrero 2021
Aceptado: 20 de mayo 2021

Resumen

El presente artículo da cuenta de resultados de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional de México, Unidad 095, cuyo objetivo fue comprender la relevancia pedagógica del trabajo de corrección de textos de estudiantes de maestría, con el interés de apoyarlos en el perfeccionamiento de la escritura académica a través de la corrección. Fue una investigación desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y la fenomenología como método. Se trabajó con ocho académicas y dieciocho estudiantes simultáneamente. Los resultados muestran que la corrección de textos académicos en este nivel, y en este caso, es una actividad pedagógica y no sólo técnica, integra a los maestrantes a un campo disciplinar específico. Se concluye que a medida que los autores avanzaron en la adquisición

de una conciencia metalingüística, capacidad para reflexionar intencionadamente sobre el lenguaje, y tener control de la producción del texto y reflexión sobre su propia escritura.

Palabras clave: Alfabetización, escritura, estudiante de posgrado, docentes.

Abstract

This article gives an account of the results of an investigation carried out at the National Pedagogical University of Mexico, Unit 095, whose objective was to understand the pedagogical relevance of the work of proofreading the texts of master's students, with the interest of supporting them in the improvement of academic writing through proofreading. It was an investigation from an interpretive paradigm, with a qualitative approach and phenomenology as a method. Eight academics and eighteen students were worked simultaneously. The results show that the correction of academic texts at this level, and in this case, it is a pedagogical activity and not only a technical one, it integrates teachers to a specific disciplinary field. It is concluded that as the authors advanced in the acquisition of a metalinguistic awareness, the ability to deliberately reflect on language, and have control of the production of the text and reflection on their own writing.

Keywords: Academic, writing, graduate student, teachers.

Escribir textos académicos es una de las tareas habituales que los estudiantes realizan en la universidad, a través de ella se demuestran los saberes. Esto se realiza en una serie de documentos que escriben en su quehacer cotidiano, como reportes de lecturas, proyectos, ensayos, informes, etcétera. A los estudiantes se les solicita que se comuniquen por escrito de manera eficaz, coherente, clara y gramaticalmente correcta.

La presente investigación tiene por objetivo evaluar la estrategia de alfabetización que llevan a cabo ocho docentes de posgrado con sus estudiantes, a partir de un estudio fenomenológico hermenéutico. La escritura es una herramienta con potencial epistémico (Carlino, 2005), pues escribir implica revisar y modificar aspectos sustanciales, así como armar y desarmar ideas, lo que permite que el pensamiento se transforme y puedan elaborarse nuevos conocimientos. Lo anterior, repercute en la exigencia institucional, pues para fines de titulación, una de las opciones es la construcción de un documento (tesis, tesinas, informes) en el que, además de demostrar la formación, se debe comunicar de manera adecuada. En este sentido, la universidad es un espacio académico donde se requiere continuar con el perfeccionamiento de la escritura, tanto en la forma, como en el contenido.

Desde los años ochenta del siglo XX se vislumbra a la escritura como una problemática, para Carlino (2006) cuando se masificó la educación superior (ES) en el mundo, se identificaron problemas en cuanto a la escritura, lo que lleva a trabajar en la didáctica de la escritura. Es indiscutible que la escritura es la base de la generación de saberes; primordial para el conocimiento científico y la formación de estudiantes y docentes. Grupos académicos se han dado a la tarea de estudiar la escritura académica (Carlino, 2005, 2013; Cassany 1999, 2012; Castelló, 2009) con investigaciones que muestran su complejidad y necesaria atención. Se destaca la importancia de proporcionar apoyos de diferente índole, por ello, las investigaciones en esta área han propuesto la llamada *alfabetización académica* para referirse “[...] a las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación...” (Carlino, 2005, p. 17).

Los estudios que se han realizado respecto a cómo se lleva a cabo el proceso de escritura, se suman y entrelazan para buscar estrategias de acompañamiento en la formación de estudiantes universitarios.

Marco referencial

El proceso de escritura

En los últimos años se ha avanzado en el conocimiento del proceso de escritura. Para Carlino (2005) y Castelló (2007) esta actividad implica tres momentos: planificación, escritura y revisión, pero estos no se dan de manera lineal, sino de forma recursiva: se va de una etapa a otra según el texto lo requiera y de acuerdo con la experiencia del escritor. En este sentido, el proceso de escritura no sucede necesariamente de manera secuencial, puede darse de manera alternativa o simultánea (Cassany, 2000, 2008), donde ideas nuevas reconfiguren y nutran el texto y aunque se realice una estructura inicial, ésta no permanece estática, se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas. Las etapas no están marcadas por la linealidad, sino que se repiten indefinidamente según las necesidades y posibilidades de quien escribe (Correa, 2011, 2019).

De acuerdo con Flower y Hayes (1996), Bereiter y Scardamalia (1992), el proceso de producción inicia con la *planificación* de los textos, en ella surgen las primeras ideas que pueden o no quedar plasmadas en el texto, pero sirven de guía para escribir. En esta subetapa, los “[...] escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (p. 7). La etapa de *escritura* (Castelló, 2005) implica aproximaciones al texto final, lo que comúnmente le llamamos *escribir*, e implica el esfuerzo de construir un texto coherente. En cuanto a la *revisión* (Castelló, 2005), se realiza cuando pretende-

mos mejorar el escrito. Hay diferentes formas de revisión, algunas superficiales y otras a profundidad, ambas necesarias, pues con ello se mejoran los textos. La *revisión* implica reconstruir el escrito, para lo cual se retoma nuevamente de la planificación y de la textualización. En este artículo se destaca un elemento que no forma parte propiamente del proceso (planificación, escritura, revisión), pero que es fundamental y necesario para la elaboración de textos: *la corrección*.

La corrección

De acuerdo con Finoccio (2009), la *revisión* es un concepto que surge en los años noventa con la intención de renovar la idea tradicional de “corrección”. Esta última se entiende como una práctica específica del docente y consiste en “[...] valorar a través de marcas, observaciones y calificaciones los escritos de los alumnos.” (p. 116). En cambio, la *revisión* se relaciona con una parte del proceso donde quien escribe vuelve a su texto para evaluar lo que le falta por escribir, o bien, si ya lo terminó, verifica que cumple con lo que se requiere. La *revisión* la hace el propio autor en su texto en diferentes momentos, que puede ser cuando el escrito ya está terminado o durante su construcción (Correa, 2014). En este sentido, la *corrección* es la acción donde alguien más experto ayuda para la mejora del texto de otra persona, acompañándola en su transformación, y que puede estar mediado por un aprendizaje.

La diferencia entre estos dos conceptos radica en quién recae la responsabilidad de valorar el escrito, es decir: “[...]en el caso de la corrección es el docente quien se hace cargo de resolverla, mientras que en el caso de la revisión es el propio autor del escrito, el alumno en el contexto escolar quien la toma en sus manos” (Finocchio, 2009, p. 117). La revisión es parte de la tarea del escritor, es un trabajo que hace para alcanzar un escrito mejor logrado, lo que implica una posición emancipadora. Conduce a la independencia del autor para perfeccionar sus propios textos. Las investigaciones (Carlino, 2004, 2005) muestran que cuando hay un docente que se compromete con las composiciones escritas de sus estudiantes, el ingreso al mundo de los quehaceres universitarios es más sencillo.

Cassany (2000) relata su experiencia con la corrección: “[...]lo que me producía más pereza era revisar los trabajos de los alumnos. Me aburría, los alumnos no me agradecían el esfuerzo realizado –o yo así lo sentía– y, además –y más importante!– dudaba de la utilidad que pudiera tener esta tarea.” (p. 9). La corrección de escritos implica horas de trabajo, y cuando el académico tiene muchos estudiantes –lo que sucede con frecuencia– se hace una tarea difícil, con lo que coincide Finoccio (2009): “[...]el agobio que se suele experimentar ante la corrección, ya que, si bien alude a una tarea incorporada al saber hacer docente en el marco de la cultura escolar, insume un tiempo y

un esfuerzo excesivos en correlación con los resultados arrojados.” (p.117). El trabajo de corrección implica un cambio en la didáctica de la escritura, porque no se trata sólo de señalar errores, sino de proponer formas de repararlos, implica un trabajo colaborativo, un acompañamiento.

La práctica de la corrección puede llegar a modificar la metodología que se tiene para evaluar, porque en lugar de señalar en el trabajo final que hay errores y que afectan la calificación, se trabaja para que el texto que se entrega al final esté mejor elaborado en términos de redacción y ello favorezca la acreditación. Cassany (2000) señala que “Cambiar la corrección significa cambiar la enseñanza de la redacción” (p. 10). Y eso significa una transformación de los paradigmas de la enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Flower y Hayes (1996) señalan que a las personas que escriben se les puede llamar experimentadas o noveles, por su parte Cassany menciona que los autores experimentados “Comparan reflexivamente los borradores reales con sus objetivos retóricos, identifican problemas, deciden una estrategia de corrección y actúan” (2000, p. 21), son selectivos, primero se concentran en el contenido, en la estructura, la cohesión, la claridad, y por último retoman los elementos superficiales como gramática, ortografía y puntuación, los llamados cambios cosméticos. En cambio, los escritores noveles llevan a cabo un método sencillo: “Leen el texto palabra a palabra y cuando detectan algún error lo corrigen inmediatamente: tachan, apuntan la solución nueva. Realizan cambios a niveles muy locales y superficiales (letras, palabras, frases), que afectan cuestiones gramaticales” (Cassany, 2000, p. 21). En conclusión, las y los escritores expertos suelen revisar y reescribir sus textos varias veces, en cambio cuando se trata de noveles, consideran que una vez acabada la escritura, el texto está terminado, por lo que el primer borrador es la versión final.

Por su parte, cada docente tiene un estilo para señalar las correcciones a sus estudiantes, y su forma de explicar los aspectos a modificar. Por lo regular es deseable que el tono sea respetuoso y amable, porque hay que cuidar el estado emocional de los autores y tener claro que los errores son parte del proceso (Goddman, 2006).

Hay varias formas de plantear las correcciones, se puede “*marcar el error o la falta y dar la solución correcta*” (Cassany, p. 51). A veces, solo se requiere marcar los errores, porque se trata de una situación que el estudiante puede descubrir y arreglar solo. En otras ocasiones, cuando se trata de algo más complejo, el académico puede proponer soluciones. No se trata de resolverle los problemas retóricos al estudiante, sino de que él aprenda a resolverlos. Las correcciones deben destacar lo más importante, y hacerlo de manera clara y breve.

Sánchez Miguel elabora una propuesta para acompañar la lectura, plantea ayudas cálidas y frías para la lectura, que Jiménez (2011) adapta a la

escritura, con la intención de crear una estrategia para acompañar al estudiantado a través de una corrección que brinde apoyo especializado a partir de la empatía. Para los estudiantes mostrar sus escritos al profesorado suele ser una experiencia difícil, ya que temen con no cumplir con lo solicitado. Por ello, esta propuesta parte del principio de respetar al escritor y a su texto, a partir de las ayudas cálidas, que:

[...] preparan a los alumnos en la interpretación de sus dificultades, con el fin de facilitar los procesos emocionales que acompañan a toda tarea compleja, palabras que apoyan emocionalmente: ¿Cómo se te ocurrió incorporar esta historia? No se trata de hacer comentarios falsos para hacer sentir bien a los escritores...es de esperarse que todos los textos de los estudiantes, así como tienen errores también tengan aciertos y hay que destacar estos (Jiménez, 2011, p. III).

Y las ayudas frías “[...] van dirigidas a reparar confusiones que se pudieran tener con el significado de algunas palabras, en la estructura del texto, en la falta de claridad, en el uso equivocado de los signos de puntuación y en la información” (Jiménez, 2011. p. 4). La utilización de ambas permite dar el apoyo necesario para que cada estudiante se sienta cómodo y pueda identificar las oportunidades que tiene su texto para mejorar.

Metodología

Enfoque

La presente investigación se fundamentó a partir de un paradigma interpretativo, éste porque los estudiantes y docentes fueron personajes centrales para esta investigación, sujetos que en sus experiencias con relación a la escritura de textos académicos y sus consecuentes correcciones, brindaron el dato empírico para la construcción del objeto de estudio (Álvarez, 2019). El enfoque fue el cualitativo, porque a partir de sus fundamentos permite justificar un quehacer metodológico que permite a quien hace la investigación un acercamiento al fenómeno a partir del encuentro con la otredad y su experiencia en el fenómeno estudiado (Maykut y Morehouse, 1997, p. 27).

El método que se ocupó para este trabajo fue la fenomenología hermenéutica, pues ésta se compone epistemológicamente de un conjunto de planteamientos que invitan a volver al mundo de la vida de las personas, tal cual vivieron e hicieron la experiencia en el fenómeno que se estudia, a sus percepciones, ideas y, claramente, sus sentidos y significados (Van Manen, 2003, p. 25).

Unidades de análisis

Este artículo da cuenta de los resultados de una investigación registrada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Muestra los esfuerzos de un grupo de ocho académicas¹, que, cercanas a la propuesta de la alfabetización académica y los enfoques actuales de la didáctica de la lengua, apoyan a sus estudiantes en el proceso de construcción de sus textos.

Esta estrategia se llevó a cabo en la Maestría en Educación Básica, de la UPN, Unidad 095, en la Especialidad de Animación Sociocultural de la Lengua, éste es un programa modular que dura seis trimestres. En cada uno se cursan tres seminarios, con tres diferentes docentes, pero se presenta sólo un documento para acreditar los cursos, y la evaluación se hace de forma colegiada. En este sentido, los y las estudiantes participantes en cada trimestre tienen tres docentes, pero todo el grupo académico se involucra en la corrección de los textos.

Los estudiantes de este programa de maestría son docentes en servicio de educación preescolar, primaria y secundaria que desean mejorar su práctica docente en el área de lenguaje. Por ello, cada trimestre diseñan y llevan a cabo en sus aulas proyectos y estrategias innovadoras para favorecer la lectura, escritura y oralidad de sus estudiantes. El producto final de cada trimestre es un documento escrito en el que dan cuenta de las intervenciones que van desarrollando en sus aulas de educación básica. Ya que el enfoque de trabajo es autobiográfico, los estudiantes narran en primera persona sus experiencias como aprendices de la lengua y su trayecto formativo en la docencia.

Se trabajó con los 18 estudiantes de nuevo ingreso, porque esta población está en proceso de dar a sus textos la formalidad y contenido que refleje el nivel educativo. Para analizar los resultados de la estrategia utilizada, se retoman los borradores 1 y 2 de cada estudiante para identificar la transformación que hubo entre ambos.

Se revisa las correcciones que hacen las académicas, y con estas sugerencias, se desea saber qué hacen los y las estudiantes, sí ¿Las toman en cuenta para transformar sus textos?, ¿Hacen los cambios sugeridos o se aventuran a realizar otros? Para mostrar algunos ejemplos, se presenta una cuartilla del borrador 1 y 2 de dos estudiantes.

Se esperaba que, a través de la corrección de textos, las y los estudiantes iban a:

- a) Tomar conciencia de que los textos académicos requieren el trabajo de varias versiones.
- b) Comprender que el trabajo de corrección es una oportunidad para mejorar sus textos y no como una crítica.
- c) Corregir lo sugerido por sus profesoras, y, además, buscar otros elementos que mejorar.

- d) Sentir más confianza al escribir textos académicos.
- e) Avanzar en la autonomía para escribir textos más claros, coherentes y bien documentados.

Se encontró que en las correcciones que las académicas hicieron se pueden distinguir dos niveles de profundidad, así como las transformaciones que los y las estudiantes realizaron a sus textos con las observaciones que reciben: A) *Cambios cosméticos* y B) *Mayor profundidad*. Los primeros consideran las cuestiones relacionadas con la puntuación, gramática, acentuación, palabras repetidas, errores de letras, entre otros, y no consideran modificaciones mayores de estructura y contenido como en las de mayor profundidad. Los segundos abarcan además elementos de estructura, contenido, bibliografía, entre otros.

Técnicas de recolección y procedimiento de análisis

Esta experiencia se llevó a finales del 2018 y 2019, años de vigencia de los datos empíricos que sirvieron para el análisis e interpretación, se trabaja a partir de borradores. Estrategia diseñada por el equipo de académicas y consta de cuatro fases:

- A dieciocho estudiantes del módulo 1 se les pidió un escrito de corte autobiográfico en el que dieran cuenta de dos aspectos: el primero, proceso de ingreso al magisterio y el segundo una intervención educativa con su grupo. Para evitar confusiones, las indicaciones se dieron por escrito (Ver: Anexo 1. Indicaciones para el trabajo final del Módulo 2).
- Se les solicitó entregar dos versiones del escrito: borrador 1, un mes antes del final, con la intención de que recibieran sugerencias para mejorarlo. Y versión final.
- Para que los estudiantes pudieran hacer un ejercicio de revisión de su texto en borrador, se les dio un instrumento de autocorrección (Ver: Anexo 2, Cuestionario para autocorrección de textos), que el colegiado diseñó con base a Teberosky (En Castelló, 2007).
- Cada docente leyó y corrigió entre dos y tres documentos. Esto implica un trabajo colegiado basado en un acuerdo para responsabilizarse de la escritura de todo el estudiantado.
- Se acordó que las académicas además de entregar las correcciones por escrito a los y las estudiantes, también lo harían –en la medida de lo posible– de manera presencial a partir de un diálogo respetuoso. Ya que el proceso de corrección puede ser un momento difícil, se aclara que las observaciones son al texto, que no tienen la intención de lastimar al autor, y que todos los escritos, incluso los que hacen los y las académicas son perfectibles (Correa, 2019).

Resultados

Primer nivel de corrección: A) Cambios cosméticos

La corrección que hizo la académica a este borrador es de forma (ver figura 1). Consiste en marcar errores y proponer cambios cosméticos, como se puede ver a continuación.

Mi desconcierto al hablar detona al percibir a mis ~~Papás~~ hablar el dialecto Mixteco, perteneciente a la Costa Chica de Oaxaca en su natal agencia San Juan Colorado. Papá no ~~llegó~~ a casa, se percibía que la fiesta se asentó de lo mejor y el six pack de Tecate que sostenía en la mano lo hacía evidente, ocasionando el fruncido de cejas de Mamá, cuando se dirigieron a su recamará ~~escuché~~ voces con topo alto, pero no lograba entender, recuerdo palabras repetitivas en su ~~diálogo~~: stuu'u, tus'a, chachi'i, som'a, era gracioso y las coreaba con mis hermanos cuando nos enojábamos, pero cuidado cuando Mamá me oía decirlo, eran palabras fuertes para el oído, mejor dicho groserías, las discusiones de pareja no eran ~~ocurrentes~~ en casa, pero en la noche reaparecían largas pláticas con dialecto, fue la inquietud de poder descifrar esas frases, adquirí algunas por las vacaciones de Oaxaca que solíamos hacer en fechas decembrina y semana santa, el abuelo Victorio y Agustina no dialogaban en español sino con su lengua natal y la interacción era por medio de señalamientos.

Seguía la inquietud, decidí cuestionarle a ~~Papá~~ cómo se expresaba: quiero agua, tengo hambre, tengo sueño, quiero jugar, los quiero mucho, logrando memorizar: cuñi'u ixta, cuñi'u pan, cuñi'u ducha, cuñi'u cusu, cuñi'i cains stu shi tsu. Fue mi primer acercamiento de manera oral al descubrir dos mundos al mismo tiempo. A partir de ello surge la necesidad y deseo por plasmar de manera escrita mis originarias palabras que iba memorizando y al mismo tiempo eran leídas por el sonido que entonaba mis cuerdas vocales a la corta edad de 8 años.

La decisión más difícil de una mujer: ~~Morir o vivir~~

Por primera vez escribiré líneas y palabras que se esconden en lo profundo del corazón. Recuerdo ^{que} en una ocasión le cuestione a Mamá, — ¿Por qué mis hermanos mencionan que por mi culpa ibas a morir?— la mirada de aquella mujer ausente y sonrisa de ternura respondió: ¡Hija no les hagas casol, ¡ ya sabes cómo son!, al poco tiempo ~~relaté~~ la verdadera historia del inicio de mi vida, comentó que se le dificultó el nacimiento, a los tres meses de gestación, era amenaza de aborto y el Médico recomendó absoluto reposo, de lo contrario perdería al bebé, solicité apoyo a tía Delfina que cuidaría a mis tres hermanas mayores. Papá la acompañaba a consultas y cada vez le recetaban vitaminas, el plazo ~~llegó~~ nueve meses de gestación. Médicos, enfermeras y un quirófano frío compañía de aquella mujer que estaba confiada ^{sería} por ser un parto natural, intentos fallidos, el cordón umbilical culpable de posible asfixia del cuello, solución rápida cirugía y exclamando a los médicos ¡lo intentaré una vez más!, perdió sangre y el estado de salud se agravó pero el coraje se apoderó y logré traerme

Borrador

Dos tesoros en un mismo mundo

11/08/2021
H. K. C. A.
porque

Mi desconcierto al hablar detona percibir a mis papás hablar la lengua mixteco, perteneciente a la Costa Chica de Oaxaca en su natal agencia San Juan Colorado. Esa noche papá no había llegado a casa, se percibía que la fiesta se asentó de lo mejor y el six pack de tecate que sostenía en la mano lo hacía evidente, ocasionando el fruncido de cejas de mamá. Cuando se dirigieron a su recamara escuche voces con tono alto, pero no lograba entender, recuerdo palabras repetitivas en su diálogo: stuu'u, tus'a, chachii'i, som'a, era gracioso y las coreaba con mis hermanos cuando nos enojábamos, pero cuidado cuando mamá me oía decirlo, eran palabras fuertes para el oído, mejor dicho groserías. Las discusiones de pareja no eran ocurrentes en casa, pero en la noche reaparecía largas pláticas con dialecto. Fue la inquietud de poder descifrar esas frases, adquirí algunas por las vacaciones de Oaxaca que solíamos hacer en fechas decembrina y semana santa, los abuelos Víctorio y Agustina no dialogaban en español sino con su lengua natal y la interacción era por medio de señas.

Tenía curiosidad por querer saber palabras en la lengua mixteco así que decidí cuestionarle a papá cómo se expresaba: quiero agua, tengo hambre, tengo sueño, quiero jugar, los quiero mucho, logrando memorizar: cuñi'u ixta, cuñi'u pan, cuñi'u ducha, cuñi'u cusu, cuuñii cains stu shi tsu. Fue mi primer acercamiento de manera oral, el descubrir dos mundos al mismo tiempo. A partir de ello surge la necesidad y deseo por plasmar de manera escrita mis palabras originarias que iba memorizando, y al mismo tiempo eran leídas por el sonido que entonaba mis cuerdas vocales a la corta edad de 8 años.

La decisión más difícil de una mujer: Morir o vivir

Por primera vez escribiré líneas y palabras que se esconden en lo profundo del corazón. Recuerdo que en una ocasión le cuestione a mamá: -¿Por qué mis hermanos mencionan que por mi culpa ibas a morir?,-la mirada de aquella mujer ausente con sonrisa de temura respondió: ¡hija no les hagas caso!, ¡ya sabes cómo son!. Al poco tiempo relato la verdadera historia del inicio de mi vida. Comentó que se le dificultó el embarazo a los tres meses de gestación, era amenaza de aborto y el médico recomendó absoluto reposo de lo contrario perdería al bebé. Solicitó apoyo a tía Delfina que cuidaría a mis tres hermanas mayores. papá la acompañaba a consultas y cada vez le recetaban vitaminas, el plazo llegó, nueve meses de gestación. Médicos, enfermeras y un quirófano frío eran la compañía de aquella mujer que estaba confiada que sería un parto natural. Intentos fallidos, el cordón umbilical culpable de

Versión final

En la figura 1, a partir de marca cortas se propone la solución (Cas-sany, 2000). La mayoría de estas marcas están dentro del texto. Se aprecia que las indicaciones del borrador son claras y puntuales, con excepción de la que se hace entre el párrafo dos y tres con dos flechas y una palabra con letra ilegible. El autor del texto llevó a cabo las recomendaciones que le hizo la académica, como se muestran en la siguiente tabla de doble entrada:

Tabla 1. Corrección cosmética ejemplo.

	Correcciones a borrador	Reparaciones
Párrafo 1	Dos sugerencias de mayúsculas, acentuación, tres acentos y tres comas. Se subraya <i>ocurrentes</i> , pero no se explica por qué. No se señala que <i>recamará</i> no lleva acento. Se señala una n, y se propone <i>reaparecían</i> .	Atiende el uso de mayúsculas, de los tres señalamientos de acentos resuelve dos (mantiene <i>recamará</i> con acento, <i>escuché</i> sin acento y llegó lo cambia por llegando). Incluye las tres comas. Deja <i>reaparecía</i> y <i>ocurrentes</i> . Incluye un subtítulo que no tenía y no se le señala.
Párrafo 2	Un acento, una coma, una palabra con uso de mayúsculas. Tiene la palabra Introducción y una flecha al final del párrafo, pero no se comprende que se sugiere.	Acepta las tres correcciones.
Párrafo 3	En el subtítulo se le señala <i>Morir</i> con minúscula. Se sugiere poner <i>que</i> . Minúsculas después de signo de admiración. Ocho acentos. Dos comas. Y cambiar sería/ por ser. No le señala el acento en <i>dificultó</i> y <i>cuestioné</i> , ni <i>médico</i> con minúscula.	El estudiante deja <i>Morir</i> con mayúscula. Aunque no está completo el párrafo se puede ver que atiende el <i>que</i> , las minúsculas al inicio de los signos de admiración, dos acentos. Modificó <i>sería</i> . Aunque no se le señaló hizo algunos cambios favorables como: <i>médico</i> , <i>dificultó</i> , divide el párrafo con tres puntos y seguido que no tenía.

Fuente: Elaboración propia

Los cambios que realizó el autor consisten en acentuación, puntuación, un título y se articuló el párrafo 3 a partir de dividir las ideas con puntos y seguido. Colocó parte de los acentos que le señalaron, otros no. El trabajo de corrección no propuso cambios de estructura, ni contenido, y tampoco el autor lo consideró pertinente hacerlo, pero sí modificó la redacción del párrafo 3 y la mayoría de las sugerencias propuestas. En la corrección de la versión final, la académica sólo marcó tres acentos que ya había señalado antes, y una duda sobre la lengua mixteca, aunque todavía había otros aspectos de forma que mejorar.

Se concluye que los cambios que el autor realizó a su texto como producto de la corrección son cosméticos, y aunque no hay una transformación sustantiva, el documento tuvo algunas modificaciones que lo fortalecieron, y ganó en claridad.

Segundo nivel de corrección: B) Mayor profundidad

En este caso, se hicieron correcciones más amplias que en el primer nivel, abarcan el contenido, el soporte teórico, la distribución de los párrafos, claridad, así como puntuación y acentuación, como se muestra en la figura 2:

Para cubrir aspectos administrativos, les exprese que la elaborarían con apoyo de sus papás en casa, situación que considero ^{for}un error al ser los padres quienes las escribieron, al día siguiente tenía cartas muy bonitas pero ~~sin~~ ninguna escrita por los alumnos, aún así decidí enviarlas.

Producción
original

El día lunes, al ir llamando a cada uno para que recibiera su carta, algunos quedaron sorprendidos, era diferente, realmente había sido escrita por los niños y no por los papás, algunos comenzaron a exclamar que no le entendían o que no les habían escrito nada, intervine diciendo que la carta fue escrita por niños como ellos. Lo plasmado en el papel representaba el inicio de una aventura, exclamé que si a ellos se les dificultó leer su carta, en la siguiente podrían expresar algunas recomendaciones para mejorar los escritos porque el siguiente viernes ellos realizarían su carta y no los padres.

Cuando los alumnos realizan sus producciones preguntan con frecuencia cómo se escriben algunas palabras, tienen el deseo de descubrir cómo se representa el lenguaje, en otras ocasiones hacen sus propias interpretaciones, saben que su palabra tiene un valor y resulta una anécdota que contar.

→ Podrías ampliar este parte y sustentar con autores sobre la adquisición del lenguaje

Al recibirla realizan una primera lectura de manera individual donde intentan comprender que es lo que les escribieron, ha resultado impresionante observar aquellas caras de emoción y entusiasmo cuando leen lo escrito, después tienen un tiempo de quince minutos para compartir con sus compañeros, con regularidad se acercan y me leen lo que dice, se observan motivados, incluso que su manera de expresarse ha cambiado, no solo en la manera escrita, sino también en lo oral. Quieren conocer más palabras de su vocabulario quien vocabulario constantemente nos cuestionan al profesor en formación y a mí sobre cómo se escriben algunas palabras.

→ Signos de puntuación.

Hay que propiciar y hacer que el ambiente de trabajo sea el adecuado para los alumnos. "Es preciso que motivemos el trabajo. (Freinet, 1971, pág. 30)" Así que, constantemente hago mención a las actividades que deben realizar durante el día, así como al dirigirme a ellos, de manera implícita

Borrador

siguiente tenía cartas muy bonitas pero sin ninguna escrita por los alumnos, aun así decidí enviarlas.

El día lunes, al ir llamando a cada uno para que recibiera su carta, algunos quedaron sorprendidos, era diferente, realmente había sido escrita por los niños y no por los papás, algunos comenzaron a exclamar que no le entendían o que no les habían escrito nada, intervine diciendo que la carta fue escrita por niños como ellos. Lo plasmado en el papel representaba el inicio de una aventura, exclamé que si a ellos se les dificultó leer su carta, en la siguiente podrían expresar algunas recomendaciones para mejorar los escritos porque el siguiente viernes ellos realizarían su carta y no los padres.

Al recibirla realizan una primera lectura de manera individual donde intentan comprender que es lo que les escribieron, ha resultado impresionante observar aquellas caras de emoción y entusiasmo cuando leen lo escrito, después tienen un tiempo de quince minutos para compartir con sus compañeros, con regularidad se acercan y me leen lo que dice, se observan motivados, incluso que su manera de expresarse ha cambiado, no solo en la manera escrita, sino también en lo oral. Quieren conocer más palabra para escribir constantemente nos cuestionan al profesor en formación y a mí sobre cómo se escriben algunas palabras.

Cuando los alumnos realizan sus producciones preguntan con frecuencia como se escriben algunas palabras, tienen el deseo de descubrir cómo se representa el lenguaje, en otras ocasiones hacen sus propias interpretaciones, *"cuando en la escuela se aprovecha el interés infantil por entender lo escrito, los niños comienzan a practicar actividades intelectuales como la comparación la inferencia y la deducción"* (SEP, Libro de español para el alumno. Primer Grado, 2018, pág. 10), saben que su palabra tiene un valor y resulta una anécdota que contar. Hay que propiciar y hacer que el ambiente de trabajo sea el adecuado para los alumnos. *"Es preciso que motivemos el trabajo. (Freinet, 1971, pág. 30)"* Así que constantemente hago mención a las actividades que deben realizar durante el día. así como al dirigirme a ellos. de manera implícita hago una

Versión final

En la figura anterior, se busca la autonomía del estudiante, haciendo sugerencias, sin dar soluciones a los problemas y enfrentado al escritor a encontrarlas. Para ello, la académica aporta explicaciones, y no sólo señala en círculos, letras o palabras los errores. La académica indica las correcciones con flechas, frases, subraya, tacha y encierra en círculos los acentos. Aquí la explicación pre-

sencial se hace necesaria para aclarar las flechas. Las correcciones están tanto dentro del texto como en los márgenes y entre los renglones y párrafos.

Los cambios que realizó el autor se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 1. Corrección mayor profundidad.

	Correcciones a borrador	Reparaciones
Párrafo 1	Reestructurar una oración. Dos acentos, una coma y una palabra.	Reestructura la oración, pone un acento de dos sugeridos, no pone la coma (Las correcciones no se pueden a ver en esta hoja).
Párrafo 2	Dos acentos y una reestructuración al incorporar aquí el párrafo 4.	Pone los acentos sugeridos. No incorpora el párrafo 4
Párrafo 3	Un acento y sustentar teóricamente acerca de la adquisición del lenguaje.	Amplía el texto con una explicación teórica. Cambia este párrafo del tres al cuatro.
Párrafo 4	Separar ideas, explicar el contenido, queísmo, puntuación, claridad.	No hace ninguna modificación.
Párrafo 5	Una coma.	Se fusiona este párrafo con el 4.

Fuente: Elaboración propia.

El autor de este texto tiene en cuenta varias de las sugerencias que le hicieron; mueve de lugar el párrafo dos, y amplía el cuarto e incorpora un elemento teórico a la discusión.

Se puede ver en los dos ejemplos que no hay el mismo criterio para señalar la corrección, hay flechas, marcas, subrayado, tachado, palabras y frases escritas. Lo que puede producir confusión en los y las estudiantes. Cassany (2005) sugiere algunas técnicas de corrección, mismas que es recomendable que el estudiantado las conozcan.

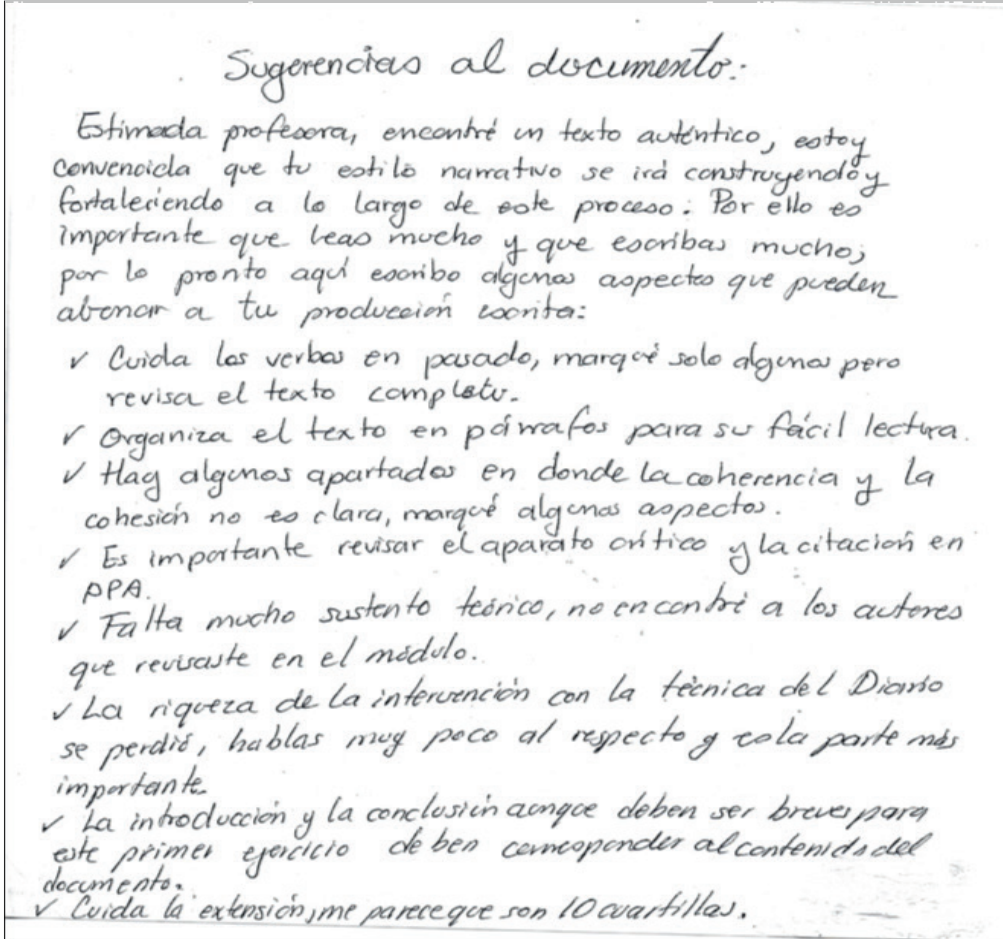
Este ejercicio aporta información para identificar qué sucedió durante el proceso de composición de los textos, y saber si la corrección redundó en mejorar los textos. También permite identificar si están avanzando en desarrollar autonomía en la construcción de sus textos.

La corrección es una herramienta útil tanto para escritores noveles como para expertos, y practicarla redundante en la composición de textos maduros y de una cultura de acompañamiento en la escritura académica. Conocer el proceso de construcción de los textos es una oportunidad para saber cómo resuelven los problemas distintos autores y que estrategias se pueden hacer para apoyarlos.

Ayudas cálidas y ayudas frías

Para finalizar, nos centraremos en un aspecto poco considerado durante la corrección, que es el tono, la intención y las palabras que se utilizan para decir el estado del texto. Al hacer sugerencias para reparar los textos hay que tener cuidado para no vulnerar los sentimientos de los y las autoras, para ello, se puede retomar el modelo: *Ayudas Cálidas y Ayudas Frías*.

En el siguiente texto se puede ver tanto las *Ayudas Frías* como las *Cálidas* realizadas por una académica del programa. Este texto es un resumen de las correcciones que hizo de manera puntual y que se muestra en la siguiente figura 3:



Fuente: Elaboración propia con información de observaciones realizadas por una académica del programa.

La académica en esta nota resalta cualidades del texto y propone aspectos para mejorarlo. Sintetiza lo que ya le fue marcando en cada hoja del texto. Hay que resaltar el tono que se utiliza es cordial y respetuoso. Destaca las bondades del texto: “encontré un texto auténtico”, y utiliza palabras alentadoras: “estoy convencida de que tu estilo narrativo se irá construyendo y fortaleciendo a lo largo de este proceso”. Por otra parte, las observaciones son claras y en ellas están las indicaciones para reparar el documento. Escribir a mano esta nota favorece a la generación de confianza y cercanía.

Ofrecer ayudas frías es común en las correcciones que hacen las y los académicos, como muestran la Figura 1, es importante ofrecer ambas, las frías y las cálidas, porque tanto hay que señalar los errores como los aciertos.

La mirada del estudiantado

Para conocer cómo vivieron esta estrategia de corrección las y los estudiantes participantes se indagó sobre sus experiencias, si les apreció funcional pues como señala Van Manen “La fenomenología pregunta: «¿Cómo es tal o cual tipo de experiencia?»” (2003, p. 27). Las respuestas que dieron son las siguientes:

Sí favorece, pero también otorga la confianza necesaria para poder escribir. En mi caso antes de esta maestría la escritura no formaba parte de vida ni siquiera como posibilidad. Después de las correcciones y las opiniones de los docentes siempre cálidas y enfocadas a mejorar el trabajo observo una diferencia en mi disposición para realizar escritos. La revisión que se realizan constantes y puntuales son de ayuda para mejorar todo el texto; los aspectos de fondo y forma quedan más claros cuando se hacen anotaciones puntuales del trabajo propio (E1).

Considero que es una muy buena estrategia de revisión de borradores por parte de los asesores porque como alumno vamos consolidando nuestro proceso de redacción y de construcción de textos. Me he sentido acompañada, escuchar que voy avanzando, que poco a poco iré incorporando nuevos saberes me ha dado seguridad. Estimo que en las revisiones me han aportado sugerencias de citación, de puntuación y en ocasiones de coherencia” (E2).

Sí, he mejorado mucho en la redacción e intención que tiene cada apartado del texto. He cuidado la parte del fundamento teórico aprendiendo el uso de citación me han servido de apoyo y acompañamiento en el proceso de composición escrita dando solidez a este proceso (E3).

Este acompañamiento me ha permitido mejorar mi escritura de manera gradual para conocer las normas de citación, evitar inconsistencias ortográficas, hacer uso de la retórica, identificar la ausencia o

exceso de palabras en mi escrito; así como afinar mi redacción, puntuación, coherencia y conocer las convenciones académicas; lo que me da más seguridad al escribir y sentir que cuento con las herramientas para lograr este proceso metacognitivo en la realización de esta difícil tarea. Las Doctoras y maestras son comprensivas y cercanas (E4).

Coinciden en que se han sentido acompañados en el proceso de escritura y corrección, lo que contradice la idea de que se trata de una actividad que se realiza en soledad, de manera individual, y rescatando la función social y cooperativa del trabajo académico. Destacan que las ayudas frías como las cálidas favorecen la reparación de los textos; las primeras, en el perfeccionamiento de sus documentos; y las segundas, les dan seguridad para compartirlos. Las palabras que utilizan son *confianza* y *cercanía*, lo que habla de un estado emocional confortable, necesario para producir textos. Además, saben que el borrador 1 no es un documento evaluable, que esa versión les será de utilidad para mejorar la versión final, la que sí tiene una valoración numérica. Señalan que hay elementos que han identificado y mejorado, entre ellos: el aparato crítico y coherencia, redacción, retórica, puntuación, lo que abarca aspectos de fondo y de forma. También opinan que las observaciones son *puntuales* y *constantes*, dos elementos necesarios para innovar en la didáctica de la escritura.

Conclusiones

Una reflexión que se elaboró a partir de esta investigación lleva a pensar de manera profunda y pedagógica, que la confianza es fundamental en el trabajo de construcción y corrección de textos, las ayudas cálidas favorecen en un clima propicio para el trabajo académico. El trato respetuoso y afable genera el ambiente adecuado para el trabajo académico cooperativo.

Como resultado de la estrategia de corrección encontramos que los y las estudiantes toman conciencia de la necesidad de trabajar con el modelo de borradores y tienen más disposición a aceptar las correcciones. Mejoran sus textos, algunos con cambios cosméticos, otros avanzan en cambios profundos.

A medida que los autores van avanzando en la adquisición de la conciencia metalingüística, pueden tener un mayor control de la producción del texto, lo que implica atención y reflexión sobre su propia escritura. En este sentido se trata de ir desarrollando habilidades que permitan a cada autor no sólo hacer sus propias revisiones, sino que sean más conscientes de su forma de escribir, y puedan, además de reparar sus textos, escribir con menos errores. Las ayudas cálidas y las ayudas frías aportan algunos elementos que requiere cada autor y autora para reparar sus textos, porque fortalecen la motivación, abonan a la autoestima y los conocimientos retóricos y teóricos.

En general, en los 18 textos, hay diferencias entre el texto en versión final, casi todos los documentos cambiaron de manera positiva al incluir otros párrafos, mejorar los que ya tenían, cambiar algunos de lugar, hacer aclaraciones, perfeccionar la ortografía, puntuación, coherencia y cohesión. También se mejoró el aparato crítico y la bibliografía. Y aunque, hay quienes sólo hicieron reparaciones *Cosméticas*, aun así, el texto ganó en claridad. Incluso hay quien mejoró en aspectos no señalados, como resultado de sus propias revisiones, y esto habla de su autonomía como escritores. Se les dio a los estudiantes una guía de revisión para que fueran controlando el proceso de construcción y la revisión. Esto los ayudó a identificar algunos aspectos a mejorar y a avanzar en la autonomía como escritores (Anexo 1 Indicaciones para el trabajo final del Módulo 2).

Pero también hay quien no atendió las señalizaciones básicas como acentos, comas, esto se puede deber a varios factores, entre ellos la falta de tiempo, interés, o bien la dificultad para comprender las correcciones y sugerencias que hicieron las académicas.

Las correcciones que escriben las académicas con letra manuscrita no son fáciles de comprender, se prestan a confusiones. También puede suceder que cada estudiante no sabe qué quieren decir las flechas, paréntesis y algunas palabras y frases. Lo que indica que se requiere que además de hacer la corrección por escrito, un resumen final y un diálogo entre el académico y el estudiante.

El estudiantado expresó que era la primera vez que trabajaban a partir del modelo de borradores. Lo que llama la atención porque son estudiantes de posgrado, que han transitado por los diferentes niveles educativos y no habían tenido un acompañamiento para la escritura de sus textos.

En el caso del trabajo de las académicas, vemos que cada docente realiza a los textos de sus estudiantes correcciones tanto cosméticas como de contenido y estructura, y que todas tienen una valía para la formación del estudiantado; las primeras facilitan la comprensión del texto, lo que implica pensar en los posibles lectores; las segundas, favorecen el crecimiento de las y los autores en la generación de conocimientos y la escritura epistémica. También se puede ver que en las versiones finales, las académicas participantes hacen pocas correcciones, y que el mayor peso es el borrador 1. Es decir, que desaprovechan la segunda oportunidad para hacer una corrección de elementos más finos.

Esta estrategia también implica una mirada autocrítica por parte de la academia, no sólo para reflexionar sobre sí la estrategia está dando los resultados deseados, sino también para observar que cada uno tiene sus propias concepciones sobre lo que es escribir correctamente, sobre la coherencia, claridad y aparato crítico. Y esto lleva a la necesidad de establecer criterios comunes y compartirlos con los estudiantes.

La corrección de los borradores es un esfuerzo, pero es importante realizarlo. Las académicas no sólo atienden a estos estudiantes, sino que, -como

en cualquier universidad- tienen varias tareas: docencia, tutoría, investigación, producción de escritos, lectura, gestión. Comprometerse con los estudiantes no es tiempo perdido, es tiempo invertido, pero hay que tener paciencia, porque el beneficio se verá a futuro. No hay que desechar la oportunidad de acompañar a los y las estudiantes en su crecimiento como autores, pero un académico en la soledad difícilmente puede lograrlo, por ello se sugiere organizar a los colegas de los diferentes programas educativos con el fin de compartir la responsabilidad. Y que en las universidades -desde las autoridades- como señala Carlino (2005), se comprometan con la escritura de los estudiantes.

En resumen, trabajar corrección de textos académicos trasciende más allá de una revisión técnica -aunque valiosa- porque se espera además de mejorar el texto que se está presentando, avanzar en la autonomía como escritores de los estudiantes.

Se espera que la corrección permita a los estudiantes mejorar sus producciones escritas. Y al desarrollar la “conciencia metalingüística”, con una reflexión profunda de sus propios textos, lo que les permita sean capaces de identificar los aspectos que hay que mejorar y con ello avanzar en su autonomía como escritores.

Agradecimientos

Este artículo pretende mostrar el esfuerzo de un grupo de académicas que durante diez años han ido construyendo una estrategia para acompañar a sus estudiantes en la escritura académica. Para compartir esta experiencia se contó con las evidencias que generosamente compartieron las y los estudiantes. Y las académicas facilitaron los documentos que forman parte de los insumos del programa que han ido construyendo con los años. Por tal motivo, queremos agradecer por la oportunidad de compartir esta experiencia pedagógica.

Referencias

- Álvarez, G. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-21. Doi. 10.15517/aie.v19i3.38795
- Sacardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de la composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educere*, 8(26). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf>

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *RMIE*, 2013, 19(57). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de los escritos*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de los géneros científicos. *Revista Memoria*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322602488_LEER_Y_ESCRIBIR_EN_LA_UNIVERSIDAD_HACIA_LA_LECTURA_Y_LA_ESCRITURA_CRITICA_DE_GENEROS_CIENTIFICOS
- Castelló, M. (2007). (coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Correa, L. (2011). *Los problemas ante el problema de la lectura académica*. (Tesis de Licenciatura inédita). México: UNAM.
- Correa, L. (2014). *Entre la concepción y la enseñanza*. (Tesis de Licenciatura inédita). México: UNAM.
- Finnocio, A. (2009). *Conquistar la escritura*. Argentina: Paidós.
- Flower, L. y Hayes. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Jiménez, A. (2013). *Las voces de la alfabetización en preschool*. (Tesis de Doctorado inédita). México: UNAM.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books, S.A.

Nota

¹ Se aclara que por circunstancias fortuitas, en este momento del proyecto el cuerpo académico está conformado por ocho mujeres y ningún hombre.

Anexos

Anexo 1. Indicaciones para el trabajo final del Módulo 2

Indicaciones para el trabajo final del Módulo 2
G8 2018-1

Discurso escrito con características del enfoque biográfico-narrativo que dé cuenta de los siguientes aspectos:

1. Autobiografía que exprese:

- Cómo aprendí a leer y a escribir.
- Bajo qué enfoques de lengua aprendí.
- Cómo he vivido los enfoques de lengua.

2. Cómo enseñé lengua:

- Qué formación tengo.
- Por qué enseñé de esa manera.
- Desde qué enfoques teóricos o creencias enseñé.

3. Dar cuenta de la o las estrategias de lenguaje implementadas durante el trimestre, donde se expliciten las aportaciones educativas en el aula y se argumente de qué manera se atienden necesidades específicas del grupo escolar relacionadas con la lengua y el trabajo colaborativo.

4. Cómo creo que debería enseñar lengua, justificando desde qué enfoques teóricos construyo esta percepción.

5. Aparato crítico, sistema de citas y referencias APA y anexos con evidencias.

Formato: Extensión de 10 a 12 cuartillas (aparte carátula, referencias y anexos). Documento de Word, tipo de letra Arial 12, 2.5 cm de margen en los cuatro lados, apartados organizados y titulados a libre elección.

Entrega de borrador: versión digital y en impreso, directamente al lector designado.

Entrega definitiva: trabajo engargolado en 3 tantos (1 por docente de bloque) y un ejemplar que se entrega directamente al tutor. Preparar en grupo la distribución de los engargolados, en sobre a cada profesor de bloque, y entregar en el cubículo de lenguaje, primer piso.

Anexo 2: Cuestionario para autocorrección de textos

Contenido

1. ¿Queda claro mi objetivo como autor, lo que pretendo con el texto?
2. ¿La información que aporté es suficiente?
3. ¿Las ideas están bien desarrolladas, explicadas y se entienden? ¿Precisan ejemplos?
4. ¿Se intenta atraer el interés del lector?

Estructura y organización del texto

1. ¿La estructura queda clara? (apartados, posición de éstos)
2. ¿Los párrafos son adecuados? ¿Cada uno responde a una idea?
3. ¿El comienzo de cada párrafo es adecuado? ¿Quedan claras las relaciones entre párrafos?
4. ¿Las ideas están expresadas en un orden lógico y no de manera desordenada?
5. ¿El final de cada apartado es adecuado? ¿Permite enlazarlo con el párrafo siguiente?
6. ¿El inicio del texto es adecuado y progresivo?
7. ¿El final del texto es adecuado? ¿Permite recapitular lo que se ha dicho antes?

Palabras y frases

1. ¿Las frases son claras? ¿Hay algunas que sean demasiado largas o confusas?
2. ¿Las palabras son las adecuadas? ¿Hay algunas que se repiten con demasiada frecuencia?

Ortografía, gramática

1. ¿Hay errores gramaticales u ortográficos? ¿La puntuación es apropiada?
2. ¿Las referencias son completas y correctas?
3. ¿Las notas al pie, márgenes, páginas, gráficos y títulos son adecuados?

Elementos a considerar por el estudiante:

- ¿Es claro el objetivo que tengo como autor?
- ¿La información que das está completa?
- ¿Además de dar información tu texto genera emociones?
- ¿Las ideas están bien explicadas, consideras que tus lectores las comprenden y son de su interés?
- ¿Es adecuada la forma como vas presentando las ideas? ¿Hay una relación y línea narrativa entre los párrafos?
- ¿La estructura que presentas queda clara?
- ¿El título, subtítulos son apropiados? ¿Dan la información requerida?
- ¿El aparato crítico cumple con las características especificadas?
- ¿La bibliografía utilizada es pertinente y suficiente?

LA TUTORÍA-MENTORING Y EL PROCESO DE FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS. RETOS DE LA NUEVA NORMALIDAD

Elia Olea Deserti

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Coordinadora del programa mixto de la Especialidad en Gestión de Instituciones. eolead@ipn.mx

Recibido: 30 de diciembre
Aceptado: 15 de abril 2021

Resumen

Hablar del logro de objetivos de aprendizaje en las instituciones educativas, es referirse a la acción de los protagonistas principales, los docentes y los estudiantes, en torno a un currículo coherente a un perfil de egresado o perfil profesional, según sea el nivel educativo, en que se piense. Así que este artículo se centra en las funciones que los docentes, a cargo del proceso de aprendizaje intervienen en el desarrollo del liderazgo innovador vinculándolo a la educación 4.0 de la que se ha venido refiriendo el sistema educativo en las dos últimas décadas. Sin embargo, con la pandemia del Covid-19 causado por el virus SARS-Cov-2 se ha transformado la forma de aprender, a todos los niveles, poniendo en práctica sólo el aprendizaje virtual, por lo que es necesario resolver los retos que en diferentes ámbitos y con su dinámica, han modificado la formación integral en los estudiantes del siglo XXI.

Palabras clave: Tutoría-proceso de formación, retos educación superior, pandemia-formación integral.

Abstract

When we are talking about learning objectives in educational institutions we are thinking actions of the main protagonists, teachers and students, around a coherent curriculum to a graduate profile or profesional profile, depending on the educational level, in you think about it. So this article focuses on the functions that teachers, in charge of the learning process, intervene in the development of innovative leadership, linking it to Education 4.0 that the educational system has been referring to in the last two decades. However, with the COVID-19 pandemic caused by the SARS-Cov-2 virus, the way of learning has been transformed, at all levels, putting into practice only virtual learning. So it is necessary to solve the challenges that in different areas and with their dynamics, have modified the integral formation in students of XXI century.

Keywords: Mentoring-training process, Higher education challenges, Pandemic-comprehensive training.

El docente es el profesional quien guía al estudiante por lo que ejerce tutoría sobre él. Esto lleva a recordar que en la última década del siglo XX, antes de las declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el 2000, sobre el cambio del papel del docente, ya se indicaba que el profesor “analiza las causas de los aprendizajes, y los asesora para su logro, convirtiéndose el docente que tutela los aprendizajes, en el tutor” (Lázaro, 1997, p. 238). Así que, se quiere resaltar que, como todo profesional, tiene involucrado su ser en su hacer, influyendo en sus actividades su propia situación personal como características individuales, su formación-experiencia y sus necesidades.

Ahora bien, si se ubica su acción en la actualidad, se tendría que mencionar la influencia del contexto complejo, en el que se identifica la presencia de la pandemia por Covid-19 considerada como una catástrofe ya que afecta, además de las condiciones biológicas de las poblaciones, los aspectos sociales y económicos.

Así que es importante considerar las funciones tutoriales en el aprendizaje virtual, lo que se pretendía realizar en el primer trimestre del 2020, respecto a la formación de líderes que hicieran frente a los requerimientos de la globalización, además de llegar a un análisis de los retos que han surgido en la formación profesional, a raíz de la pandemia.

El ser y el hacer de la tutoría-*mentoring*

“La tutoría es un hecho histórico, situado en un tiempo y un lugar específico que responde a demandas educativas particulares de un contex-

to determinado, por ende las funciones del tutor también sufren modificaciones” (Ponce, 2012, p. 3).

Para algunos autores, en lugar de hablar de tutoría es referirse a ella como mentoring que, aplicado a las organizaciones, se centra en la convivencia humana entre las dos partes (estudiante y docente o mentor) que beneficia el crecimiento personal e institucional. De acuerdo a Domínguez y Pineda (2010), aunque al principio el mentoring surgió como una forma de manejar el poder de una persona adulta sobre un individuo más joven, ahora se le considera en una dinámica dialéctica que lleva a la transmisión del capital social y cultural que se ejercita a través del acompañamiento, por lo que algunos estudiosos consideran la tutoría como el mentoring. Cuando se habla del docente que hace esta función, se recomienda tenga habilidad comunicativa ya que, además de influir la tolerancia y la empatía, también hay atribución a la importancia de los valores y de las formas de ver la realidad, en un marco de reflexión y metaevaluación. Para ello el darse en una cultura y en un medio ambiente determinado, repercute en la motivación y la imagen que tiene el alumno de su tutor y viceversa, que puede influir en su identificación. Johnson (2007) afirma que el mentoring actúa beneficiando el rendimiento académico, impulsa al estudiante para que logre llegar a la graduación, disminuyendo la deserción y el abandono de estudios, sea a nivel licenciatura o de posgrado. Así que de acuerdo a la historia, el contar con un buen mentor “repercute en la autoafirmación y el autoconcepto, lo que se traduce en seguridad” (Olea, 2016, p. 23) en la que influyen los padres y maestros, aunque se va gestando desde los primeros cinco años, de vida, en el nivel de preescolar. Si se analiza a nivel licenciatura, se dice el egresado incrementa la productividad y desarrolla el capital intelectual en las organizaciones.

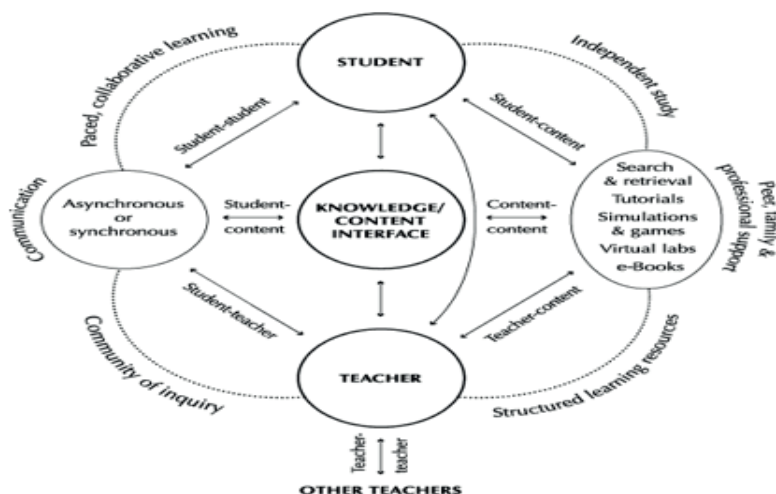
Los programas no convencionales y la tutoría

A partir de las políticas educativas establecidas como resultado de la operacionalización de los Planes Nacionales de Desarrollo de las gestiones presidenciales, a partir del 2001 se han puesto en ejecución modelos pedagógicos no convencionales en los que la tutoría tiene un papel trascendente. Se habla de diversas generaciones por las que ha pasado la educación a distancia, pero el interés en este artículo es hablar de la generación actual que se vincula como la puesta en marcha de la educación virtual a partir de marzo de 2020 por efecto de la pandemia del Covid-19. Respecto a ello, se puede decir que el aprendizaje/formación virtual de hoy, minimiza las barreras por la no relación frontal ya que los docentes y los estudiantes se pueden ver a través de videoconferencias y se busca la posibilidad de favorecer las distanciacio-

nes, propias del modelo a distancia, y que impiden aprender presencialmente. Se hace uso de recursos y medios en el que las funciones tutoriales son inminentes en la aplicación de los medios didácticos, la responsabilidad en el proceso y con y para los educandos. El tutor es la figura intermedia entre la información y los estudiantes que es donde se produce el encuentro en una situación de aprendizaje y quien propicia el aprendizaje y el uso de bibliotecas virtuales e investigación por medio de la red, utilizando la web 2.0 o web 3.0.

De acuerdo con el modelo de Anderson (2008) mostrado en la figura 1, el estudiante a través de interacciones (usando un ambiente de interfaz), esta-

Figura 1. Modelo de aprendizaje en línea que muestra los tipos de interacción (A model of online learning showing types of interaction).



Fuente: Anderson. (2008). Towards a theory of online learning, p.17.

blece relación con el conocimiento (contenidos), su maestro y otros estudiantes, usando las TIC. Como se puede observar en este modelo, el estudiante y el docente (tutor-mentor) están en contacto permanente con el conocimiento y materiales que están en la interfaz, poniendo en práctica la comunicación síncrona y asíncrona con otros estudiantes o sus pares, su propia familia y con apoyo profesional a través de los que investiga y recupera información. Puede, incluso, usar simuladores, juegos, laboratorios y e-books, todo ello con el apoyo del tutor y el propio contenido que conforman una fuerza en el proceso y facilitan el aprendizaje autónomo. De igual manera se comunica con otros discentes e investiga, llegando a un aprendizaje colaborativo. Anderson (2008) también considera la interacción del docente con otros profesores que puede ser a través de e-mails informales, seminarios, talleres, con

el objetivo de retroalimentarse y mejorar sus habilidades pedagógicas.

Sin embargo, este modelo de aprendizaje, expresado en una forma macro, hace alusión a las habilidades en la comunicación que deben tener los docentes-tutores-mentores indispensables en la formación de estudiantes que responden a un modelo como el que se presenta en la figura 2.

Como se puede observar en la figura 2, hay influencia de las declaraciones de los organismos internacionales, que se reflejan en el contexto político,

Figura 2. Modelo de comunicación tutorial de E. Olea.



Fuente: Olea. (2016). El tutor como figura académica para el éxito en las unidades de aprendizaje, p. 19.

socioeconómico, cultural-educativo y el propio de la institución. Este enfoque sistémico se manifiesta en la estructura, normativa y procedimientos aplicados en los niveles educativos mexicanos y el modelo educativo escolarizado o no escolarizado, determinado por un concepto de aprendizaje que se concreta en la planeación de los contenidos curriculares para el desarrollo de competencias y la gestión en sus niveles educativos, hasta llegar a la interacción directa entre los docentes tutores y los estudiantes. Así que dependiendo del modelo, hay mayor influencia de los medios y recursos, trátase de un aula a nivel presencial o virtual.

Por tanto, el aprendizaje, de acuerdo al modelo educativo y con apoyo de medios y recursos, en un aula presencial o en un espacio virtual, desarrolla competencias en los estudiantes, apoyado en los contenidos curriculares. También se incide en el desarrollo personal de todos y cada uno de los educandos, en su motivación, pertenencia, e identidad, lo que influiría en la

formación de líderes con capacidad de manejar la inteligencia emocional, realizar trabajo en equipo y hacer frente a la incertidumbre resultado de la acción del medio ambiente (entorno), local, regional o global.

Para Olea (2016) la tutoría debe hacer sentir al estudiante el estar acompañado y que es entendido, por lo que el docente-tutor requiere el diseñar el proceso de aprendizaje con base en las características de sus estudiantes y al perfil curricular que le permita evaluar, facilitando desarrollar un aprendizaje autónomo y, de igual forma, facilita el interactuar con otros docentes, interviniendo en la dinámica académico organizacional. Todo ello sin dejar de considerar que el docente-tutor posee características individuales relacionadas con el género, la edad, la asertividad, el manejo de la emoción y la inteligencia (El Sahili, 2011) que influyen en su participación en los modelos educativos sean presenciales o virtuales.

¿Cuál es la experiencia mexicana en la educación a distancia?

Independientemente de los retos que ha representado la educación virtual que se ha puesto en marcha a partir de abril de 2020, en todos los niveles educativos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya tenía experiencia con programas de educación básica sobre aprendizaje alternativo o estrategias didácticas que con el manejo de las Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), apoyaban la educación presencial (Hernández y Bautista, 2017). De hecho, desde la última década del siglo XX, se han planeado y puesto en marcha acciones, presentando algunos datos, en la tabla 1.

Tabla 1. Programas de SEP relacionados con la aplicación de las TIC a la educación.

Año	Nombre del programa	Características
1986-1994	Introducción a la Computación Electrónica en la Educación Básica	Aplicado en <i>primaria y secundaria</i>
1994	Aula siglo XXI	<i>Secundaria</i> . Uso de aulas en las que buscando en internet se abordan las asignaturas. El maestro que lleva al grupo a esta aula, ha planeado con anticipación las actividades de clase.

1996	Red escolar	Secundaria. Se buscó el mejorar la calidad educativa usando las TIC para buscar y así enriquecer los contenidos con información de internet.
2003	Enciclomedia	Primaria. Relaciona el programa oficial con libros de texto, audio y video, usando las TIC para búsqueda de datos en ambiente colaborativo
2010	Estándares TIC para la educación básica en el Distrito Federal	Primaria y secundaria. Orientado a los docentes para que adquirieran competencia que impulsaran a los estudiantes al uso de las TIC.
2012	Habilidades Digitales para Todos	Secundaria. Se facilitaba el acceso a las aulas telemáticas a través de acompañamiento y gestión. Uso de hardware, software y conectividad.
2013	Programa de Inclusión y Alfabetización Digital	Primaria. Entrega de dispositivos móviles precargados para promover el uso de las TIC e interacción en la comunidad educativa.
2013	México Conectado	Para todos. Programa que facilita el acceso gratuito al servicio de Internet, poniendo a disposición de usuarios espacios donde se podía usar computadoras en sitios y áreas públicas como escuelas, centros de salud, bibliotecas e incluso en algunas estaciones del transporte colectivo metro.
2020 marzo	Aprende en casa por televisión	Orientado a preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, transmisión de contenidos para estudiantes, a través de canales de televisión abierta y varias plataformas.

Respecto a lo mostrado en la tabla 1, se puede observar que en la educación básica se han aplicado distintos programas para preparar a los

alumnos y así continúen con su formación en el manejo de tecnología, en los niveles educativos posteriores.

Ahora bien, en el caso de la educación superior y respecto a la formación de recursos humanos, antes de la pandemia, se quiere resaltar que las universidades realizaban y aún continúan haciendo investigación y contribuyendo a la innovación por lo que el uso de las TIC en el proceso de aprendizaje, resulta habitual. Se pretende que los profesionales en formación y los egresados cuenten con las competencias digitales que les faciliten el interactuar con el entorno, lo que ha permitido esbozar los cambios que han llevado a vincular la universidad y la empresa a través de la relación entre la política científica y tecnológica y sus repercusiones en la innovación. Así que respecto a ello, se tiene que mencionar que en la segunda mitad del siglo XX se inicia la participación activa entre el Estado, la universidad y la empresa (modelo Triple Hélice), lo que facilitó el surgimiento de programas de emprendedores, con una participación interdisciplinaria entre los investigadores de los centros educativos y la comunidad educativa en general. Dicha relación se podía establecer a partir de cualquiera de las áreas disciplinarias de las universidades o centros educativos. Posteriormente, y como resultado de la evolución contextual y de las necesidades que van consolidando el desarrollo de la innovación, de acuerdo a Arnkil, Järvensivu, Koski y Piirainen (2010) había que agregar otra hélice que correspondía a la participación de los usuarios –fortaleciendo el enfoque sistémico– y cuyas características podían variar, con base en las regiones, por lo que se empieza a nombrar modelo Cuádruple Hélice. Todavía más, en la segunda década del siglo XXI ya se habla de una metodología contextualizada y se aumenta otra hélice, hablando de la llamada Quinta Hélice Sistémica o Quintuple Hélice, cuyas partes representan los siguientes componentes: las empresas que desarrollan capacidades que respondan a los requerimientos de la globalización; las universidades que preparan a egresados acordes a lo que necesita el mercado de trabajo, incluyendo el uso de las TIC; el gobierno que a través de políticas públicas que vinculen las necesidades con la gestión empresarial; las cámaras empresariales que fomentan el desarrollo, considerando además, lo relacionado a lo social y cultural y, por último, los consultores que manejan del *know-how* (Martínez, 2012). Esta teoría de la quinta hélice sirve para evaluar la competitividad internacional en diversos sectores, así como aspectos no tangibles como las políticas públicas.

Cabe mencionar, que a inicios del siglo XXI, otro aspecto que incurre en la formación de recursos humanos idóneos a las competencias requeridas por el mercado de trabajo, emerge de la cuarta revolución industrial en la que la aplicación de las nuevas TIC, modernizadas, favorecen la sistematización de los procesos productivos entre los que se encuentran la robótica y la inteligencia artificial que han empezado a ser importantes para la vida (Gutiérrez,

2020). Por tanto, las universidades empezaron a modificar sus currículos para preparar a sus egresados con las competencias apropiadas para hacer frente a estos retos globales. Tal es el caso de la necesidad del desarrollo de conocimientos y habilidades que permitan enlazar lo físico, lo digital y los sistemas biológicos, aspectos en los que la figura del docente-mentor interviene para el incremento de ciertas características personales como técnico-profesionales a través de la aplicación de estrategias pedagógicas apropiadas. Se dice que hay que formar líderes que gestionen, que tomen decisiones y tengan un papel activo en la aplicación de la tecnología, favoreciendo el desarrollo del capital intelectual de las empresas.

En la segunda década del siglo XXI, los directores-gestores que ejercen el liderazgo se orientan hacia una gestión de la innovación, centrada en los equipos y con interacción en red, por lo que tienen que hacer uso de la tecnología e integrar, como parte de su comportamiento, las características sobre lo que piensan, sus reacciones y su conducta, lo cual es presentado en la tabla 2.

Tabla 2. Capacidades necesarias del líder-gestor.

Transformación cognitiva (pensar diferente)	Transformación emocional (reaccionar diferente)	Transformación de la conducta (actuar diferente)
Conceptualizar las posibilidades en un mundo virtual.	Tolerar un entorno (ambiente) de riesgo y ambigüedad.	Adaptación a los constantes cambios de poder e influencia.
Manejo e incremento de los complejos esquemas cognitivos.	Mostrar resiliencia ante el constante cambio.	Colaborar con facilidad en muchos equipos diferentes.
Pensar en forma distinta sobre las nuevas maneras de hacer las cosas.	Ser valiente en desafiar (cambiar) como se están haciendo las cosas.	Valorar la contribución de los nuevos socios de trabajo y los diferentes grupos de interés.
Tomar decisiones rápidamente aunque no se tenga toda la información.	Tener la confianza necesaria para tomar el liderazgo y dirigir el cambio.	Invertir grandes cantidades de energía para hacer las cosas bien (ensayo) intentar, y si se falla, probar de nuevo.

Fuente: Abbatiello, Knight, Philpot, y Roy. (2017). Reescribiendo las reglas para la era digital. Tendencias globales en capital humano, p. 79.

De acuerdo a la tabla 2, se puede inferir que a partir de la percepción que se tiene sobre el trabajo educativo, en cuanto a la información que se re-

cibe y se compara con la que ya se conoce, se vincula con lo que despierta a nivel de emoción y que ya fue vivenciado y practicado anteriormente, durante su crecimiento-maduración, pero que se permite desafiar. Es así como se llega a una conducta en la que se tiene una actuación distinta a nivel individual y en el trabajo grupal, con base en el contexto.

Tabla 3. Liderazgo-gestión tradicional y el innovador.

Comportamiento tradicional	Comportamiento innovador
Los líderes son identificados y evaluados con base a la experiencia, la antigüedad y el desempeño del negocio.	En sus carreras los líderes son evaluados por su agilidad, creatividad y habilidad para liderar y conectar equipos.
Los líderes deben “pagar su cuota” para poder ascender a posiciones de liderazgo.	Los líderes se identifican tempranamente y se les da una responsabilidad para probar y desarrollar sus habilidades de liderazgo.
Se espera que los líderes sepan qué hacer y aporten juicio y experiencia a los nuevos retos de negocio.	Se espera que los líderes innoven, colaboren y usen una gran cantidad de grupos de clientes, para abastecerse y facilitar su trabajo y encontrar nuevas soluciones.
El desarrollo del liderazgo se centra en evaluaciones, capacitación, entrenamiento, consejería y programas de desarrollo de 360 grados.	El desarrollo del liderazgo se centra en cultura, contexto, intercambio de conocimientos, la toma de riesgos e interacción con otros riesgos nuevos.
Los líderes son evaluados y desarrollados con base en comportamiento y estilo.	Los líderes son evaluados y desarrollados sobre patrones de pensamiento y en su capacidad de resolución de problemas.
Los líderes se desenvuelven a través de programas de capacitación y desarrollo profesional.	Los líderes se desarrollan a través de simulación, resolución de problemas y proyectos en el mundo real.
La diversidad de liderazgo se considera una meta y un punto importante de referencia para medir.	Los líderes son evaluados y entrenados para entender cuando influye el inconsciente, la inclusión y la diversidad en su rol.
El liderazgo es considerado un rol difícil y sagrado en la organización.	El liderazgo se considera un rol que todos juegan; todos tienen la oportunidad de convertirse en un líder.

Los líderes dirigen organizaciones y funciones.

Los líderes dirigen equipos, proyectos y redes.

Fuente: Abbatiello, Knight, Philpot y Roy. (2017). Reescribiendo las reglas para la era digital. Tendencias globales en capital humano, p. 83.

De acuerdo a los aspectos considerados en las tablas 2 y 3, la gestión y el liderazgo van unidos en la consecución de metas de las organizaciones, independientemente del sector al que pertenezcan. Así que de acuerdo a la tabla 3, se pueden habilitar y hacer competitivos a los líderes que realizan una gestión acorde a lo que requiere el ambiente complejo del siglo XXI. Un líder innovador tiene que ser responsable, con capacidad para trabajar en situaciones de incertidumbre, capaz de poner en práctica su agilidad y creatividad para solucionar problemas, llevar a cabo proyectos y trabajar con grupos diversos (personalmente o mediante tecnología), considerando la cultura y el contexto.

Retos a resolver ante la nueva normalidad

Las crisis sanitarias de las que se tienen noticias y que asolaron al mundo durante los últimos tres siglos han influido en los imaginarios y las realidades sociales que mezclan la incertidumbre con el miedo a la enfermedad y la muerte. De ahí que el confinamiento por el cierre de escuelas, a partir de marzo de 2020, en México, y la disposición a la comunicación usando la tecnología móvil, ha favorecido la difusión de rumores respecto al futuro incierto a favor o en contra de las disposiciones gubernamentales y que abordan lo referente a las medidas de prevención y atención, ante casos de contagio del Covid-19, y a la disposición y uso de instalaciones hospitalarias a nivel nacional. En diciembre de 2020 ha variado, ya que se ha dado mayor atención a la disposición y acceso a la vacuna.

Cabe mencionar que esta situación ha provocado que las entidades federativas sean identificadas por el color del semáforo que toma como parámetros la ocupación hospitalaria, la tendencia hospitalaria que representa el número de personas que están ingresando a los hospitales, tasa de reproducción del coronavirus y porcentaje de positividad. En el caso de que alguna entidad se identifique con color rojo, las actividades esenciales puede reanudarse con medidas de sanidad y los parques podrán tener un aforo de 30%; además del cambio de los horarios de servicio en actividades no prioritarias y el cierre de establecimientos, incluidos los centros religiosos. Al mismo tiempo, como una medida usada como escudo protector, han proliferado los mensajes de carácter religioso a través de las redes sociales, que han llegado a banalizar lo sagrado, por el uso excesivo considerado es una forma de buscar seguridad en contra de la muerte. Tal parece que no existe

conciencia de la responsabilidad respecto a los malos hábitos de algunas personas que integran la sociedad mexicana y que disminuyen la acción de su sistema inmune.

La IESALC-UNESCO publicó, en su informe del 20 de abril de 2020, que el cierre de las escuelas, se consideraba impactaría al 91.3% de la población mundial de estudiantes. Recomendó que en todos los niveles educativos se hicieran gestiones que permitieran continuar con el proceso de aprendizaje. Así que este organismo exhortó a las instituciones de educación superior que realizaran las acciones siguientes: sólo difundir las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud y las de las comisiones sanitarias de los países; utilizar el sitio web de las propias instituciones para dar indicaciones a la comunidad y evitar deformaciones de la comunicación; si fueran instituciones con facultades de medicina, facilitar el acceso libre a cursos sobre el Covid-19 que fortaleciera la investigación científica y la educación sanitaria de la población atendiendo la información de autoridades nacionales (cancelar/posponer programas de intercambios internacionales de profesores, investigadores y estudiantes, así como reuniones académicas y congresos, aunado a la suspensión de actividades académicas presenciales) y, por último, preparar un plan de contingencia con la utilización de plataforma de aprendizaje en línea o instalar aplicaciones y plataformas educativas abiertas, formando para ello, a profesores y estudiantes.

En el caso específico de México, la ANUIES, como resultado de la reunión de rectores y directores de instituciones de educación superior, públicas y particulares, del 27 de abril de 2020, también acordó implementar medidas para concluir satisfactoriamente el ciclo escolar a través de la suma de capacidades –trabajo colaborativo– y fortalecer al personal de salud en cuanto a “brindar asistencia psicológica y orientación médica por personal especializado; así como difundir campañas de prevención a través de los medios de comunicación institucionales y continuar produciendo en sus laboratorios sustancias para desinfectar e insumos para la protección del personal médico” (ANUIES, 2020). De igual manera, vincularse con el sector productivo en la realización de proyectos que reactivaran la economía del país, además de que, seguramente, las formas del empleo y del trabajo serían modificados una vez que terminara el confinamiento.

Sin embargo, a pesar de las medidas internacionales y nacionales, el contar con programas educativos virtuales ha agrandado la brecha entre la población mexicana en general, respecto a sus grupos vulnerables, que tenderán al rezago debido a la inequidad de este modelo pedagógico. Todo ello repercutiendo en la formación de recursos humanos de todos los campos disciplinarios que requiere el país.

De acuerdo a Díaz-Barriga, Plá, De la Cruz, Barrón, Alcántara, Chehai-bar, Ruiz, Castañeda y De Alba 2020 (en Casanova, 2020) existen diversos

retos que se requieren resolver para que la educación virtual realmente llegue a la formación de educandos, ya sea desde educación básica hasta el nivel superior. Así que a partir del análisis de la información de los autores antes mencionados, se elaboraron las tablas 4, 5, 6 y 7 que resumen los distintos factores que intervienen como desafíos en la puesta en ejecución de la educación virtual, durante la pandemia del 2020. Se puede deducir que la acción del tutor-mentor ha disminuido su eficiencia, resaltando el apoyo-acompañamiento obligado de los padres de familia, lo que ha traído algunos inconvenientes.

Tabla 4. Retos a resolver por las políticas públicas y el uso de infraestructura en el aprendizaje virtual.

Confinamiento y aprendizaje en tiempos de pandemia 2020	
Políticas públicas	Infraestructura
Se carece de planeación ante contingencias.	De acuerdo al nivel socioeconómico, no todos los hogares tienen computadoras de acuerdo al número de hijos (brecha cuantitativa).
Hay que atender la desigualdad.	Hubo preparación precipitada a través de cursos para usar herramientas tecnológicas.
Autoritarismo para enseñar en forma virtual.	Existen problemas de conectividad.
Cumplir con el currículo sin enseñar solidaridad a nivel nacional.	Ancho de banda insuficiente para trabajo intenso que se desarrolla al mismo tiempo.
Falta hacer gestión en caso de riesgos.	No es generalizado el uso del mobile learning.
Fortalecer la educación pública en todos los tipos y niveles.	El usar computadora o televisión para el proceso de aprendizaje agudiza la inequidad (brecha cualitativa).
Vincular las instituciones educativas con las empresas.	Falta de infraestructura, para todos en una familia, lo que propicia el rezago y abandono de los cursos.
Suspender estancias en el extranjero, de investigadores, docentes y estudiantes.	El tomar clases virtuales no garantiza el desarrollo de la competencia digital.

Crisis en aerolíneas y cierre de fronteras.	El uso de herramientas tecnológicas se enseñó en cursos breves sobre la marcha.
---	---

Tabla 5. Retos curriculares y funciones docentes a resolver en el aprendizaje virtual.

Confinamiento y aprendizaje en tiempos de pandemia 2020	
Currículo	Docente
Problemas para elaborar programas con calidad.	Sin posibilidad a negarse a trabajar a distancia.
Currículo ajeno a la realidad.	Poca manifestación del currículo oculto.
Sólo hay interés en cumplir con el currículo formal.	Cumplir con los contenidos de los programas sin flexibilidad.
Interesado en certificar cancelando la creatividad en el estudiante.	Pocos maestros usan las TIC en prácticas motivacionales (objetos de aprendizaje).
Requiere flexibilizar procesos de aprendizaje y evaluación.	Orientan a estudiantes en acceder al conocimiento pero no enseñan a analizarlos para elegir el apropiado.
Sin considerar desarrollo socioemocional, sin intercambio de ideas.	No se aborda la realidad de lo que pasa en el país y en el mundo.
No propicia experiencias de aprendizaje pertinentes.	Sólo se dejan lecturas y cuestionarios a los educandos.
Sin fortalecer los valores en los estudiantes propios de sus comunidades y regiones.	Sin posibilidad de aplicar una gestión pedagógica.
En apariencia todo sigue igual.	Sin poder poner en práctica estrategias que desarrollen la autonomía en el alumno.
Revisar metas de acuerdo a la realidad social.	No están formando ni educando solo preparando para que los alumnos hagan su carpeta de experiencias.

Tabla 6. Retos a resolver en el aprendizaje virtual de niños y padres de familia de educación básica.

Confinamiento y aprendizaje en tiempos de pandemia 2020	
Estudiante educación básica	Padres de familia de estudiantes educación básica
El estudiante vive la tensión por problemas económicos, de espacio, infraestructura y acompañamiento en su aprendizaje.	Con la pandemia el ingreso familiar disminuye en el 45% de los padres que tienen informalidad laboral.
Repercusión negativa en autoestima, autoeficacia, valores, manejo de libertad y decisión.	Personas que dejan de trabajar no es garantía de que puedan ayudar con las tareas escolares ¿desarrollan resiliencia?
El niño tiene que aceptar el desarrollo del curso con el apoyo (no siempre adecuado) de su familia.	La madre regularmente es la que apoya y acompaña al niño de educación básica pero desconoce estrategias de aprendizaje.
El estudiante introyecta la violencia que detecta en los adultos que le están apoyando en sus tareas.	Violencia familiar por falta de tiempo y por tener que atender otros aspectos propios de la vida familiar.
No hay responsabilidad ni participa en la construcción del conocimiento.	Aunque la madre acompañe al niño, desconoce la importancia de la creatividad y sólo desarrolla memorización en el niño.
La falta de interacción con compañeros en un proceso de socialización repercute en la identidad del estudiante.	Poca atención en el significado de la interacción, de los hijos, con compañeros de grupo y con el docente.

Es conveniente mencionar que en el caso de estudiantes y padres de familia de educación básica, se ha impulsado el trabajo por proyectos interno ¿o intergeneracional? pues participan los niños con los padres de familia quienes o le hacen el trabajo a los niños o carecen de preparación escolar o de estudios para apoyarlos o simplemente, no saben cómo ayudarlos en su proceso de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2020). También influyen los problemas económicos o socioemocionales ya que las familias que trabajaban en la economía informal carecen de ingresos seguros, situación que algunas veces causa depresión o angustia.

Tabla 7. Retos a resolver en los currícula y respecto a los docentes de educación superior en el aprendizaje virtual.

Confinamiento y aprendizaje en tiempos de pandemia 2020	
Currículo de educación superior	Docentes de educación superior
Orientarse al desarrollo de saberes fortaleciendo la subjetividad, sentido ético, con crecimiento del ser humano para construir comunidad y sociedad que respondan a contextos de inestabilidad.	Aplicación de estrategias didácticas híbridas respetando la autonomía de los estudiantes.
Reformar la normativa para llegar a la flexibilidad, imperando la interdisciplina.	Se encuentran en proceso de adaptación, redefiniendo su rol de maestro.
Propiciar la colegialidad docente.	El cambio brusco al sistema no presencial ha provocado tensiones.
Incorporar temas transversales.	Es una oportunidad para una práctica docente más horizontal que contribuya a aprendizajes significativos.

A nivel de consideraciones finales se quiere resaltar que cuando termine la pandemia, habrá problemas de desempleo, pobreza y delitos por falta de recursos para subsistir ya que se han alterado las actividades económicas y sociales, principalmente. Así que la formación de recursos humanos en la nueva normalidad tendrá una participación del tutor-mentor con ciertas limitaciones, pero se podrá aprovechar la necesidad de socialización de los discentes en sus aspectos conductuales y socioemocionales.

Los currícula de formación profesional deben centrarse en un proyecto político-cultural-social que responda a este futuro mediato.

Se menciona que la educación presenta “la urgencia de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad” (De Alba, 2020, p. 293).

El principal reto que debe conducir “la misión y el sentido de la educación superior será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre” (Barrón, 2020, p. 71).

Referencias

- Anderson, T. (2008). *Towards a theory of online learning*. Canada: Athabasca University. Recuperado de: http://ustpaul.ca/upload-files/DistanceEducation/TOWARDS_A_THEORY_OF_ONLINE_LEARNING.pdf.
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. México: ANUIES.
- (27 abril, 2020). *Acuerdo nacional por la unidad en la educación superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el covid-19*. Recuperado de: <https://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/200424155500Acuerdo-Nacional-frente-al-covid-19-pdf>.
- Arnkil, R., Järvensivu, A., Koski, P. y Piirainen, T. (2010). Exploring Quadruple Helix [en línea]. *Työraportteja 85 Working Papers*. Finlandia: Tampere University Press. Recuperado de: <http://uta32-kk.lib.helsinki.fi/bits-tream/handle/10024/65758/978-951-44-8209-0.pdf?sequence=1>.
- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones en Casanova, H. Coordinación General. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM/IISUE. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf.
- Casanova, H, Coordinación General. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM/IISUE. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf.
- De Alba, A. (2020). Curículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19. Futuro incierto en Casanova, H, Coordinación General. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM/IISUE. Recuperado de: http://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf.
- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado en Casanova, H. Coordinación General. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM/IISUE. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacionpandemia.pdf>.
- Domínguez, N. y Pineda, J. de D. (2010). *Mentoring. Perspectivas teóricas y prácticas*. México: Mentoring Institute-University of New Mexico/ Servicios Educativos Integrados.
- El Sahili, L. F. A. (2011). *Docencia, riesgos y desafíos*. México: Trillas.
- Flores, D. M., Guzmán, F. J., Martínez, Y. M., Ibarra, E. y Alvear, E. Educación 4.0 origen para su fundamentación. (2019). *Conference Proceedings EDUNOVATIC*. (December 18-19). Madrid: REDINE. Recuperado de: https://www.Research_gate.net/publication/339997244_Educacion_40_origen_para_su_fundamentacion

- Gutiérrez, I.(2020). Antecedentes e impacto de la educación 4.0 en revista *Edurama* No. 11, 21 de junio de 2020. Recuperado de <http://revistae-durama.com/antecedentes-e-impacto-de-la-educacion-4-0/>
- Hernández, H. y Bautista, S. (2017). Las TIC en el sistema Educativo Mexicano. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, Vol. 4, Núm. 7 Enero–Junio 2017. Recuperado de <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/656>
- IESALC-UNESCO. (2020). *El coronavirus19 y la educación superior: impacto y recomendaciones*. Recuperado de: <https://www.iesalc-unesco.org/2020/04/02/el-coronavirus-covid-a9-y-la-educacion-superior-impacto-y-recomendaciones>.
- Jonhnson, W. (2007). *On being a Mentor: A guide of Higher Education Faculty*. Mahawah N. J: Lawrence Erlbaum.
- Lázaro. A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria en *Revista Complutense de Educación*. Vol. 8. Núm. 1. Madrid.
- Martínez, R. (2012). Quinta hélice sistémica (QHS), un modelo para el desarrollo de políticas públicas [en línea]. *Cooperativismo & Desarrollo*, 20(101) (julio-diciembre). Recuperado de: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/co/article/download/17/18>.
- Olea. E. (2016). *El tutor como figura académica para el éxito en las unidades de aprendizaje*. México: IPN.
- Ponce, G. (2012). *El tutor: figura clave en el éxito de programas educativos a distancia en el IPN*. IPN/ESIA Zacatenco. Recuperado de https://www.utecv.esiaz.ipn.mx/boletín/index.php?option=com_content&view=article&id=246%3Ael-tutor-figura-claveen-el-exito-deprogramas-edcuativos-a-distancia-en-el-ipn-&catid=34%3Abril-2012&Itemid=20.

LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Eva Guzmán Guzmán

Doctora en ciencias políticas y sociales. Profesora e Investigadora de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos es un intento de trascender la perspectiva reduccionista que visualiza a la práctica docente como una clase en el aula, cerrada, ideal e irreal, en cuanto no sujeta a determinaciones... el profesor está condicionado por lo social, lo político, económico, institucional, pedagógico-didáctico y por el entorno escolar que lo determina no solamente con una normatividad institucional, sino con reglas implícitas respecto a cómo interactuar con alumnos, colegas y directivos. Esto no significa que el profesor no cuente con ninguna autonomía ni que no pueda enfrentar airoso esos determinantes; tampoco se trata de propagar explicaciones convergentes acerca del quehacer docente. Cada profesor es diferente y encara de distinta forma los imprevistos o conflictos escolares...

Griselda Hernández Méndez

Recibido: 31 de diciembre 2020

Aceptado: 15 de mayo 2021

Resumen

Escribir sobre la práctica docente implica conocer y desgajar las dimensiones que la caracterizan, como la pedagógica, la social, la política, la individual, la

histórica, etcétera, una de ellas, la dimensión política, nos lleva al análisis del uso del poder del profesor sobre los estudiantes en el aula, pero también de la gestación e implicaciones de ese poder. La política, de acuerdo con varios autores, se manifiesta en todo, en el hecho educativo quizás sea el espacio donde más claramente se expresa, ya que el profesor, como ente reproductor de una sociedad que lo forma, de acuerdo con un sistema político autoritario, que no permite la participación de éste en la gestación de contenidos, donde el método y didáctica pedagógicas son aprendidos y usados en la transmisión de la cultura heredada y degradada.

El profesor se coloca como agente y víctima de las estructuras sociales que aplica métodos alienantes, autoritarios o coercitivos, que afectan el pensamiento crítico y formación en general del estudiante. Estos agentes de la educación no se traducen en sujetos, sino en entes manipulados y manipuladores del conocimiento, complementado este proceso con el resto de estructuras sociales de opresión y manipulación que utiliza el sistema para deformar a los individuos.

Palabras claves: práctica docente, educación, política, estudiante, manipulación, alienación y sociedad

Abstract

Writing about teaching practice implies knowing and detaching the dimensions that characterize it, such as pedagogical, social, political, individual, historical, etc., one of them, the political dimension, leads us to the analysis of the use of power of the teacher on the students in the Classroom but also of the gestation and implications of that power. Politics, according to several authors, is manifested in everything, in the educational fact perhaps it is the space where it is most clearly expressed, since the teacher, as a reproductive entity of a society that forms it, in accordance with an authoritarian political system, which does not allow the participation of the latter in the creation of content, where the pedagogical method and didactics are learned and used in the transmission of inherited and degraded culture.

The teacher is placed as an agent and victim of social structures that apply alienating, authoritarian or coercive methods, which affect the critical thinking and training in general of the student. These agents of education do not translate into subjects, but rather into manipulated and manipulative entities of knowledge, complementing this process with the rest of the social structures of oppression and manipulation that the system uses to deform individuals.

Keywords: teaching practice, education, politics, student, manipulation, alienation and society.

El presente texto es resultado de una investigación y reflexión teórica. Reflexión basada en la observación y formación disciplinar como psicóloga, socióloga, politóloga, docente e investigadora y en la experiencia surgida de estas prácticas añejas en los diferentes niveles educativos del sistema escolar en varias décadas de desempeño en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco y en la Universidad de Guadalajara, en el campo de la educación a lo largo de mi formación y desempeño profesionales. Constituye también la recuperación de una experiencia sobre el acontecer cotidiano de la práctica docente, a partir de la observación y práctica de la realidad fundante del hecho educativo.

Da cuenta de la relación que dicha práctica mantiene en la socialización de los estudiantes, en una sociedad en que todo se permea mediante los poderes político y económico; los cuales han marcado un modelo de desarrollo y la vida de una nación dependiente, precapitalista, racista y excluyente; que en los últimos tiempos se colapsa como resultado de una administración gubernamental institucional que puso en jaque la organización de la nación, haciendo estallar una crisis en todos los sentidos y dimensiones de la república, sirviendo cada sector de la misma como aparato represivo; que en el sistema educativo se ha basado en un modelo autoritario de administración de los contenidos y estrategias didácticas y la imposición de la organización sindical del gremio magisterial como aparato represivo, corporativo y controlador; reproduciéndose en su seno las estructuras políticas autoritarias del país, que hacen eco en la práctica educativa de los docentes. El SNTE, desde el ámbito de la educación, imprime unos determinantes del quehacer docente, en el que se configuran elementos del tipo de sujeto que se desea construir para servir a intereses y fines de cúpulas del poder y consolidar un docente manipulado en su desempeño, expresión de la sociedad degradada, violentada y deteriorada, deformadora del ser, ya que dichas estructuras impiden el desarrollo auténtico y natural de la personalidad y esencia humanas.

En el presente ensayo se analiza la práctica educativa a partir de las relaciones de poder. Concibiendo la noción de poder como una relación social, como una acción política, en donde los grupos de individuos enmarcados por la configuración de las clases sociales, luchan para llevar a la práctica sus intereses.

No hay poder sin resistencia, por lo que las relaciones de poder son relaciones conflictivas, que se hacen patentes en la vida escolar, son una lucha de poderes enfrentados con objetivos disímiles. La forma que cobra la práctica docente en estas condiciones, no contribuye a formar un ser crítico,

íntegro, científico y humano, de acuerdo con la corriente crítica de la pedagogía. Aspecto grave si se busca una educación de calidad, que desarrolle las facultades humanas conforme lo estipula la Constitución Mexicana.

Del análisis de la problemática anterior se pretende una propuesta sobre las posibles vías de solución para los problemas que enfrenta la institución educativa (el profesor, el alumno y la infraestructura educativa) en la sociedad mexicana actual en el aspecto de la formación del ser.

Este análisis y exposición sobre la dimensión política de la práctica docente, trata del cómo se ejerce el poder político en la nación, sistema educativo y aula; y sobre cómo se percibe y se padece entre los sujetos de la educación, y se expresa en las prácticas de los sujetos o actores de la educación, es decir, como se manifiesta en el acto de enseñar, construir o transmitir el saber y las consecuencias que esto genera en los discípulos. Para ello, se parte de que el poder es una relación social, una acción, como acertadamente señala Michel Foucault: “el poder no se da, no se cambia ni se retoma, sino que se ejercita, no existe más que en acto” (1992: 135); en cambio para Crozier y Friedman, consiste en la disponibilidad de recursos, que al ser superiores en el docente que en los alumnos, se da un desequilibrio que se traduce en dominación y manipulación del pensamiento de éstos, que al no recibir las dosis de teoría y análisis crítico en acto de educar, se fragmenta y deteriora al ser, práctica de la cual quizás no es consciente el docente ni el conjunto de actores de la educación, ya que el docente mismo es manipulado, al no ser gestor de su práctica, sino sólo transmisor de la cultura, de la cultura opresiva, no liberadora del ser. Ya que tanto el docente como el discípulo son víctimas y productos de una sociedad desquebrajada, violenta, en crisis; constructora de seres alienados, enajenados, excluidos y reprimidos, como muchos pensadores (Bordieu, Marx, Passeron, Ponce, Baudelot, Dussel, etcétera) y pedagogos (Freire, Palacios, Illich y otros) lo han establecido; actores educativos que sólo actúan por obediencia y que reproducen las estructuras de opresión existentes en nuestro país, transmitiendo los saberes y prácticas que se recibieron, los cuales son alterados, parciales, acrílicos y subalternos.

El poder es un acto social, se ejerce en toda relación social en el mundo, en y entre los países, en una sociedad dada, entre los sujetos, por lo que el Estado, la universidad o institución escolar, dominan y son dominados, dominan porque mantienen relaciones hegemónicas con quienes se relacionan, y son dominados, porque dependen de un poder superior, de los amos que los gobiernan, y que a su vez, éstos son dominados por los amos que gobiernan el mundo, a través del poder económico hegemónico y del poder político como paralelo o subalterno.

El Estado funciona como un instrumento de dominación en las sociedades clasistas, con un gobierno que domina en la sociedad, al servicio de

los dueños del capital, quienes compran todo: a los gobiernos, los medios de comunicación y los sujetos; son dueños de casi todo, los dominados, reproducen en sus relaciones este juego del poder hasta inconscientemente, dominan como una reproducción del poder que sustentan, por medio del saber, porque introyectan en sus vidas esta forma de dominación como algo natural, como una forma de relación espontánea con los otros, asimilando su experiencia de haber sido dominados toda su vida. Los aparatos ideológicos del Estado como la familia, la escuela, los medios de comunicación, la Iglesia, etcétera, influyen en las decisiones que adoptan las masas, son determinantes en la formación de los individuos, por lo que el papel del docente cobra gran importancia por su función reproductora y transmisora de la ideología, del saber, de las prácticas de enajenación en una sociedad dada, como instrumento de dominación natural.

El poder es concebido como un accionar político, en donde los grupos de individuos luchan para llevar a la práctica sus intereses. Las relaciones de poder están presentes en el ámbito escolar, en el afán de la institución escolar de dominar e imponer la ideología de las clases dominantes, y como consecuencia enfrenta en algunos casos, la lucha de los estudiantes para resistir a toda invasión cultural, son elementos que van a marcar el quehacer educativo. La escuela, más que verla como un espacio pasivo de dominación, hay que percibirla como una arena de lucha y confrontación cultural, de acuerdo con Bourdieu.

Esta perspectiva política de la práctica educativa es la que se aborda en este trabajo. Coincidente con los estudios de Bourdieu y Passeron, en sus hallazgos sobre la reproducción social. Como bien lo describe Michel Foucault “si el poder es en sí mismo puesta en juego y despliegue de una relación de fuerza ¿no hay que analizarlo en primer lugar y, ante todo, en términos de combate, enfrentamiento o guerra?” (2002: 28). Sino como arena de lucha y sobrevivencia en la relación social. El poder es una relación social, producto del papel que ocupan los individuos en la división social del trabajo, así como su militancia política y su posición ideológica ante el mundo (Nicos Poulatzas, 1976: 13).

En México es popular una tipología sobre la instrumentación de la didáctica elaborada por Porfirio Morán Oviedo (1996), en donde se caracteriza una didáctica tradicional, una didáctica basada en la tecnología educativa y una didáctica crítica. Este análisis de la práctica docente a partir de la didáctica, adolece de rigurosidad conceptual, ya que no considera las diferencias epistemológicas entre las diferentes didácticas. Aspectos que no se analizan en este trabajo, por centrar el análisis en la cuestión del poder, que permea todas las prácticas educativas de los docentes.

La dimensión política de la práctica docente

Contexto político en la educación mexicana

El contexto de la práctica docente se inscribe en un escenario de la práctica política en la nación, que influye en todas las áreas de la vida: la política del gobierno, la política de las instituciones gubernamentales y sociales influyen en la política de la práctica docente. Al hablar de práctica docente, en realidad hay una visión reduccionista al respecto, a la práctica docente se le considera inscrita sólo al aula, en la interacción con los alumnos, con los apoyos didácticos, los contenidos y las obligaciones derivadas de los planes y programas estatales.

Sobre los políticos que dirigen la nación y al Estado mexicano en la actualidad, recae la responsabilidad de la planeación educativa, desde una dirección vertical, pues a los profesores no se les ha considerado agentes de la educación, sino súbditos padecedores de las directrices del sistema político y educativo mexicano, pues sólo reproducen las estructuras de poder y contenidos en su quehacer docente en sus relaciones con los actores de la educación; los cuales mantienen comunicación con los actores educativos: padres, maestros y estudiantes, para la misión tan importante de planear y dirigir la educación.

Con lo anterior, se genera una distancia entre las necesidades reales del sistema educativo y los resultados en el sector, para hacer de éste el pilar del progreso social y nacional.

Por otra parte, hay muchas sospechas de fraude electoral por una gran cantidad de irregularidades en el proceso de elección, hay investigadores y politólogos que aseguran que lo hubo por varios aspectos: en el cómputo de votos, salían sólo votos de los dos partidos mayoritarios, lo cual no es posible, ya que fueron varios partidos los que compitieron y por 24 aspectos más que no voy a explicar en este documento por no ser el eje del análisis. Fraudes que ha habido en varios periodos y Estados de la nación mexicana. Afirman algunos politólogos que las elecciones no cuentan, sino que con anterioridad a la elección se toman acuerdos entre las cúpulas para ver a quien imponen en el proceso electoral y de gobierno.

Lo anterior agrava aún más la situación, por el hecho de que alguien que no es legítimo para gobernar, tampoco lo será para la distribución o reparto de los recursos y la ejecución de actividades y puesta en marcha de los servicios nacionales, así como el respeto de los derechos humanos.

Las instituciones afectan las condiciones laborales del docente directamente y el servicio educativo, se ven reflejadas en su accionar la política de las instituciones educativas como Secretaría de Educación, Universidades,

aún con su autonomía que las caracteriza a estas últimas, la escuela y los organismos sindicales que ejercen la política laboral dentro de los gremios de docentes, se han caracterizado por velar por intereses ajenos al sistema y quien padece estas políticas son los actores educativos, al tener derecho a decidir sobre los elementos que conforman el sistema educativo y los procesos y resultados de dicho sistema.

El alumno padece y enfrenta la política del docente y de la familia como elementos del poder que inciden en el actuar cotidiano de los actores y en la formación de la subjetividad de las personas, lo cual trasciende dialécticamente a la vida cotidiana en la familia, el trabajo, el sistema de vida nacional y las prácticas en general. Cruzadas por todas estas manifestaciones de poder. Hay una retroalimentación dialéctica de los sistemas sociales, en donde, si uno está mal, afecta a todos los sistemas que se relacionan con él.

Partiendo de las relaciones de poder enunciadas, los resultados de la escuela, no son únicamente responsabilidad del docente, sino que se ven involucrados: el sistema social, las autoridades educativas y de seguridad social, los medios de comunicación, los gremios sindicales, los padres de familia y el sistema cultural en general. Lo que influye en el tipo de alumnos que se generan y con el ello en el tipo de ser social, los profesores con su formación institucional y los alumnos con su tipo de participación o resistencia educativa generan procesos de socialización, de continuidad o resistencia social, producto del tipo de programas educativos, procesos y resultados, etcétera, tocándole al profesor una pequeña parte de influencia en el conjunto de estos procesos de prácticas sociales en la formación del ser social.

En la educación, el director es dirigido por sus superiores y éstos a su vez, por sus jefes, funcionarios o mandatarios políticos, que han sido ajenos a la formación docente, porque hasta el gobierno anterior, en la nación no se había requerido un perfil adecuado al puesto, perfil acorde con los objetivos sociales de una empresa tan importante como es la educación para dirigirla, dando poca importancia a la formación de las personas, lo cual servía a los fines políticos de dichos gobiernos. Por lo general, eran familiares, amigos o colaboradores de campaña de los gobiernos y funcionarios estatales o nacionales, que sin tener vocación de servir y conocimientos como docentes o en las disciplinas de la formación humana, los que dirigían áreas prioritarias para la vida de la nación, como es la educación, por lo que se generan procesos alienantes en lugar de procesos emancipatorios en la formación de las personas.

Por lo que los docentes no han sido actores o sujetos en su práctica, pues disponen de poco margen de libertad para actuar, ya que les obligan a hacer una planeación con anticipación al ingreso a clases, al margen de las necesidades de los estudiantes y sobre todo de las necesidades del país, en

la que ya todo está determinado, pues ellos no deciden contenidos, objetivos, métodos, técnicas, estrategias, tiempos, formas de evaluación y menos, los resultados. Sin embargo, con el margen de libertad de que disponen, ejercen un poder arbitrario, que obliga al alumno a ser pasivo en el aula en el proceso del saber y a mantener un ritmo de actividad determinado por el profesor, al limitarle su participación a lo planeado de manera autoritaria, de forma rígida y alejada de las necesidades auténticas de los estudiantes; calificando su participación como bien, término medio o mal y decidiendo cuando debe participar, cómo y para qué. Aspecto alejado de la realidad del estudiante, de sus capacidades, ritmos, necesidades y aspiraciones, de las familias y de la sociedad en general.

De igual forma, los alumnos, sintiendo este proceso ajeno a sus gustos, deseos y necesidades, haciendo uso de su margen de libertad, resisten o se oponen en varios casos a ser corderos del mismo y son afectados por ello en la evaluación, al no reflejar sus capacidades las que son programadas en el sistema de antemano. Tal programación del ser se refleja en todo lo que se hace, en la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad. Por lo que tendremos como resultado, una familia disfuncional, donde cada miembro se opone a la programación, cada quien jala para su lado y están todos en rivalidad contra todos. Lo mismo acontece en la sociedad, todos somos enemigos de todos. Todos nos oponemos a todo y la sociedad desquebrajada, en crisis, con la manifestación de violencia sin límite y los gobiernos corruptos, sólo buscan su bien, pero como también son dirigidos, hacen lo que pueden y quieren para su ejercicio en el cargo que se adjudican o que les fue conferido.

Podría decirse entonces, que los docentes tampoco pueden constituirse en actores como padres de su familia, pues incluso los hijos, formados con el sistema mediático de comunicación social, dirigen en gran parte a sus padres en la actualidad, al negarse a hacer lo que se les pide en el hogar y la familia, la escuela y la sociedad, pues al ser influidos por medios de comunicación y sistema cultural con pocos valores humanos, como miembros de una sociedad en decadencia, de tradición materialista que busca conformar un ser para el trabajo alienante y consumista del mercado productivo o sistema que lo produce, reproduce en su esencia todo este orden nacional y mundial, generando un desorden o descomposición social, difícil de entenderse y explicarse; por todas estas situaciones de poder y opresión mencionadas.

Este ejercicio del poder o desempeño político se reproduce en el aula, donde el alumno tampoco es un actor libre, opone cierta resistencia a la práctica del docente por la lucha propia que se da en una sociedad antagónica como la nuestra y el margen de libertad de ser y pensar con patrones de esencia disponibles, el alumno está impregnado de la práctica de sus padres, maestros, clérigos o ministros y medios de comunicación, que con-

forman el ambiente circundante, de ahí que las instituciones sociales conformadoras del ser obran en sintonía para la mal formación del ser y con ello todo opera en cadena.

Además de padecer el profesor las implicaciones de una política de opresión e injusticia en varios aspectos (no decide los elementos con los que trabaja, tampoco los representantes sindicales, las condiciones laborales, etcétera); padece además, cuestiones de crisis económica, familiar, social, existencial, etcétera, que hacen eco en su actuación y que lo llevan a sentirse devaluado, presionado, enfermo de estrés, con poco entusiasmo y amor por su trabajo, por sus alumnos y hasta por la vida misma en algunos casos. En una investigación realizada por Ibarra en 1995 sobre la salud de los docentes, se afirma, que el 70% de los recluidos en el Hospital San Juan de Dios en Zapopan Jalisco (hospital para enfermos mentales), son profesores.

El profesor trata de hacer lo que le dicen sus superiores, para evitarse conflictos, porque no tiene tiempo de ocio para crear, para pensar, etcétera, y por la presión política, laboral y psicológica que vive, lo que hace no lo siente quizás como suyo, no lo desea tal cual, no lo acepta en la mayoría de los casos con los resultados que obtiene probablemente, sin embargo, son pocos los que se revelan, por el temor a las consecuencias quizás, pues el sindicato no los apoya, ya que éste es producto de la política que lo engendró y que surgió para controlarle, el sindicato representa a las instituciones del poder político, ha firmado todos los acuerdos y proyectos de la Secretaría de Educación de conformidad, al margen de la voluntad de los agremiados, éstos ni siquiera tienen la posibilidad de escoger a los que los dirigen o dicen representarlos, ya que los procesos electorales de cambios de comités en el poder sindical están muy contaminados por acciones de manipulación, en dichos procesos, y operan de manera corporativizada.

El docente no tiene tiempo para pensar sobre su actuar, vive sujeto a estrés emocional, si logra reflexionar y crear una propuesta innovadora, ésta no es bien vista, hay envidias y represión para esa poca libertad de construcción, por lo general, además, el docente hace lo que puede, pues es producto de muchas deficiencias en el sistema educativo. Choca con sus jefes, ya que como éstos no tienen la capacidad de innovar, incluso de dirigir, ven como amenazante el que un profesor tenga esta capacidad. Son pocos los que ven bien este tipo de propuestas. Incluso, ni siquiera tienen dichos jefes la posibilidad de pedir tales propuestas, ya que todo viene desde arriba, de los funcionarios puestos en el cargo por los políticos que probablemente estos ni siquiera fueron electos para dirigir al país y la empresa educativa.

En el ámbito de la educación superior universitaria, sobre todo de las universidades públicas autónomas, hay avances en este sentido, ya que el profesor puede crear o innovar sus programas, no por ello está exento del resto de

las implicaciones políticas. Vive una situación similar a los docentes de la educación básica, ya que mueren más profesores en activo que jubilados, y muchos de paros cardiacos, no obstante que tiene pocos alumnos en el aula (30 en promedio), ya que las universidades como la de Jalisco, admiten un promedio del 30% de los aspirantes que hacen solicitud de ingreso por semestre y por lo general todas ponen filtros para la aceptación de alumnos y aun las más prestigiosas admiten por donación de recursos o por convenios o lazos familiares.

En el aspecto de la superación profesional o de la actualización, los docentes carecen de espacios, tiempo y recursos. Si desean realizar posgrados, hay muchas trabas para que puedan realizarlos, no existen prácticamente becas para apoyarlos, ni siquiera por el sindicato nacional más grande del mundo (SNTE), que tiene ingresos superiores a los 160 millones de pesos mensuales por las cuotas de los profesores. Más bien, los partidos políticos envían gente a capacitarse, incluso al extranjero, que los propios sindicatos en la educación, todo el manejo de los recursos lo hace la suprema autoridad sindical o líder del SNTE, la cual ha durado casi tres décadas en el poder, puesto los líderes en el cargo por ejecutivo nacional, que comparte las estrategias de opresión y control del gremio y dura en el cargo mientras le sirve al ejecutivo nacional que es quien controla el sindicato y pone y quita a los dirigentes, los cuales sólo simulan eventos o congresos de cambio de cúpulas (Guzmán, 2015). Lo que implica un enriquecimiento personal de estos líderes que de seguro comparten los ingresos del sindicato con el ejecutivo y que cuando se salen de su control los cambia.

En los tiempos de la presidencia de Enrique Peña Nieto, se simuló una represalia para Gordillo, disque por mal manejo en los fondos del sindicato, lo cual ocurre de verdad, pero que el que la sustituye hace lo mismo y a éste no se le detuvo. Dichos recursos sindicales sirven para comprar políticos que mantienen en el poder a estos líderes, ya que el presidente de la república es quien ha designado la persona para ocupar el cargo superior del sindicato (como todos los sindicatos del país, incluso los independientes del Estado), manteniendo dicho líder en la dirección del mismo mientras le es útil para someter al gremio. Aspecto que está cambiando, ya que el presidente actual, ha generado leyes en contra de la manipulación sindical, para que éstos obren con autonomía.

En el caso de las Universidades, los profesores muestran apatía para participar en el política gremial, pues prefieren los estímulos por producción, los cuales son algo apetecibles por el monto y con menos conflicto o descuido de la familia, dando con ello libertad a la rectoría para poner a los incondicionales en puestos claves, con la promesa de que después les lanzan en puestos más importantes en la política nacional o estatal, como las diputaciones locales y federales y las regidurías que todos los sindicatos disfrutaban, en UdeG por ejemplo, todos los dirigentes del sindicato terminan siendo di-

putados, aunque este año la nación le apostó a la democracia y votó por un partido nuevo y de izquierda, quitando con ello el registro de los partidos más pequeños y paleros de los partidos tradicionales (Cómputo de votos, 2018).

Los profesores destacados, según la calificación social actual, son aquellos que por sus medios se preparan, que son autodidactas, que sacrifican sus descansos en su preparación, por el gusto por el saber, los alumnos, el país y por aprecio a sí mismos, sin dedicar tiempo suficiente a la diversión, a la convivencia entre sí, a la familia, etcétera.

Los profesores ni siquiera pueden convivir entre sí, por agobio de tiempo, y que por el bajo salario que reciben, tienen que tener hasta dos empleos, por otra parte, sólo disponen de dos días al año en que pueden convivir: el Día del Maestro y la Navidad, y muchos ni a estos festejos asisten. Además, entre los docentes, se dan rivalidades, como en otros espacios, porque unos gozan del apoyo del director y otros son marginados por éste. Por ello, la amistad entre los profesores es muy limitada y en ocasiones conflictiva, lo que agrava la dificultad del ejercicio docente.

Práctica docente

El término práctica docente, es un término polisémico, muy complejo, por la variedad de prácticas que existen y la complejidad de las mismas, pues existen tantas prácticas como docentes hay. Para fines de este trabajo, se entiende como práctica docente, las acciones que realiza un profesor para efectuar sus actividades en el aula con los alumnos, de planeación, organización, ejecución y evaluación de las mismas, considerando el entorno, el sistema de vida, las necesidades nacionales, locales, familiares y personales de los alumnos y las posibilidades docentes de llevarlas a cabo, manteniendo una relación fraternal en algunos casos, en otras antagónica con los estudiantes y armónica o de confrontación con el medio dependiendo de si es un medio autoritario, materialista, irracional o lo contrario. En nuestro país impera la hostilidad por tratarse de relaciones de poder autoritarias casi siempre, ya sea por la familia, la escuela, el sindicato, la sociedad o el gobierno.

Es indudable que existen estilos de enseñanza de aprendizaje y de liderazgo, sin embargo, en una sociedad antidemocrática, autoritaria, clasista, materialista; va a predominar un tipo autoritario y es aquel que la sociedad promueve o resiste. Para que cambie o se revierta este tipo de modelo, se requiere que cambie la sociedad, para que los propósitos educativos, las prácticas y saberes docentes tengan otro sentido.

Práctica docente en sí y para sí, sus dimensiones (de acuerdo con Cecilia Fierro: [Dimensiones, Cecilia Fierro by Diana Margarita-issuu](#)) consultado el 20 de diciembre del 2020.

Dimensión Personal

El docente es un agente cuyo aspecto es de carencia (mal come, mal viste, no puede darse el lujo de viajar, no se actualiza por lo general, con una práctica de sufrimiento, es valorado y devaluado en su actuar de manera negativa por la sociedad y por las autoridades educativas, principalmente en el nivel básico), en el sexenio que se evaluó a los docentes por la intermediación de la reforma educativa, se estima que más de mil de ellos perdieron el trabajo, otros la vida y otros fueron apresados, y varios periodistas sufrieron las mismas consecuencias, ya que se manifestaron en contra, viviendo diferentes formas de represalias. Por lo que tienen miedo, miedo a expresarse, a actuar, a disentir, expresando estas carencias en el aula y reproduciendo en ella los vicios del sistema, dando como fruto un alumno con los mismos sentires y padecimientos. Sin un pensamiento crítico y con nivel bajo de razonamiento complejo, ya que los planes y programas no están hechos para la emancipación social e intelectual del ser humano en México.

A esto se le suma la crisis existencial que padece en su persona, familia, moral y socialmente, por lo que también los alumnos tienen pocas aspiraciones, metas, estrategias de superación y lucha, obran al ahí se va, con el devenir histórico que es poco prometedor, no creen casi en nada, se desconfía de todo, más en estos tiempos de violencia sin límites en gran medida en el país, como también ocurre con sus padres y sus profesores.

Ante esta situación, el docente presenta grandes problemas en su identidad, las personas se hacen más complejas, los paradigmas cambian, el saber cada vez es más diverso y basto, etcétera, el docente no fue entrenado para ello, carga con sus problemas y los de los que lo rodean en ocasiones, esta insatisfecho por lo general, etcétera.

Dimensión interpersonal

Haciendo una comparación entre el actual profesor con el profesor tradicional, el profesor anteriormente se preocupaba por sus alumnos, ejercía la autoridad del puesto, era valorado socialmente, gozaba de credibilidad, participaba en las luchas sociales, etcétera, ahora teme a los alumnos, a los padres, a las autoridades, al sindicato, al organismo de derechos humanos, no tiene libertad de actuar, se encuentra sólo ante el estrés y carencias. Es la profesión más difícil de ejercer probablemente, se espera que el profesor domine todo el saber, no como el ingeniero, el médico o el abogado, que es una área la que debe conocer, además, se enfrenta con las carencias y patologías de los alumnos, que tampoco saben lo que quieren, no les interesa casi nada, van por el papel a la escuela o porque los mandan sus padres, para que puedan

tener un trabajo, pero el papel no les garantiza encontrar un empleo, por lo que no hay interés real en el saber para muchos de ellos, por lo que la mayor parte de la problemática social hace eco en la profesión del docente. Si tiene suerte, establece relaciones personales con ellos y se comunican por redes sociales, en otros casos es acosado o perseguido por algún error que cometa en la enseñanza, así que las relaciones interpersonales son amenazantes en ocasiones y muy escasas en lo general.

Dimensión valoral o ética

En tales condiciones, el desarrollo de valores, de actitudes, de aptitudes, emocional, espiritual, sentimental, intelectual, cultural, etcétera, son primordiales, pero para eso no fue preparado el sistema educativo, ni el profesor, ni el alumno, hay que crear dichos escenarios, para desarrollar el autodidactismo, tanto en el profesor como en los alumnos, para la formación intelectual y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Tarea del Estado y de la sociedad, de ahí que debemos cada uno como personas reconstruirnos de nuevo, en todas las áreas de la vida de la persona, para vivir y actuar como gente digna, con derechos y obligaciones.

Dimensión institucional

La actividad docente es una forma de transmisión de la cultura, que se realiza via mediación de la institución gubernamental reflejada en el sistema educativo, en el que se expresan las reglas del juego con la que fue planeada, programada, se ejecuta y evalúa la actividad educativa. Están plasmados los contenidos, estrategias, reglas del juego y previstos los resultados. El docente debe responder a las exigencias y productos del proceso educativo y ser evaluado en su actuar por una cadena de agentes y supervisores, los contenidos se encuentran en los libros y los resultados en las mentes de los estudiantes, los cuales deben ser plasmados en un documento llamado examen, si responde aprobatorio, logro asimilar las reglas del juego, si no está reprobado y seguirá en el mismo nivel el año siguiente. Aun cuando sus capacidades diversas, hayan sido estimuladas, pero si se sale de la norma, no encaja en el cuadro institucional y será regresado al mismo año que cursó.

Dimensión social

Dicha dimensión contiene todas las formas de relacionarse con el ambiente o entorno que le rodea, manteniendo relaciones aceptadas con el saber, los seres que convive, las actividades a realizar y las normas de relación. Esta área

consiste en las múltiples relaciones del ser y es la más importante, valorando el sistema educativo sólo las conductas, saberes y relaciones que el sujeto realiza con repercusiones en la vida social.

Dimensión pedagógica

Las estrategias didácticas usadas por el profesor son las que conforman el área pedagógica, donde el sujeto docente, conforme a su saber y entender los lineamientos o directrices institucionales de la educación los imparte, comparte, retroalimenta y valora, de acuerdo con la programación institucional que se le asigna.

En la dimensión pedagógica, los contenidos o enseñanzas son el pilar del saber, este concepto de aprendizaje propicia una práctica educativa memorística y verbalista, en donde el estudiante debe retener acríticamente toda la información vertida por el profesor, con base en la repetición y el condicionamiento.

El aprendizaje es visto como una transmisión mecánica del conocimiento del profesor a sus estudiantes. Sin embargo, existe la resistencia por parte de los estudiantes a dicha transmisión, la cual se ve como un desafío al profesor que debe ser sancionado.

En este tipo de práctica educativa, el objeto de conocimiento, representado por los contenidos de aprendizaje, tiene un papel activo, ya que debe depositarse lo más fielmente posible en la mente del estudiante. Esta postura, fundamentada en el conductismo, define el aprendizaje como un simple cambio de conducta producido por los estímulos proporcionados por el profesor. La evaluación en esta práctica educativa opera como un medio de control y sometimiento a la norma impuesta institucionalmente. El docente hace de la evaluación un mecanismo de intimidación que utiliza constantemente para disciplinar a los estudiantes. La evaluación es confundida con unos exámenes, con la acreditación, que, más que evidenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, están orientados a verificar el grado de homogenización del grupo. Para Michel Foucault, el examen “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las sanciones que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (1999: 189).

En este modelo de la práctica educativa, la evaluación es utilizada para clasificar a los estudiantes, para evidenciarlos públicamente y finalmente para segregarlos y eliminarlos. Las calificaciones y los títulos que produce la escuela son el medio por el cual se reproducen arbitrariamente las desigualdades sociales.

Dimensión política

Esta dimensión se agrega a las anteriores, por ser un área implicada en las relaciones docentes que más influyen en el campo del saber hacer y saber ser en la sociedad que habitamos. Forma parte de las interacciones áulicas y de las relaciones interpersonales y sociales, sin embargo, es importante especificarla para un análisis más centrado en el tema de este trabajo, las relaciones de poder o políticas que mantiene el docente con sus alumnos.

La política en el sentido tradicional del término: es la acción de poder ejercida para dirigir a los súbditos que realiza un jefe, funcionario, mandatario o gobernante, con el fin de que le obedezcan en sus funciones o mandatos. En sentido eficaz del término, sería el realizar las actividades de dirigir proyectos o programas, instituciones o funciones, para planeación, organización, ejecución, evaluación y corrección o cambio de estrategias si es necesario, en un sentido democrático en la lucha por la sobrevivencia, para el desarrollo o progreso social, o la actuación o funcionamiento que emprenden los actores sociales para lograr sus propósitos, metas o desarrollo, para relacionarse entre sí y con el mundo y mantener la vida en el planeta en relación armónica con resto de seres que lo habitan y con el cosmos o para entrenar al sujeto en un perfil domesticado para el trabajo, para relacionarse, para actuar y interactuar consigo, los otros y el entorno.

De acuerdo con nuestros ancestros, un dirigente o político es aquel que sirve a sus súbditos, que se da en el servicio para el bien común, no se sirve sino que da, ama a sus súbditos y busca el bien común, sentido que también Aristóteles y Platón le dieron a este término, lo cual debiera ser en toda sociedad, pero que el sistema económico e inhumano ha distorsionado en el sentido de formar a los hombres con valores materiales por sobre los humanos y la competencia con los otros como estrategia para sobrevivir, de tal forma que todo ser, va en busca de la ganancia, ganancia material que nunca sacia al actor, ya que siempre quiere tener más y más, sintiendo la esencia humana basada en el tener, no en el ser como lo establece Erich Fromm. De esa forma, se construyen seres domesticados, alienados, manipulables, que sólo velan por sus intereses y se pervierten por ello en sus relaciones, viendo al prójimo como enemigo, con el que hay que competir, al que hay que derrotar y si es posible derribar.

Esta dimensión es la más importante de todas, Cecilia Fierro no la describió, aunque implícitamente debe presentarse o permear al resto de las dimensiones. En este texto se enfatiza, por el valor tan importante que tienen en toda práctica humana y quizás más en el ámbito escolar, a la cual debe dársele la importancia que tiene para reflexionar sobre ella como tal. Será en este espacio donde la encontramos y en futuros textos donde podamos reflexionar sobre

ella, si se ha trabajado por autores como Aníbal Ponce, quien, con el marco conceptual del marxismo, examina el proceso de domesticación en la educación, a través de las instituciones del gobierno y sociales, las cuales actúan unidas en la domesticación del ser.

Un concepto muy importante en el análisis de este tema es el del poder, el cual se describe en sus implicaciones sociales:

Los aparatos ideológicos del Estado como la familia, la escuela, los medios de comunicación, la Iglesia, etcétera, influyen en las decisiones que adoptan las masas, son determinantes en la formación de los individuos, por lo que el papel del docente cobra gran importancia por su función reproductora y transmisora de la ideología, del saber, en una sociedad. El poder como un accionar político en donde los grupos de individuos, luchan para llevar a la práctica sus intereses.

Como bien lo describe Michel Foucault “si el poder es en sí mismo puesta en juego y despliegue de una relación de fuerza ¿no hay que analizarlo en primer lugar y, ante todo, en términos de combate, enfrentamiento o guerra?” (2002: 28). Como acertadamente señala Michel Foucault “el poder no se da, no se cambia ni se retoma, sino que se ejerce, no existe más que en acto” (1992: 135).

El poder, es una relación social, producto del papel de los individuos en la división social del trabajo, así como su militancia política y su posición ideológica ante el mundo (Nicos Poulatzas, 1976: 13). Las relaciones de poder están presentes en el ámbito escolar, el afán de la institución de dominar e imponer la ideología de las clases dominantes, y como consecuencia, la lucha de los estudiantes para resistir a toda invasión cultural, son elementos que van a marcar el quehacer educativo. La escuela, más que verla como un espacio pasivo de dominación, hay que percibirla como una arena de lucha y confrontación cultural (Bordieu y Passeron). Esta perspectiva política de la práctica educativa es la que se aborda en este trabajo.

El modelo de uso del poder colectivo en la educación, es una alternativa de la práctica docente no domesticadora, sino emancipatoria, papel que el docente con ideas progresistas debe realizar en el ejercicio colectivo del poder, que convierte al docente en de concienciador. Es un elemento fundamental en la actividad del grupo, que induce a la reflexión, el análisis, la crítica de la realidad en que se desenvuelven los niños, con el firme propósito de transformarla. La concienciación, para Freire, es cuando “los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación” (1990, p. 61).

En la actividad del profesor, se presenta un modelo educativo al que se le identifica como el ejercicio coercitivo del poder. Se puede ver cómo el profesor es el centro único del cual dependen todas las actividades realizadas dentro del aula de clases. El profesor decide qué actividades se deben realizar, cómo se van a realizar y cómo se van a evaluar en muchos casos, en otros, son las circunstancias externas las que determinan el quehacer docente, pues muchas veces, se hace lo que se puede o no se sabe qué hacer (Giroux). Aun con la dominación que vive el docente, tienen un margen de libertad, que le permite implementar ciertas prácticas y no otras, de acuerdo con Crozier, quien acuñó el término sobre la libertad del actor (Crozier y Friedman, "El actor y el sistema").

Es evidente que el profesor, para mantener el control del grupo, utiliza la intimidación psicológica e incluso la agresión, esto sobre todo en los niveles más bajos de la enseñanza. Aquí cobra forma un ejercicio coercitivo del poder, en donde el profesor hace explícita a sus estudiantes la autoridad que encarna su persona, el poder que la institución le confiere. Los estudiantes, no tienen posibilidad de decisión en la mayoría de las veces. El control disciplinario que el profesor tiene sobre el grupo se basa en castigar y sancionar hasta el más mínimo detalle que rompa con la vida normalizada de la clase, de la institución que él representa. Este tipo de práctica educativa hace sentir al estudiante que la escuela es una institución coercitiva de una reglamentación inflexible e imposible de romper. Como señala Michel Foucault, "en la escuela reina una verdadera micro penalidad, en donde se utiliza a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones" (1999: 183).

En la actualidad, existe una gran resistencia de los alumnos a aceptar el papel tradicional que la escuela promueve, muchos de los estudiantes se manifiestan en choque abierto contra el profesor, otros se muestran apáticos y muy pocos se involucran con interés en el hecho educativo, sobre todo en los niveles básicos. Estos aspectos desalientan al profesor, y al no tener alternativas para enfrentar estos retos y desafíos, utiliza el poder autoritario, que es lo que la sociedad le ha enseñado.

El profesor evidencia a un estudiante ante el grupo, señalando sus deficiencias, este es un mecanismo de humillación y sanción que el profesor utiliza para dar forma a una micropolítica del poder dentro del salón, erigiéndose como el poder único y sancionador, con lo que se evidencia el rol que juega en la sociedad el docente, como un ser marginado, explotado y oprimido. Otra de las características de la práctica educativa como un ejercicio coercitivo del poder es que las actividades, impuestas por el profesor, tienden a homogenizar al grupo, se desdeña los procesos individuales de aprendizaje. El grupo en su conjunto es visto como una masa amorfa y peligrosa a la que debe mantenerse bajo control.

El carácter homogeneizador de la escuela sirve para segregar y diferenciar a los alumnos que no van con el ritmo de aprendizaje de la mayoría de sus compañeros. Este tipo de práctica educativa hace de la escuela un espacio de segregación y discriminación social. Del ejercicio autoritario del poder se desprende que el docente desdeña las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales de los estudiantes, que posibilitan u obstruyen el desenvolvimiento escolar. Este tipo de práctica contribuye a la formación de redes de escolarización; aquellos individuos que deben dedicarse a las funciones administrativas del Estado y aquellos que pasarán a conformar la clase obrera. Como sostienen Baudelot y Establet, “existen dos redes de escolarización opuestas porque la división del trabajo, que se presenta por lo general bajo la apariencia de una división puramente técnica de las funciones y de las competencias o calificaciones, en realidad está determinada por la división de la sociedad en clases antagónicas, por la existencia de la explotación del trabajo en la producción” (1981:109), de acuerdo con la explicación marxista de la lucha de clases, de la acumulación del capital en la sociedad capitalista. Ahora bien, el ejercicio del poder docente, no sólo da forma a una práctica segregadora, sino que tiene como objetivo principal imponer arbitrariamente una serie de contenidos que dan forma a una arbitrariedad cultural, el profesor, en vez de retomar la experiencia del estudiante y los conocimientos previos sobre un tema, decide cortar drásticamente la intervención de los alumnos y retomar el texto. El profesor con su autoritarismo hace que “toda acción pedagógica sea objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1981: 45). Los contenidos del programa, arbitrarios y descontextualizados de los intereses y necesidades de los estudiantes, son impuestos por un poder arbitrario.

En cuanto al papel de la educación escolarizada, el ejercicio coercitivo del poder convierte a la escuela en un medio por el cual la clase dominante, o bloque hegemónico, impone arbitrariamente una visión tergiversada del mundo a las clases explotadas. El Estado, en tanto que instancia de dominación, está compuesto por aparatos represivos e ideológicos. “En cuanto aparato o sistemas de aparatos, el Estado es una variedad de organización formal. Está caracterizado por sus funciones específicas: defensa coactiva, gobernación política (mediante la aplicación de las normas) y regulación judicial de una determinada formación social” (Therborn, 1982: 33). La escuela como aparato ideológico de Estado, al igual que la familia, la Iglesia y los medios de comunicación, es la encargada de inculcar en los estudiantes, el respeto a la autoridad y al orden establecido. Los aparatos represivos de Estado son los encargados de hacer cumplir la norma, y los aparatos ideológicos de Estado de inculcar la norma y su respeto.

La inculcación ideológica de la norma hace posible la reproducción de las relaciones de poder sociales. El papel del profesor, es reproducir en los

estudiantes, la ideología dominante y el ejercicio coercitivo del poder de la escuela hace posible la reproducción y mantenimiento de una sociedad basada en la explotación. El docente, a pesar de la aparente omnipresencia y hegemonía que ejerce dentro del aula, es un simple técnico de la pedagogía, que pone en práctica toda una serie de actividades rutinarias y enajenantes, que son la base para inculcar en los estudiantes, la pasividad y la obediencia. Iván Illich, señala de forma concisa, como “la escuela ha convertido a los maestros en administradores de programas de capacitación de los recursos humanos por medio de conductas bien planeadas y dirigidas” (1989: 33).

En la práctica educativa, en donde predomina el ejercicio autoritario del poder, el estudiante ocupa un papel eminentemente pasivo. El estudiante es visto como un ser perverso por naturaleza, al cual se debe dominar y domesticar para que en el futuro pueda ser funcional en la sociedad. El profesor ostenta el poder, ordena, clasifica, cosifica, repite la agresión de los poderosos, al prestar atención al que hace el desorden para ignorar al resto del grupo en el ambiente áulico. No toma en cuenta a cada alumno, sino sólo aquel que no da la medida para marginarlo, etiquetarlo, descalificarlo. Con lo que, el estudiante no participa en las decisiones más importantes que se toman en el ámbito escolar, decisiones que le afectan directamente. Este modelo educativo, percibe al estudiante como un recipiente vacío, en el cual deben depositarse los contenidos que determina la institución educativa. Por lo que, desde esta perspectiva, el estudiante no puede establecer ningún tipo de relación afectiva con el docente. Como señala Freire y Kohl: “el discurso de los alumnos va dirigido al maestro, cuyas normas obedecen. El conflicto, la desobediencia y la discrepancia son problemas disciplinarios y ofensivos que deben ser castigados” (1974: 34).

Este modelo autoritario de la política docente, en estos tiempos de cambio, es un modelo caduco, más en estos tiempos de la pandemia, donde el profesor trata con seres-máquinas, donde el alumno no quiere dar la cara directamente y pone su foto o un sustituto en la pantalla de la computadora, para hacerse pasar como ausente o no percibido, lo cual implica cuestiones no analizadas en la actualidad que debemos comprender su relación con toda esta problemática. Cuyo reto del sistema educativo es superar la didáctica autoritaria si se quiere arribar a una práctica educativa adecuada y poder construir el hombre del mañana.

Propuesta para disminuir los efectos negativos de la práctica política autoritaria del docente y estimular la practica espontánea y libre de los estudiantes.

La política de la escuela, del docente, el estudiante y la familia en el ejercicio de la formación de los sujetos debe estar al servicio del ser para un adecuado desarrollo de éste y una formación integral y profesional de los alumnos y profesores.

La práctica docente debe equilibrar la formación en valores, en desarrollo de habilidades en el ejercicio profesional, solución de problemas y adquisición y construcción de conocimientos en un ambiente democrático, participativo, y que tome en cuenta la diversidad cultural, social y económica de los estudiantes, los campos formativos, etcétera. El docente debe diversificar su actividad para desarrollarse en otras áreas como: la cultura, la política, la academia, la salud, la religión, las artes, el deporte, etcétera, que permitan abrir el espectro de conocimientos, con una visión integral o ecológica de las necesidades universales, nacionales, regionales, familiares y personales o particulares. Teniendo como base una formación sólida en los aspectos comunicativos, pensamiento matemático, comprensión del mundo, y el desarrollo humanístico y científico para el desarrollo de la vida social y la relación armónica del hombre con el cosmos.

La práctica docente implica una gama de elementos que se mezclan y actúan articuladamente en el ejercicio profesional a saber: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas que permitan desarrollar las diferentes áreas formativas, de los estudiantes para su desempeño en la vida.

Todo ello no es competencia exclusiva del docente, reclama un cambio en la política universal, nacional, educativa y en la práctica docente. La práctica docente es la actividad más complicada, de mucha responsabilidad y de poco reconocimiento social, ya que la formación debe ser para la vida y no sólo para el trabajo. La educación debe favorecer el desarrollo integral y armónico de los alumnos en cuatro dimensiones: habilidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnológicas superiores, para pasar del pensamiento simple al complejo, para comprender, resolver situaciones y problemas, en un contexto cambiante.

Debe favorecer la salud psicológica y afectiva, el juicio ético y moral, aprecio y respeto por las personas, teniendo como marco los principios de la sustentabilidad, la democracia, los derechos humanos, la equidad, la flexibilidad y tolerancia, libertad, diversidad y pluralismo. Ello, implica un entorno político, social, cultural, económico o ecológico adecuado, para consolidar una cultura nacional, cívica, científica y humana y fomentar la inclusión y la justicia social. Para lo que se requiere fomentar la creatividad, la imaginación, la sensibilidad, el desarrollo físico, afectivo y la armonía corporal, a través de la educación artística y física, valoral, espiritual, intelectual e integral de las capacidades humanas.

Según la UNESCO, el quehacer docente debe abonar a los cuatro pilares de la educación:

- Conocimiento científico (conocer).
- Destrezas profesionales (hacer).
- Valores humanos y principios (aprender a ser).
- Y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir).

La práctica docente es un medio para efectuar, en gran parte, estos aspectos de conocimientos, actitudes y valores, habilidades y destrezas, junto con el ámbito social, académico y de esparcimiento, a través de actividades participativas regulares en el aula, en un ambiente democrático, para tener acceso a un mayor bienestar social de los pobres y una sociedad democrática.

El docente debe asumir y practicar la comprensión de los principios éticos, actitudes democráticas, desarrollar la participación creativa y constructiva de los estudiantes, para ir caminando hacia la sociedad democrática. Es necesario tomar en cuenta la idiosincrasia de los mexicanos, considerar las necesidades nacionales y particulares, organizar los contenidos para un avance gradual y sistemático del conocimiento, promover la participación de los padres de familia y de la comunidad educativa, para evaluar el desempeño educativo y de la práctica educativa docente.

La familia debe promover el desarrollo de la salud psicológica, desde las primeras etapas de la infancia para el adecuado desenvolvimiento socio-afectivo y cultural, que favorezca el respeto por sí mismo, para aprender a interrelacionarse mejor y autorregular las emociones para la resolución de conflictos de manera pacífica. Con ello se mejoran los escenarios áulicos, el entorno y la vida en el mundo. Debe promoverse el juicio ético y moral de los niños y jóvenes, vinculado con el aprecio y el respeto de las personas, bajo los principios y valores de la sustentabilidad, la democracia, los derechos humanos, la equidad de género, la práctica de la tolerancia, de las libertades, de la diversidad y el pluralismo. Son cuestiones que formarán a las nuevas generaciones como ciudadanos comprometidos con su entorno político, social y ecológico.

Para superar el ejercicio autoritario del poder en la práctica docente, se requiere una postura democrática en la construcción y transmisión del saber y formación integral de los estudiantes.

Este tipo de práctica “entraña la sustitución del discurso autoritario de imposición y recitación por una voz capaz de hablar conforme a sus propios sentimientos, una voz capaz de escuchar, de narrar de otra forma y de desafiar los fundamentos mismos del conocimiento y el poder” (Giroux, 1998: 250).

El profesor aprovechará los acontecimientos cotidianos de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes, para problematizarlos políticamente. El quehacer educativo se vuelve político en la medida en que el conocimiento construido de forma grupal sólo cobra sentido pedagógico si se denuncia la marginación, el oprobio y la explotación imperante, que posibilite

la transformación de la realidad. Educación y política son parte de un mismo proceso, que, auxiliado por la psicología educativa, cobra forma una pedagogía que respeta los intereses y necesidades cognitivas de los estudiantes, promueve la reflexión y la transformación del mundo. En este tipo de práctica educativa, como afirma Henry Giroux, “la pedagogía es un instrumento que amplía las posibilidades políticas, al enfatizar la función de la educación como una práctica crítica perfectamente utilizable para abordar la tensión existente entre las distintas prácticas sociales que se registran en un amplio abanico de espacios de aprendizaje moldeables y solapados y en los debates morales de un imaginario democrático radical” (2002: 130).

Las actividades planeadas por el grupo y el profesor tienden a resolver la problemática concreta, abordando de forma global los contenidos del programa oficial, sin que los libros de texto se conviertan en una imposición cultural despolitizada y dominadora. En el ejercicio colectivo del poder, “el diálogo con uno mismo y con el otro, un diálogo que contesta y rompe la estructura narrativa monotemática y unidimensional de los textos sociales dominantes que se basan en los incentivos de mercado y en la lógica del consumo” (McLaren, 1997: 125).

Por ello, un gran reto en la educación será el cambio de contenidos escolares en la enseñanza, de tal forma que tienda a eliminar las contradicciones sociales, transformar la sociedad y desarrollar un ser social crítico y un pensamiento complejo, un ser integral y desarrollado. El ejercicio colectivo del poder hace de la acción pedagógica un acto de resistencia a la explotación, la marginación, la segregación y el odio imperante en el mundo capitalista. Cobra forma una educación que se resiste a toda forma de opresión y explotación de clase, raza o género. El ejercicio colectivo del poder es un espacio de encuentro y emancipación. La resistencia de los estudiantes hace que la escuela y los espacios institucionales que representa, en vez de servir mecánicamente a los designios de la dominación, se transformen en un espacio de diálogo y entendimiento de acuerdo con Freire, la filosofía de la liberación, la sociología de la educación y el socialismo real.

Conclusiones

En el ejercicio autoritario del poder, el docente despliega una pedagogía frontal y autoritaria, en donde hace sentir a los estudiantes la inflexibilidad de la normatividad institucional. El aprendizaje es considerado como una copia acrítica de contenidos, ajenos al contexto social y cultural de los estudiantes. La escuela se convierte en espacio de imposición e invasión cultural que hace posible la dominación y la explotación social de acuerdo con Bourdieu y Passeron en su obra la reproducción social.

El ejercicio democrático del poder parte de reconocer la construcción de aprendizajes colectivos, como resultado del actuar político de las masas. En este modelo se asume una postura política de resistencia ante la opresión de la que son víctimas los estudiantes. Respetando los intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, quienes se consideran actores potenciales en la transformación social. Las decisiones del colectivo se anteponen a la imposición del modelo educativo oficial.

Es importante señalar que, en la aplicación de los modelos de la práctica educativa analizados, existe un contrapoder de los estudiantes que da forma a múltiples mecanismos de resistencia y oposición, que desafían la cultura que encarna el docente. Los modelos de práctica educativa configurados, como el ejercicio coercitivo y el ejercicio democrático del poder, difícilmente se podrán observar de forma pura en la práctica docente que cobra forma actualmente en las escuelas mexicanas. Más bien, el análisis de la realidad indica que los docentes en sus prácticas educativas generalmente aplican los dos modelos al mismo tiempo, de forma dialéctica y contradictoria, aunque siempre predomina uno de ellos.

Por lo tanto, son constructores de práctica docente los siguientes: Intervienen diversos agentes sociales, así como aspectos institucionales, administrativos y normativos insertos en un contexto nacional, con un proyecto educativo y una realidad histórica, social, política y cultural determinados. El objetivo de dicha práctica es generar ambientes que estimulen en el alumno la construcción de conocimientos, la generación de actitudes y aptitudes, así como la adquisición de valores. Lo anterior apoyado en una estructura curricular determinada y una estrategia didáctica específica.

Referencias

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, ed. Laia, 2 edic..
- Cuervo, D. *Dimensiones del aprendizaje*, en [Dimensiones](#), Cecilia Fierro by Diana Margarita-issuu
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- _. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*, Madrid, ed. La piqueta, 3a edic. (trad. al español por Julia Varela y Fernando Álvarez Uría).
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*, México, ed. Siglo XXI (trad. al español por Ada Teresita Méndez).
- _. (2002). *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, ed. Graó.
- Guzmán, E. (2005). *Política de admisión de estudiantes en la Universidad de Guadalajara*. Tesis de Maestría en Sociología. Universidad de Guadalajara.

- Herbert R. Kohl. (1974). *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*, Barcelona, ed. Ariel, 2a edic. (trad. al español por Julia Sicart).
- Hernández, G. (2011). *Práctica docente, más allá de cuatro paredes, pizarra y mesabancos*. Jalapa Veracruz. Arana Editores, Universidad Veracruzana. IIESES, Covecyt y Fomix. En <https://www.uv.mx/iieses/files/2013/05/06 Practica docente 2.pdf>.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI, 2a edic. (trad. al español por María Marcela González Arenas).
- Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Barcelona, Ed. Laia, 2a edic.
- Ponce, A. (1986). *Educación y lucha de clases*, México, editores mexicanos unidos, 8a edic.
- Poulantzas, N. (1969). *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México, Siglo XXI (trad. al español por Pinero de Simón).

GESTIÓN EDUCACIONAL EN LATINOAMÉRICA

Edelmira Mercedes Canchaya Fernández

Doctora en Gestión de la Educación. Directora General de los Niveles Inicial y Primaria de la Institución Educativa N° 1135, “Santa Clara” del distrito de ATE. Lima, Perú. mcanchayaf@gmail.com

Recibido: 19 de diciembre 2020

Aceptado: 15 de mayo 2021

Resumen

El estudio revisa la gestión educacional en Latinoamérica, desde la diversidad de acepciones teóricas de los procesos educativos dentro de un marco de quehaceres educativos innovadores. Se analiza la gestión educacional y las categorías referidas a liderazgo, competencias tecnológicas y Covid-19. Los resultados de las fuentes consultadas, Brasil fue el país con mayores estudios en gestión educacional con el 19% (4), seguido de Colombia y Chile con el 14% (3) cada uno; luego, los países Costa Rica, Ecuador, México, Venezuela y Perú con 9% (2) respectivamente; por último, Paraguay y Argentina con 4% (1) cada uno. Colombia, Chile, Brasil, Costa Rica y Ecuador, exaltaron las cuatro principales subcategorías de la gestión educacional como: gestión democrática, pedagógica, por resultados y del conocimiento. Se concluye que las buenas prácticas del uso de las TIC conllevan al éxito de la gestión educacional.

Palabras clave: gestión educacional, liderazgo, TIC y Covid-19.

Abstract

The study reviews the educational management in Latin America, from the diversity of theoretical meanings of educational processes within a framework of innovative educational tasks. Educational management and categories referring to leadership, technological competencies and Covid-19 are analyzed. The results of the consulted sources, Brazil was the country with the most studies in educational management with 19% (4), followed by Colombia and Chile with 14% (3) each; then, the countries Costa Rica, Ecuador, Mexico, Venezuela and Peru with 9% (2) respectively; lastly, Paraguay and Argentina with 4% (1) each. Colombia, Chile, Brazil, Costa Rica and Ecuador, highlighted the four main subcategories of educational management such as: democratic, pedagogical, results and knowledge management. It is concluded that the good practices in the use of ICT lead to the success of educational management.

Keywords: Educational management, leadership, ICT and Covid-19.

La transformación educativa debe tener de manera intrínseca una gestión de calidad como una expectativa dentro de cada institución educativa. Allí se observa el papel importante en los cambios de los modelos educativos para el desarrollo de las organizaciones que quieren transformar sus escenarios en espacios de integración escolar. Se plantea la necesidad de una acción directiva integradora e innovadora que encause el avance y el progreso de los nuevos conocimientos hacia la formación de un director con un perfil de liderazgo renovado capaz de procesar ese cúmulo de información que abruma la sociedad, para que se generen nuevos procesos, productos, servicios, conocimientos e investigación que coadyuven emprender una innovación educativa.

Las instituciones educativas deben responder a las demandas emergentes del entorno mediato e inmediato; a partir de una gestión educacional transformadora en permanente renovación, constantes cambios que se están dando en América Latina en búsqueda de mejorar la calidad de la educación, que actualmente esta urgida por los cambios generados en la sociedad ante el contexto Covid-19, situación que llama a reflexionar sobre una gestión educativa flexible y abierta al cambio. Se plantea la necesidad de renovar la praxis en el ámbito de gestión educacional exige prácticas de innovación por parte de directivos, docentes, estudiantes y la familia; también, requiere nuevos esquemas de participación y protocolos de actuación con una perspectiva de anticipación y prevención (Montes, Che, Hernández, & Villalobos, 2020);(Hernández, 2020).

La gestión educacional requiere de líderes pedagógicos con competencias teóricas, metodológicas e investigativas para el ejercicio de sus funciones de direccionamiento con una visión transformadora, se requiere de docentes dotadas de competencias humanas y profesionales que respondan a las necesidades organizacionales y educativas. Por consiguiente, debe ser vista como proceso inmerso en la tecnología educacional que se encarga del proceso de enseñanza aprendizaje a través del uso de las TIC para facilitar la comprensión y la transformación de las realidades de las instituciones, como centro de atención a los estudiantes, a partir de competencias de aprendizajes novedosos. Sin embargo, frente a las condiciones en las que actualmente se está pasando por la pandemia, la tecnología es concebida como una barrera más que limita el aprendizaje de los alumnos (Espinoza, Maldonado, & Rosero, 2020).

Por esta razón, en este artículo se tiene como objetivo realizar una revisión de los estudios que han analizado las acciones de direccionar la educación, en el cual se expone las dinámicas y orientaciones investigativas en el campo de la gestión educacional de las instituciones en Latinoamérica, que han sido evidenciadas en estudios de los últimos cinco años. Por consiguiente, se plantea las concepciones epistémicas de la gestión educacional desde la diversidad de acepciones que investigadores han plasmados como aporte a la educación, se presentan los datos preponderantes de cada artículo que ha explorado las brechas de desigualdades educativas en Latinoamérica.

Método

El presente trabajo es una revisión sistemática de tipo documental, dado que el procedimiento implica la búsqueda, organización, sistematización y metaanálisis de un conjunto de fuentes electrónicas referidas al tema de gestión educacional en Latinoamérica en el período comprendido entre 2016 y 2020. Las unidades de análisis fueron todos aquellos documentos sobre el tema, encontrados en las bases de datos de *Ebsco*, *Scopus*, *Scielo*, *Redalyc* y *Dialnet*.

Como criterios de búsqueda, se incluyeron las palabras clave: “gestión educacional”, “liderazgo”, “TIC” y “Covid-19”. Todos ellos pasaron previamente por el Tesoro de la UNESCO. La búsqueda de información se realizó a través de los operadores o buscadores booleanos como: AND, NOT y OR, para reducir el número de resultados, de esta manera, poder concretar exhaustivamente lo que se busca indagar y tener la información sin dispersarse del tema. esto conlleva a que el artículo tenga consistencia teórica, material

de gran relevancia científica. Una vez concluida la revisión de las diferentes literaturas científicas se procederá a la sistematización de la información donde se plasma los hallazgos encontrados.

Al realizar la búsqueda de los documentos, en cada una de las bases de datos, se preseleccionaron 50 artículos de los cuales se escogieron 22, de acuerdo con los criterios de inclusión establecidos como: (a) artículos con cantidad de referencias superior a 36, (b) publicados en idioma español, portugués o inglés, (c) que refieran a los ejes temáticos, (d) alusivos a población latinoamericana, y (e) se encuentren completos y de publicación académica. En cuanto a los criterios de exclusión establecidos se tiene: (a) artículos con cantidad de referencias inferior a 36, (b) disertación y tesis de repositorios de universidades, (b) publicaciones de congresos, conferencias, (c) publicaciones de boletines y noticias y (d) libros electrónicos.

Además, para la evaluación de la calidad de los artículos seleccionados, se calificó a través de dos indicadores, como son: fuente y cantidad de referencias. En cuanto a la fuente se le da una valoración de acuerdo a la revista de procedencia; para la cantidad de referencias se asignó un rango de valoración entre 1 a 50 referencias mínimas, cuyas escalas y rangos se muestran en la tabla 1.

En función a la evaluación de la calidad de los artículos revisados, se obtuvo como resultado que todos están dentro de los parámetros establecidos; puesto que, proceden de base de datos de fuentes indexadas y la cantidad de referencias consultadas son superiores a 36 considerados de alta calidad científica.

Tabla 1

Escalas y rangos de evaluación de la calidad de los artículos.

Escalas	Baja	Regular	Alta
Rangos	< 17	18 - 35	> 36

Fuente. Elaboración propia.

Resultados

A continuación, se exponen en la figura 1 los hallazgos obtenidos de la sistematización y caracterización de 22 artículos que integran la investigación según los criterios de inclusión y exclusión.

Para la identificación de las dinámicas y orientaciones investigativas en el campo de la gestión educacional de las instituciones en Latinoamérica en el anexo 1 se especifican los artículos incluidos, se tomó en cuenta autor, año, fuente, país, conclusión, categorías y subcategorías. A partir de las características de

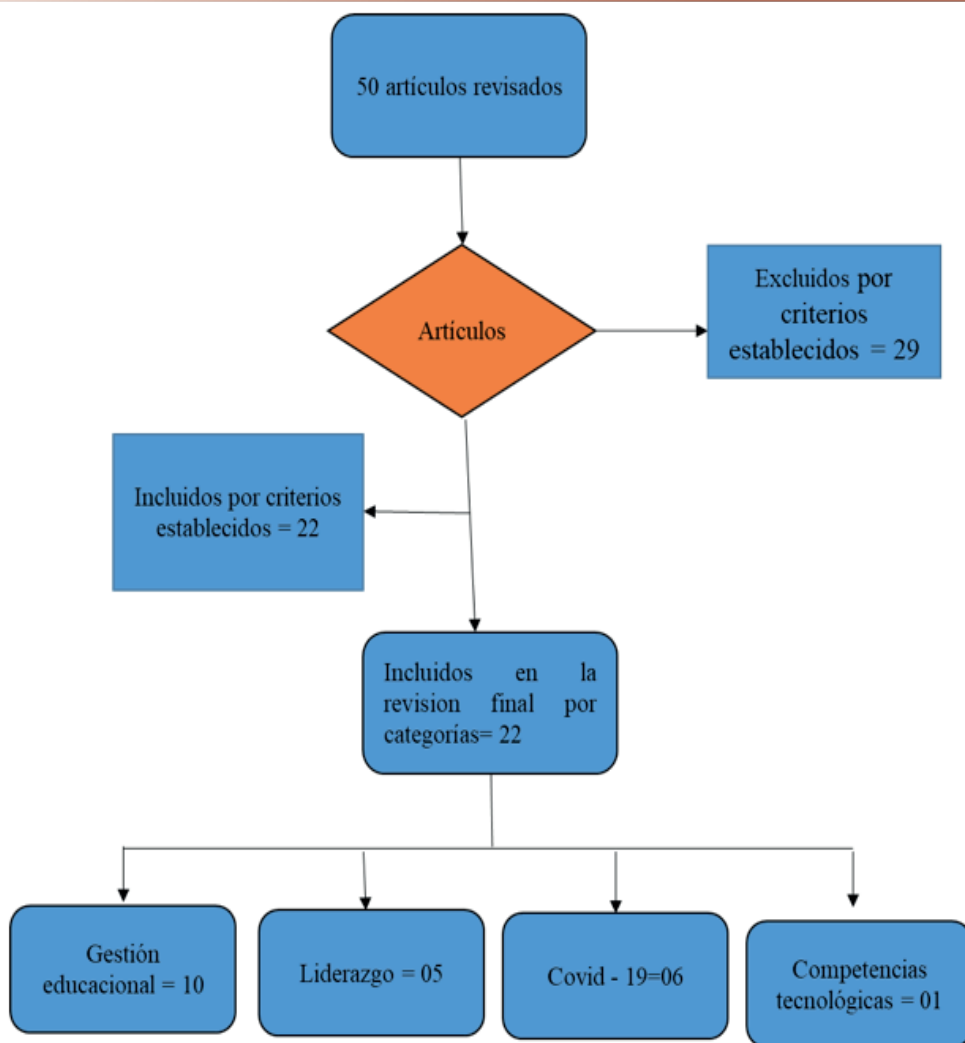


Figura 1. Flujograma de procedimiento de selección de publicaciones.

estudios de los artículos revisados se identifican los países Latinoamericanos con estudios relacionados con gestión educacional, como se muestra en la figura 2.

En la revisión de los estudios realizados sobre la gestión educacional en Latinoamérica durante los últimos cinco años, se tiene que las veintiuna fuentes consultadas de diez países de América Latina; entre ellos, Brasil fue el país que tuvo mayor representación de estudios relacionados con la cat-

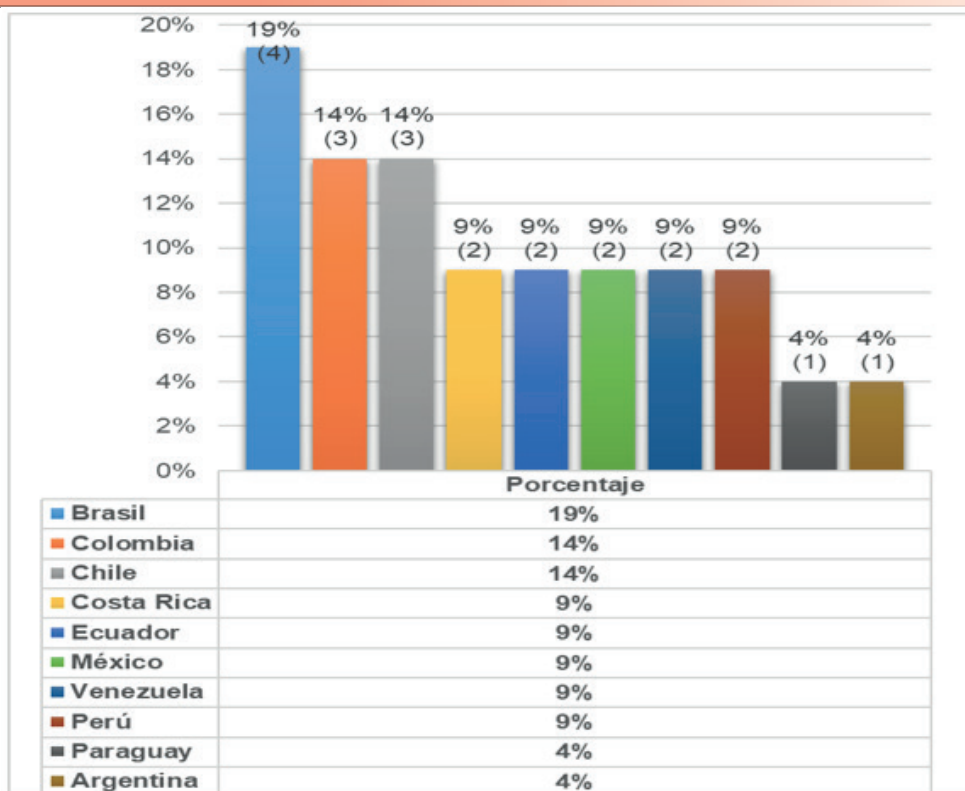


Figura 2. Distribución de países Latinoamericanos con estudios sobre gestión educativa. egoría principal gestión educativa con el 19% (4), seguido de Colombia y Chile con el 14% (3) cada uno; luego, los países Costa Rica, Ecuador, México, Venezuela y Perú con 9% (2) respectivamente; por último, Paraguay y Argentina con 4% (1) cada uno.

A partir de la revisión exhaustiva de las diversas fuentes consultadas, se demuestra en la figura 3 que la gestión educativa en Latinoamérica ha tenido connotaciones que conllevan a la educación a destacar contenidos que cada día van ocupando lugares prominentes en el proceso de formación; pues, cada país tiene sus propias políticas educativas que conllevan a emerger categorías y subcategorías como se observa en la figura 2.

Gestión educativa

Se esboza dentro de las cuatro categorías que fueron emergiendo de la revisión de los artículos relacionados con la gestión educativa en Latino-

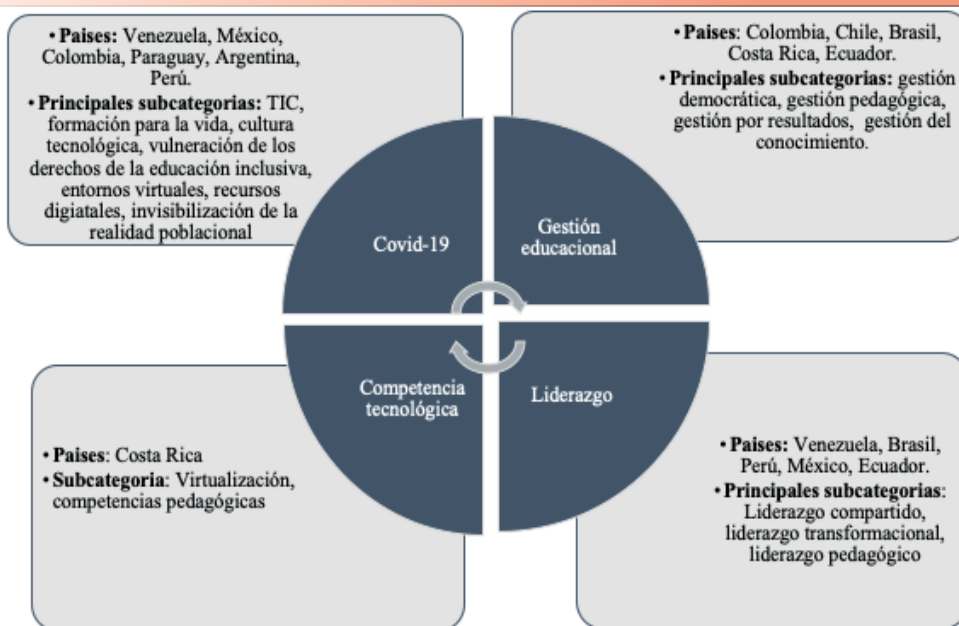


Figura 3. Categorías y subcategorías emergentes de estudios en países Latinoamericanos.

américa; de allí que, en países como: Colombia, Chile, Brasil, Costa Rica y Ecuador fueron los que exaltaron las cuatro principales subcategorías que permitieron clasificar la gestión educacional en gestión democrática, gestión pedagógica, gestión por resultados y gestión del conocimiento.

Liderazgo y competencias tecnológicas

Desde la perspectiva de los países de como: Venezuela, Brasil, Perú, México y Ecuador, se vislumbra el liderazgo donde se percibe tres maneras de gestionar la educación destacando el liderazgo compartido, transformacional y pedagógico. Son cambios que se evidencia en el sector educativo desde los escenarios institucionales. Asimismo, entre los hallazgos se tienen las competencias tecnológicas, categoría que fue tocada con mucho empeño en Costa Rica, al considerar la virtualización como una estrategia de aprendizaje para coadyuvar a apropiarse de competencias pedagógicas innovadoras.

Covid-19 y las TIC en la gestión educacional

Aunada a la actual realidad de la gestión educacional a raíz de la pandemia del Covid-19, se percibe que los países de América Latina como:

Venezuela, México, Colombia, Paraguay, Argentina y Perú, han innovado en sus competencias tecnológicas para hacer de la gestión educacional un proceso de interacción a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); asimismo, en los estudios realizados en los países mencionados se acotó que el sector educativo previo a la pandemia no llevó un proceso de formación para la vida que haya permitido saber cómo sobrellevar un problema de esta índole; puesto que, la carencia de una cultura tecnológica ha hecho que el sector educativo colapse, por la falta de conocimiento o por no contar con las herramientas; es decir, no estar preparados para brindar una educación virtual sigue siendo un problema.

La gestión de las TIC no es nueva en educación, se incorporó en el aprendizaje como un eje integrador, lo que sucede es producto de una mala práctica, se había utilizado como un elemento importante en el proceso de aprendizajes, más no imprescindible como en los actuales momentos, razón por la cual se ha vulnerado algunos derechos de la educación que requiere mayor atención como es la educación inclusiva; también, se ha puesto en evidencia la exclusión social.

Cabe destacar que, los entornos virtuales de aprendizajes son considerados espacios educativos propuestos como alternativa para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia; de allí que, parte de la población estudiantil y docentes, así como II.EE fueron invisibilizadas ante la pandemia; por tanto, hay mucho que ahondar al respecto para próximos estudios. Es evidente que la pandemia tomó a muchos sectores desprevenidos que debe llamar a la reflexión para que incorporen dentro de sus planes protocolos de prevención y formación para ayudar a disminuir, no generar otro problema.

Caracterización de los artículos por categorías

A partir de las tablas 2 y 3, se muestra el desglose de las categorías fundamentadas por autores que en los últimos cinco años se han dado la oportunidad de colaborar con sus estudios en fuentes de amplia trayectoria en publicaciones reconocidas a nivel mundial y en Latinoamérica.

Tabla 2

Caracterización de los artículos por categorías, país y fuentes referentes a las categorías gestión educacional y competencias tecnológicas.

N°	Autores (Años)	Categorías	País	Fuente
1	Bertel y Sánchez (2019)	Gestión educacional	Colombia	<i>Scielo</i>
2	Morales, Panes, Aguilera, Agurto, Bahamondes y Olave (2019)		Chile	<i>Ebscohost</i>
3	Oplatha (2019)		Brasil	<i>Ebscohost</i>
4	Chaves y Pereyra (2020)		Brasil	<i>Ebscohost</i>
5	Leticia y Fernandes (2018)		Brasil	<i>Redalyc</i>
6	Sagredo y Castelló (2018)		Chile	<i>Redalyc</i>
7	Correa, Benjumea y Valencia (2019)		Costa Rica	<i>Redalyc</i>
8	Rodríguez (2018)		Ecuador	<i>Scielo</i>
9	Donoso y Benavides (2018)		Chile	<i>Scielo</i>
10	Serrano, González, Ovalles y Ruíz (2020)		Colombia	<i>Dialnet</i>
11	García y Cerdas (2019)	Competencias tecnológicas	Costa Rica	<i>Dialnet</i>

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 2 se evidencia once artículos, de los cuales diez hacen referencia a categoría gestión educacional debatida en países como: Colombia, Chile, Brasil, Costa Rica y Ecuador; las fuentes consultados fueron: *Scielo*, *Ebscohost*, *Redalyc* y *Dialnet*. Con respecto a las competencias tecnológicas, las cuales fueron debatidas en Costa Rica y la fuente consultada fue *Dialnet*.

Tabla 3

Caracterización de los artículos por categorías, país y fuentes referentes a las categorías Liderazgo y Covid-19.

N°	Autores (Años)	Categorías	País	Fuente
1	Herrera y Tobón (2017)	Liderazgo	Venezuela	<i>Redalyc</i>
2	Carvalho y Mansur (2020)		Brasil	<i>Scopus</i>
3	Sardon (2017)		Perú	<i>Scielo</i>
4	Real y Amores (2019)		México	<i>ProQuest</i>
5	Jiménez (2020)		Ecuador	<i>ProQuest</i>
6	Inciarte, Paredes y Zambrano (2020)	Covid-19	Venezuela	<i>Ebscohots</i>
7	Cazales, Granados y Pérez (2020)		México	<i>ProQuest</i>
8	Castaña (2020)		Colombia	<i>ProQuest</i>
9	Britez, Mirta (2020)		Paraguay	<i>Scielo</i>
10	Álvarez, Gardyn, Iardevsky y Rebello (2020)		Argentina	<i>Dialnet</i>
11	Genol y Guido 2020		Perú	<i>ProQuest</i>

Fuente. Elaboración propia.

En la tabla 3 se evidencia once artículos, de los cuales cinco hacen referencia a la categoría liderazgo debatida en países como: Venezuela, Brasil, Perú, México y Ecuador; las fuentes consultados fueron: *Redalyc*, *Scopus*, *Scielo* y *ProQuest*. Con respecto a la categoría Covid-19 fue debatido en seis artículos en los países: Venezuela, México, Colombia, Paraguay, Argentina y Perú, las fuentes consultadas fueron: *Ebscohots*, *ProQuest*, *Scielo* y *Dialnet*.

Discusión

Se presentan las características de estudios realizados en América Latina, donde se aprecia la situación que identifica a la gestión educacional en países como: Colombia, Chile, Brasil, Venezuela, Costa Rica, México, Ecuador, Perú, Argentina y Paraguay. Todos ellos con políticas educativas que en

oportunidades convergen o divergen, pero la diferencia está en cómo se lleva la gestión educacional en cada contexto latino donde la diversidad política, económica, cultural y social son factores que integran las brechas que inciden en la gestión educacional.

Por tanto, el término usado para referirse a la gestión educacional es diverso según el tesoro de la Unesco; sin embargo, sus acepciones en el campo educativo tienen iguales connotaciones al reseñar el término como gestión educativa, gestión directiva, gestión escolar e incorporándole nuevas perspectivas dentro de la gestión del conocimiento, lo importante de las perspectivas señaladas es la transformación en su accionar y la incorporación de nuevas herramientas para lograr una gestión de calidad.

Para algunos autores consideran que la formación para hacer frente a los constantes cambios que la sociedad demanda, hay que estar preparados para las adversidades que se presentan; por tanto, deben ser consideradas dentro de los protocolos de actuación institucionales, es apropiado apuntalar en este artículo lo que actualmente se vive en el sector educativo ante la pandemia del Covid-19, donde los países con modelos educativos pocos novedosos han tenido que reinventarse estrategias de gestión; por tanto, surge la necesidad de considerar el contexto inmediato para reducir la brecha de exclusión social (Cazales, Granados & Pérez, 2020); (Rodríguez, 2018).

La actual crisis que se vive a nivel mundial con la pandemia, donde el sector educativo fue y es el más afectado, las condiciones desde lo social, económico y político en que están inmersos los países de América Latina como Venezuela, México y Colombia; han sumado para que el Covid-19 siga en curso en éstos países, acentuándose en unos más que en otros, pero la realidad es que carecen de protocolo para hacerle frente a la pandemia; donde la escasa cultura tecnológica ha conllevado a la gestión educativa hacia un accionar impreciso de contradicciones y ambigüedad frente al Covid-19, siendo la educación inclusiva la más perjudicada al vulnerar el derecho que le consagra la Ley de ser atendidos en iguales condiciones o mejores, porque su condición amerita calidad de atención (Cazales, Granados & Pérez, 2020), (Castaño, 2020).

En el Perú, el sector educativo durante la pandemia ha tenido que contemplar diferentes escenarios para brindar una educación de calidad, donde se considere la diversidad de situaciones presentes tanto en la educación regular como en la especial; puesto que, una manera de garantizar la igualdad social, frente al Covid-19, es no sólo considerar las materiales y recursos tecnológicos que son fundamentales para la educación, de igual hay que tener en cuenta las capacidades de cada estudiante, profesor y los padres

de familia, porque la realidad de ellos son distintas, algunos tendrán las herramientas tecnológicas para afrontar los cambios educativos; sin embargo, se encuentran otros que carecen tanto de herramientas como del conocimiento para su manejo, es una brecha socioeducativa que se debe abordar desde el marco de la justicia social (Genol & Guido, 2020).

Es evidente que México y Argentina buscan sinergia para combatir la pandemia del Covid-19, se requiere de políticas educativas diferenciadas para llevar acciones pertinentes a cada agente involucrado; las brechas en el acceso a recursos digitales, la invisibilización de los contextos reales de la población, para esto se requiere un diagnóstico que permita conocer y formular las estrategias más idóneas para la continuidad de los aprendizajes ante la emergencia sanitaria del Covid-19. Cabe destacar que la disponibilidad tecnológica está relacionada con su uso y con las experiencias que se tengan al respecto (Morales, Ballesteros, García & Salazar, 2020); (Compañ, 2020); (Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky & Rebello, 2020).

La situación antes expuesta, permite evaluar a los países de América Latina desde varias aristas económicas, políticas, sociales, culturales y religiosas; la población se disperse por el mundo, esto conlleva a que el proceso de gestión educacional sea sensibilizado y promueva prácticas de integración que desarrollen competencias comunicativas que ayuden a fortalecer la diversidad Latinoamericana que convergen en puntos comunes en especial la pobreza, el bajo nivel educativo y por ende económico. Razón que conlleva a determinar que se requiere de un cambio hacia una gestión educacional multifactorial. El sector educativo ha tenido que batallar arduamente para direccionar las instituciones educativas con acciones que contrarresten la realidad que se percibe en sus escenarios.

Colombia y Chile, son dos países que han utilizado las mejores herramientas para sobrellevar la economía a raíz de la pandemia del Covid-19; situación que les ha permitido sostenerse y proponer en sus políticas educativas prácticas de gestión educacional que coadyuven a erradicar esquemas tradicionalistas desvinculadas de los contextos en que se desenvuelven los estudiantes, docentes y padres de familia (Bertel, Viloría, & Sánchez, 2019); (Morales, y otros, 2019). Los estudios han demostrado que estos países han utilizado las mejores herramientas desde el punto de vista económico para articular la escuela, familia y comunidad y hacer la situación que la pandemia ha generado, manejable para las organizaciones mencionadas.

De igual manera, el resto de países de América Latina como Venezuela están inmersos en una educación de baja calidad y han sido golpeados económicamente, y ante la pandemia del Covid-19 se dan cambios vertiginosos para responder y dar continuidad a los procesos de formación como

estrategia para enfrentar la crisis educativa al analizar la docencia y la tecnología, dos elementos que deben evaluarse para que la calidad educativa tenga resultados positivos durante la pandemia (Inciarte, Paredes & Zambrano, 2020). Asimismo, en Paraguay se han tomado las medidas necesarias para no perder el año escolar, pero esto ha sacado a relucir aspectos importantes a mejorar para impartir clases a distancia al hacer uso de los entornos virtuales de aprendizaje (Britez, 2020).

Aunada a la realidad descrita, en Brasil y Costa Rica la gestión educacional es desafiante ante los nuevos panoramas que se vive, donde los docentes deben prepararse para tomar las mejores decisiones, y esto se logra al desarrollar competencias de liderazgo y competencias tecnológicas, ambas son de gran relevancia en la generación de conocimiento para explotar nuevas áreas de estudio que incorporen el uso de las TIC, para que los docentes y estudiantes implementen la virtualización dentro de las competencias pedagógicas. Por tanto, el perfil de los directores deben enfocarse bajo un estilo de competencias que los hagan ser líderes pedagógicos e innovadores (Oplatha, 2019); (Chaves & Pereyra, 2020); (Herrera & Tobón, 2017); (García & Cerdas, 2019).

Bajo esta perspectiva, en Costa Rica las instituciones educativas ofrecen un modelo de gestión enfocado en el conocimiento, el cual conlleva a una mejor estructura organizativa al obtener una reducción de costos, ofrecer servicios novedosos a los estudiantes con estilos de enseñanza también novedosos con asesorías individualizadas según los intereses y necesidades de los estudiantes. Este tipo de gestión parte desde la formación inicial del docente donde las universidades brinden espacios para la investigación y se formen verdaderos líderes de la educación capaz de construir conocimiento (Correa, Benjumea, & Valencia, 2019).

También, en América Latina en países como Brasil, Chile y México, el liderazgo directivo escolar se concentra bajo un enfoque socio formativo, que aborda las competencias del ser y del hacer del director mediante la definición de actuaciones que apoyan la formación integral de los estudiantes en el marco de una política curricular contextualizada, gestionada a través del conocimiento y el trabajo colaborativo, nuevas formas de liderar con mayor corresponsabilidad social sobre la educación, identificando nudos críticos de gran complejidad, donde el sistema público concentra la responsabilidad en el director situación que afecta a las II.EE; por tanto, se quiere el ejercicio de un auténtico liderazgo socio-pedagógico (Herrera & Tobón, 2017); (Donoso & Benavides, 2018).

En Brasil y México, es esencial el papel que juega el director para promover un liderazgo que contribuya a una gestión innovadora que reconozca la importancia de crear entornos escolares diversos que permitan social-

izar y compartir cada una de las experiencias institucionales, se está ante un liderazgo transformacional y compartido de constantes cambios donde el director sea participe de ellos, situación que genera en las II.EE un clima organizacional con efectos positivos producto de un liderazgo con una visión compartida y para potenciar la dirección escolar, esta se debe enfocar en un liderazgo pedagógico dotado de recursos, planes y proyectos que conlleven una gestión educativa orientada en el logro de aprendizajes a través de una gestión por resultados (Carvalho, Sobral & Mansur, 2020); (Real & Amores, 2019); (Letícia & Fernandes, 2018).

De allí que, en Ecuador y Perú una de las teorías más sugestivas del comportamiento humano frente a la gestión educativa es el “Liderazgo transformacional”, y su aporte sirvió a las II.EE para que respondan a las exigencias del entorno inspirados en sus seguidores para lograr la transformación de intereses individuales hacia lo colectivo. Cabe destacar, que en las II.EE se requiere de un líder cuya gestión educativa responda a habilidades y destrezas comunicacionales de interacción constante con la colectividad, el director toma en cuenta el contexto de la escuela para viabilizar cambios, el cual debe prevalecer una relación positiva con los compromisos de la gestión escolar que asume el director como líder de la escuela (Jiménez S., 2020); (Sardon, 2017).

En el plano educativo el enfoque transformacional surge a partir del cambio que se da en la estructura organizacional de las II.EE, de una dirección de ordenamiento jerárquico piramidal, fragmentada y bajo una administración rutinaria y burocratizada, hacia una gestión escolar horizontal, integrada, democrática, participativa y constructora de aprendizajes que respondan a los estándares de calidad, que hagan alusión a los valores e interacciones que caracterizan la cultura organizacional dirigida a mejorar la gestión para alcanzar la calidad educativa (Bush, y otros, 2016); (Fernández & Quintero, 2017); (Serrano, González, Ovalles & Ruíz, 2020).

En este caso es necesario, el enfoque en un liderazgo transformacional como habilidad que orienta a los directores a un comportamiento capaz de generar respeto entre los docentes y mejorar la motivación laboral. Para obtener la motivación de los trabajadores y lograr la satisfacción laboral, los directores deben tomar en cuenta las condiciones de su escuela, cómo ser carismático, hacer uso de la motivación bajo su propia inspiración, se parte de una estimulación intelectual y consideración individualizada en liderazgo transformacional e integrar la cultura y características organizativas de la escuela para mejorar la motivación laboral de los docentes, son acciones pertinentes en la gestión educativa (Lee, 2019); (García & Cerdas, 2019).

Conclusiones

Para concluir, hay que continuar la dinámica investigativa para profundizar y analizar las acciones de direccionar la educación en escenarios que emprendan una gestión educacional bajo un liderazgo transformacional, impregnado de competencias tecnológicas que puedan coadyuvar a superar las brechas educativas acentuadas por la pandemia producto del Covid-19; puesto que, las buenas prácticas del uso de las TIC es el mejor aliado para alcanzar el éxito en la gestión educacional según los estudios consultados.

Referencias

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A. & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Dialnet*. doi:<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Bertel, M., Viloría, J. & Sánchez, J. (2019). Tendencias de investigación en los posgrados de gestión educativa en América Latina. *Educación y Educadores*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v22n2/0123-1294-eded-22-02-215.pdf>
- Britez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. *Scielo*. Obtenido de <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/22/579>
- Bush, T., Robinson, V., Spillane, J., Ortiz, M., Ryan, J. G., Cuéllar, C., Oplatka, I. (2016). Liderazgo educativo en las escuelas nuevemiradas. Obtenido de <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/LIDERAZGO-EDUCATIVO-EN-LA-ESCUELA.-NUEVE-MIRADAS.pdf>
- Carvalho, J., Sobral, F. & Mansur, J. (2020). Explorando el liderazgo compartido en organizaciones públicas: evidencia desde el ámbito educativo. *Revista de Administracao Publica*. Obtenido de <https://www.scopus.com/sourceid/10800153306?origin=recordpage>
- Castaño, L. (2020). a política pública de inclusión: Utopía de la gestión educativa en Colombia. doi:<http://dx.doi.org/10.15332/21459169/5295>
- Cazales, Z., Granados, H. & Pérez, L. (2020). *Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al covid-19. el caso de la educación básica*. Obtenido de Revista Latinoamericana de Estudios Educativos: <https://search.proquest.com/docview/2447954159/693FC5DD1E97448B-PQ/3?accountid=37408>
- Chaves, N. & Pereyra, M. (2020). La gestión democrática de la escuela pública en contextos de reformas educativas locales: Estudio comparado entre Brasil y España. *Arquivos*. doi: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4285>

- Compañ, J. (2020). Acciones de políticas educativas ante la emergencia sanitaria del Covid-19. *Redalyc*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063236006/index.html>
- Correa, A., Benjumea, M. & Valencia, A. (2019). La gestión del conocimiento: Una alternativa para la solución de problemas educacionales. *Revista Electrónica Educare*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1941/194160170001>
- Donoso, S. & Benavides, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Rev. Bras. Educ.* Obtenido de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230013.pdf>
- Espinoza, C., Maldonado, G. & Rosero, C. (2020). Los desafíos de la inclusión en tiempos de COVID-19. *Revista Cientific*. doi:<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.11.221-239>
- Fernández, C. & Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 22(77), 56-74. Recuperado el 20 de Julio de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29051457005>
- García, J. & Cerdas, V. (15 de Noviembre de 2019). Estilos de liderazgo de los directivos escolares costarricenses: transformando las organizaciones educativas. *Innovación educativa*, 21(31). doi:<https://doi.org/10.22458/ie.v21i31.2690>
- Genol, M. & Guido, J. (2020). La brecha socioeducativa derivada del covid-19: Posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*. Obtenido de <https://search.proquest.com/scholarly-journals/la-brecha-socioeducativa-derivada-del-covid-19/docview/2447958854/se-2?accountid=37408>
- Hernández, A. (2020). COVID-19: el efecto en la gestión educativa. *RELAIS*. Obtenido de <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/relais/article/view/2640/2592>
- Herrera, S. & Tobón, S. (2017). El director escolar desde un enfoque socioformativo. *Revista de Pedagogía*, 164-94. doi:<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814009>
- Inciarte, A., Paredes, A., & Zambrano, L. (2020). Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19. Obtenido de <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&sid=750df433-933b-444a-8897-bc6cfa1b1aa%40sdc-v-sessmgr03>
- Jiménez, S. (2020). La gestión educativa en el liderazgo directivo de los colegios del circuito 07d01 del cantón pasaje. *Ciencia y Educación*. doi:<https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0105202028>

- Lee, Y. (2019). Principals' transformational leadership and teachers' work motivation: evidence from elementary schools in taiwan. *The International Journal of Organizational Innovation*, 11(3). Recuperado el 12 de Julio de 2020, de <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=10da622c-1f62-4e77-8a1f-67ad8e782eba%40pdc-v-sessmgr02>
- Letícia, K. & Fernandes, M. (2018). El Programa Gestión para Aprendizaje de la Fundación Lemann en dos redes municipales de Educación de Paraná. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89460358008/index.html>
- Montes, A., Che, E., Hernández, A. & Villalobos, V. (2020). Ruta de la gestión educativa del CIDE ante el contexto COVID-19tivos uruguayos en el contexto de comunicación digital. *Educare*. Obtenido de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14179/19957>
- Morales, K., Panes, R., Aguilera, H., Agurto, N., Bahamondes, M. & Olave, M. (2019). Acciones y percepciones de la gestión educativa en escuelas con alumnado migrante. *Espacios*. Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p20.pdf>
- Morales, M., Ballesteros, L., García, R. & Salazar, O. (2020). Disponibilidad tecnológica y uso de tecnologías por parte de docentes de bachillerato desde la perspectiva del estudiante. *Educar*. doi:10.5565 / REV / EDUCAR.1006
- Oplatha, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*. Obtenido de <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=4a5a51e-3-02ba-4557-8c11-f6a3da9dd51c%40sessionmgr101&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=edsbas.B58C5EC4&db=edsbas>
- Real, M. & Amores, F. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 24(81), 375-402. Obtenido de <https://search.proquest.com/scholarly-journals/capacidades-del-liderazgo-pedagógico-en-la/docview/2263218991/se-2?accountid=37408>
- Rodríguez, E. (2018). El ejercicio de la función directiva en contextos complejos: su profesionalización. *Perspect. educ (En Línea)*. doi:<http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.775>
- Saavedra, A. (2017). El liderazgo en la gestion educacional latinoamericana. doi:<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/gestionregion/article/view/64/58>

- Sagredo, E. & Castelló, A. (2018). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas adultas en Chile. *Redalyc*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44762458002/index.html>
- Sánchez, A., Zilberstein, J., Flores, I. & Azuara, V. (2020). Percepción, disposición y compromiso docente de las prácticas de gestión educativa en universidades mexicanas. Obtenido de <https://doaj.org/article/73aafb86e7cc4bc083f1b28b5f098750?>
- Sardon, D. (2017). Liderazgo transformacional y la gestión Escolar en instituciones educativas primarias. *Revista de Investigaciones Altoandinas*. doi:<http://dx.doi.org/10.18271/ria.2017.294>
- Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897-911. Obtenido de <https://search.proquest.com/scholarly-journals/una-direccion-escolar-con-capacidad-de-liderazgo/docview/2310239112/se-2?accountid=37408>
- Serrano, E., González, R., Ovalles, L. & Ruíz, C. (2020). Cultura organizacional en el proceso de gestión de la calidad educativa. *Espacios*. Obtenido de <http://www.revistaespacios.com/a20v41n44/a20v41n44p30.pdf>
- Yovera, J. (2020). LA gestión educativa universitaria venezolana: un planteamiento desde la acción transcompleja. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Obtenido de <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=0bf60762-bbb1-486e-a8c4-b55f9d456c9f%40sessionmgr101>

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION CAMPESINA Y EL MOVIMIENTO COMUNAL EN VENEZUELA

Mirna Elizabeth Gutiérrez Sojo

Maestra en Educación comparada. Militante de la Escuela Social Rodrigueana Latinoamericana y del Caribe de la República Bolivariana de Venezuela. omt991.4@gmail.com

Recibido: 26 de noviembre 2020
Aceptado: 15 de abril 2021

Resumen

El trabajo tiene como propósito poner en diálogo dos categorías que en los actuales momentos son de importancia y que se encuentra en construcción a saber: Educación Campesina y Movimiento Comunal y su reconocimiento como una manera distinta de asumir la vida. Los procesos de diálogos entre la educación campesina y el movimiento comunal no pueden sino verse en complementariedad a partir de las realidades que a ambos configura como arte de un territorio en permanente conflictos, tensiones, contradicciones, apuestas y el papel que juegan ambos para la liberación y emancipación de sus actores en Venezuela.

Palabras claves: Revolución Bolivariana, Luchas campesinas, Educación campesina, Movimiento comunal.

Abstract

The purpose of the work is to put into dialogue two categories that are important at the present time and that are under construction, namely: Peasant Education

and Community Movement and their recognition as a different way of assuming life. The processes of dialogue between peasant education and the communal movement can only be seen in complementarity from the realities that both configure as art of a territory in permanent conflicts, tensions, contradictions, stakes and the role that both play for liberation and emancipation of its actors.

Keywords: Bolivarian Revolution, Peasant Struggles, Peasant Education, Communal Movement.

El campesino y la problemática del campo a partir de la Revolución Bolivariana. Breve semblanza.

Las raíces zamoranas es donde la Revolución Bolivariana retoma los procesos de luchas dejadas desde la independencia producto del robo y usufructo de las elites terratenientes a los campesinos venezolanos. Desde entonces las tensiones y conflictos en la recuperación de las tierras ociosas no han cesado y se recrudecen aún más con el proceso revolucionario. A partir del año 2001 con la promulgación de la Ley de Tierras y desarrollo agrario del 60% de las tierras cultivables está apenas en manos del 5% de la población. La recuperación de la tierra ha hecho que las familias regadas por los campos hayan sido objetos de las más terribles persecuciones por parte de quienes reclaman ser dueños de las mismas. Las tensiones han ido en creciendo dado que, la adjudicación de los títulos de propiedad en manos de las familias campesinas no han cerrado jurídicamente dejando abiertos los procesos de conflictos y entre dilaciones administrativas los campesinos, sus tierras y familias, quedan en un limbo sin fin.

Según el resumen Latinoamericano de la lucha campesina de fecha 20/4/2018 la situación de persecución y desalojo de familias campesinas que viven en los 6 millones de hectáreas recuperadas por la Revolución Bolivariana se vuelve cada vez más difícil por los diversos factores que intervienen para obstaculizar su concreción. Entre ellos el recrudecimiento del latifundio que vuelve a revivir sus tentáculos a través de las permanentes amenazas y asesinatos de por lo menos 300 campesinos en manos de sicarios, acosos paramilitares, tráfico de influencias y corrupción ante las medidas tomadas para la propiedad de las tierras por parte de las familias campesinas, de igual manera se criminaliza y judicializa a los campesinos líderes de las comunidades y su lucha. Otras fuentes de información las tiene organización internacional Vía Campesina que da cuenta de las realidades de los campesinos, sus familias y sus tierras conquistadas en la revolución, lo cual plantea realidades que deben tomarse en cuenta a la hora de hablar del campesino y su educación Garcés (2003) nos dice:

En el caso de Venezuela, la Ley de Tierras y Desarrollo Agrario sella un hito muy importante en la historia de las luchas campesinas venezolanas. Por primera vez, se palpa la intención sincera de dotar al campesino organizado en cooperativas de tierras y todo lo necesario para la producción agropecuaria. Pero, al igual que en el resto de América Latina, este proceso ha contado con la resistencia de los latifundistas, la inescrupulosidad de algunos funcionarios y el asesinato todavía impune (aporrrea.org.ve).

La comuna el Maizal, en el estado Lara, Guasimal, en Portuguesa, El Diamante y hato Palo Quemao en Barinas, Fundo La Victoria, estado Zulia, son algunas de las tierras conquistadas al Latifundio que hoy padecen de los acosos de diversas índoles, incluso endilgando al campesinado de ser responsable de la guerra de desabastecimiento al no producir en el campo, este discurso ha sido utilizado por la derecha para escalar en la recuperación de sus latifundios.

Por otra parte más allá de los problemas de conquista de las tierras se encuentran los problemas generalizados del campo que aún viven la falta de políticas que asistan al desarrollo de las siembras, las faltas de semillas, incentivos y desarrollos de los asentamientos y se añade el abandono del campo hacia las ciudades.

Lo anterior lleva en su seno las luchas campesinas como un legado histórico que se enraíza en su memoria más lejana con la conquista y el cambio progresivo de nuestra cultura aborígen hacia el sistema del Orden y Progreso promulgado por las Revoluciones industriales del siglo 19, las luchas de los Pueblos Caribes hasta la Revolución Bolivariana ha sido un mismo hilo histórico donde subyacen las injusticias, la inequidad la desigualdad de los procesos de distribución de la tierra y una materia pendiente con su educación.

Las luchas zamoranas dan cuenta de ese legado histórico donde al grito “tierras y hombres libres”, “La tierra es de quien la trabaja”, retumban dentro del imaginarios de los hombres y mujeres del campo como un cúmulo de asuntos pendientes por resolver y que en el actual proceso histórico han recrudecido por los diversos descontroles y desates que dejan en total desamparo a las familias campesinas. Esta historia de desigualdades e injusticias da un vuelco interesante en el proceso revolucionario por cuanto se generan y crean también movilizaciones y organizaciones interesantes que enfrentan desde sus concepciones las realidades, tenemos a los frentes campesinos, las cooperativas campesinas, la Vía Campesina, los Fundos Zamoranos, los líderes agrarios y sus colectivos, las organizaciones originarias que pasan a nutrir los territorios comunales como parte de la concreción y unión para seguir la conquista de las tierras que merecen estar en manos del trabajador

del campo y así no sólo autosustentarse sino abastecer de rubros a los mercados de las zonas urbanas y periurbanas.

Esta tensión ubica la lucha de clases y el proceso de superación de las contradicciones ciudad-campo, burguesía-proletariado que pugna por hegemonizar el contexto campesino. El Movimiento comunal es parte de este proceso de movilización histórica y hunde sus raíces en los procesos de conquista por parte del campesino organizado. Luchas campesinas y movimiento comunal se entrelazan y se unen en una misma distinción en cuanto a su concepción y apuesta por la emancipación y liberación del campo.

Cuando hablamos de Movimiento Comunal estamos hablando de organización para la lucha frente a la dominación en todas sus formas, los movimientos sociales que abarcan organizaciones antineoliberales, anticapitalistas se pronuncian frente al despojo, pero además proponen iniciativas para avanzar en medio de las tensiones y conflictos para la superación de las contradicciones. Los Movimientos se estructuran más allá del territorio, se conectan y forman plataformas que desarrollan en sí mismos sus propias escuelas, universidades como vía de protección frente a tanta intervención foránea a sus objetivos, sueños y propuestas, arman perfectos entramados y redes que mantiene sus nodos intercomunicados en tiempo real a lo que acontece en otros territorios.

Por ello el movimiento comunal no debe verse como una creación gubernamental sino una categoría, un constructo generado desde las necesidades del pueblo, puede tender, y es el alerta para todo comunero, a ser serializado, homogeneizado, cooptado y administrado por la burocracia gubernamental a favor de la lealtad de los mandos constituidos, garantizando a obediencia social y por ende castrado y segmentado. Comuna no es la suma de consejos comunales, es el Poder Popular organizado y consciente de su dirección y proyectos alternativos que den al traste con el estado de cosas que mantienen a la sociedad en mal vivir. Para ello debe emerger en movimiento y prepararse para las conquistas desde la transformación de las relaciones sociales de producción hasta la conquista de su educación, salud, cultura entre otras. Los comuneros del Maizal (2018) lo expresan claramente: “Algo debe quedar claro: no hay razón burocrática que se deba imponer, los métodos a acordar son desde el pueblo y partiendo de la territorialización de las políticas revolucionarias” (Web Apoorrea.org. ve).

La tensión Estado-Movimiento se manifiesta en los múltiples conflictos que emergen cuando se introducen sujetos que desconocen las luchas y conquistas generadas por el mismo pueblo en sus contextos a partir de sus propios planes de desarrollo, las formas de establecer la participación y la democracia directa, la defensa y seguridad, la propiedad privada, entre otros como la preservación del ambiente, cuyos territorios están cruzados por intereses que obstaculizan su debido autogobierno. Estas tensiones históricas

están cruzadas como lo señalé antes por los intereses de tipo económicos como por ejemplo la tenencia de la tierra, o en iniciativas cruciales como cuando piensan su educación.

Los integrantes de la Universidad campesina Argimiro Gabaldón (2016) lo expresan cuando plantean que su universidad es producto del pueblo campesino trabajador y comunero “como protagonistas de la edificación del socialismo desde el territorio. No es que la “universidad va a la comunidad” es que la comuna es la universidad, porque aprendemos y enseñamos en cada instante, ya no desde un espacio cerrado, con un horario restringido, como recipientes vacíos que son llenados por los profesores iluminados” (Web. Aporrea.org.ve). La realidad que subyace frente a la academia distante del sentir y la práctica del campesino genera altos y bajos a la hora de lograr un entendimiento que favorezca al campo.

Ahora bien, toda ésta experiencia que ha sido construida por el poder popular, con escaso apoyo gubernamental, incomprendida en su esencia por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, está siendo amenazada. Primero, por las contradicciones con el academicismo y más allá con el modelo eurocéntrico, cuyas ruinas se pretenden erigir por encima de la nueva vida (Kropotkin dixit), que es la comuna. No comprenden todavía, como los “marginales y excluidos” son ahora los profesores. No aceptan que los pata en el suelo asuman la descolonización del pensamiento y la acción. Segundo, las contradicciones con las visiones burocráticas que desconocen todo un esfuerzo organizativo genuinamente popular, debido a que toda la estructuración de la Universidad Campesina y su funcionamiento se debe al poder popular, se debe fundamentalmente a la Red Nacional de Comuner@s, cuyos militantes han asumido las tareas de la definición de principios, modelo de gestión y sobre todo el ejercicio formativo (aporrea.org.ve).

La visión comunal y su lucha ligada en lo profundo con el dolor campesino, con la esperanza campesina permite conocer que estos espacios no son regalados ni dádivas sino que son parte de esa inconformidad que hasta la fecha no da respuesta a los problemas más elementales del campo y lo que está generando es un desarrollo desmedido y la descampesinización del campesino en sus propios territorios. Por otra parte y es el problema de fondo:

La universidad actual ha abandonado su misión de agente transformador de la sociedad, vanguardia del pensamiento alternativo y de la construcción de un mundo sostenible con justicia social. El legado

colonial de la universidad latinoamericana la ha llevado a privilegiar el conocimiento occidental positivista como principal fuente de verdad científica y centro del saber, restándole legitimidad y valor a otros sistemas epistémicos como el conocimiento campesino, tradicional, local e indígena. Esto provoca segregación y exclusión entre la población “escolarizada” de la academia y amplios sectores rurales, así como una producción científica dependiente y subordinada a los centros científicos occidentales de los países del norte.

De igual manera las instituciones escolares actúan como perfectos motores de la desruralización con libros de textos urbanos, un profesorado que alimenta la esperanza de lo urbano formado con modelos y ejemplos de centros urbanos (Torres, 2016).

El mundo rural no suele contemplarse ni en los contenidos escolares vehiculados por los libros de texto, ni en los modelos sociales, laborales y comunitarios que se trabajan como explicación del funcionamiento de la sociedad. Los que se proponen y estudian, implícitamente, son los que se recomiendan como más adecuados para la vida en las ciudades (p.5)

El territorio comunal y sus organizaciones diversas plantean entonces pensar su educación y sus potencialidades y valoración de los que por siglos ha sido la exclusión y el no reconocimiento de sus realidades.

Esas problemáticas hacen que emerjan alternativas propias radicales que interpelan el conocimiento académico sin pertinencia y propósito para los movimientos. La profunda revisión de las universidades permitiría contar con intelectuales, estudiosos que comprendan las epistemes, y darle status social en primer lugar y en segundo lugar status académico a lo que emerge de las realidades (Flórez. 2009).

La comuna es patria conquistada en todos sus ámbitos por el pueblo organizado, es el autogobierno conformado en consejos, comités, frentes y toda la gama de protagonismo organizado que apunta a la dirección consciente de los destinos de una comunidad tiene sus bases en la CRBV y las leyes del Poder Popular.

Entonces allí está la clave de la educación, como partera de la Nueva Estructura Revolucionaria, que viene apoyándose en los Consejos Comunales, que vendrían siendo los núcleos que fortalecerían a la final las Comunas. Carlos Angulo nos decía que en una Sociedad Socialista, se busca crear personas, gente, y en la Sociedad Capitalista lo que se busca es crear dinero, por eso nos señalaba el fracaso de la Unión Soviética cuando entraba en

competencia con el capitalismo, que es una maquinaria para producir dinero, entonces eso también tenemos que tomarlo en cuenta, que si nosotros como colectivos, o personas que tienen una intencionalidad hacia una nueva lógica o sociedad nueva, pues si entramos en competencia con el capitalismo o las leyes capitalismo, de su modelo, vamos a salir reventados desde todos los puntos de vista, ya sea en lo cultural, lo deportivo, lo económico, porque ya sería entrar en el juego del otro, y en el juego del otro ya ellos son expertos y ya saben todos los movimientos posibles y todas las variantes, producto de 200 años de Revolución Industrial.

En resumen nos encontramos en un proceso en que el Movimiento Comunal se encuentra en fases de delineación, por un lado las tendencias gubernamentales y por el otro la soberanía por parte del pueblo a partir de su Poder. Cuestiones que implica seguir batallando para lograr la Comuna y el ser comunero desde una perspectiva de bloque histórico, nueva historicidad

Educación campesina

A los efectos de adentrarnos en un tema tan complejo como lo es la educación lo primero que debo señalar es que los procesos de neoliberalismo y globalización con su modelo de desarrollo llevará a más de la mitad de la población mundial a vivir en las ciudades, estaríamos hablando de 3.300 millones de personas que para el 2013 será el 60% de las personas que vivirán en las ciudades, razón por la cual urge debatir sobre la educación campesina (p. 3).

Este debate debe partir por el análisis de que existen muchas educaciones campesinas, la riqueza de lo que lleva, su sentido y esencia en los territorios de lo que los campesinos y sus maestros piensan. Por ello hablar de educación campesina siempre nos llevará a aproximaciones de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla. No es igual contextos de conflictos armados, de lucha por la conquista de la tierra como lo expresé anteriormente y contextos donde hay un desarrollo en armonía aparente, por tanto es necesario comprender que la educación campesina tendrá características distintas que varían de un contexto a otro. Dicho esto no es lo mismo tampoco hablar de los maestros y sus diversos perfiles. Las posibilidades reales de educar en y para el campo desde lo que el campo requiere, es pensar en un maestro que pueda de construirse y construirse en comunidad. Es decir un baquiano de su comunidad.

Pero, ¿Qué es ser campesino? Que implicaciones para la educación en estos tiempos. Según Núñez (2007), se considera campesino a “aquella persona que habita y trabaja, sola o con su familia, en un territorio rural dinámico, dentro de una cultura híbrida, en estrecha interrelación con los actores sociales del mundo globalizado en la provisión de alimentos fres-

cos, productos agroindustriales y artesanales en pequeña escala y en la prestación de servicios ambientales al aprovechar los biodiversos recursos naturales y culturales de su entorno” (p. 7) de igual manera agregaría que es un sujeto político e histórico que lleva en sus actos procesos de transformación social.

Hablar de educación campesina es hablar de la educación que piensan los campesinos, desde sus propias inquietudes e intereses, asunto pendiente pues generalmente se piensa una educación “para él campesino”, cargado de currículos, perfiles del profesorado lejanos al sentir y dinámicas del mismo.

Los conflictos subyacentes desde la realidad campesina, su educación y la lucha permanente por su liberación la encontramos en variados estudios sobre el tema en donde se plantea en el fondo:

1. Una ruptura entre la colonización y desneocolonización
2. Una ruptura con la concepción desarrollista impuesta desde occidente a las identidades culturales campesinas.
3. Una ruptura con las políticas que pretenden hegemonizar la educación desconociendo las distintas particularidades. Esto ha generado distintas movilizaciones y ha dado pie a distintas organizaciones campesinas que plantean universidades, escuelas, métodos entre otros para pensarse y actuar

Se puede afirmar que para el campo venezolano requerimos de maestros indagadores de los contextos campesinos pero en realidad el perfil no es así, el maestro de las zonas campesinas piensa desde los métodos o tradiciones aprendidas en la universidad o a lo largo de su vida, cuestión que pone la educación del niño campesino en constante hibridación o sustitución de su cultura por la cultura hegemónica occidental. Por otra parte tenemos al sujetos de la educación al niño o joven campesino, y cómo aprende de su realidad, cuestión que es obviada por el maestro.

La pedagogía de los saberes campesinos

Núñez (2007) no habla de los procesos dinámicos o en movimiento de los campesinos y su formas de educarse en resistencia permanente con el avasallamiento de la ciudad o el desarrollo del campo para usufructo de las elites que ven al campo como un espacio de producción y no como un sistema vivo de trabajo y preservación de una cultura milenaria consustanciada con el medio que lo rodea y un respeto a las formas de vida que de generación en generación mantienen en sus familias. En ese sentido nos aporta cuatro saberes bien diferenciados pero que se complementan

para reconocer la diversidad e incidencia de factores tanto internos como externos a la vida campesina: los saberes preservados, los hibridados, los sustituidos y emergentes. Todos ellos ricos en una gama de métodos de aprendizajes. “Ver, oír, tocar y repetir parecen ser los elementos fundamentales para aprehender los saberes sustentadores de la vida en los ecosistemas humanos y naturales rurales” (p. 19) los saberes preservados son un dechado de enseñanza desde la práctica, con ellos no sólo se preserva las generaciones sino también la cultura y esencia campesina vinculada no sólo a la naturaleza sino al trabajo.

Apuestas:

1. Fortalecer al movimiento comunal desde adentro, desde sus posibilidades, acompañarlo y apoyarlos en las potencialidades de sus actores para que sean poder que gobierne sus destinos consustanciados desde el país que soñamos.
2. Ser movimiento comunal es entrar en tensión permanente con lo establecido y lo que se quiere establecer. En general las tensiones generan contradicciones, avances retrocesos en esta forma de lucha.
3. Los movimientos comunales generan planes, proyectos propios, se desmarcan del control y burocracia que pretende homogeneizar sus realidades.
4. La educación campesina y movimiento comunal están íntimamente relacionadas y dan como resultado una educación pensada desde el campesino y no desde la burocracia.
5. Una educación campesina desde el Movimiento Comunal es aquella que valora, reconoce e impulsa el saber campesino, construye currículas pertinentes para el hombre y la mujer del campo y fortalece la identidad de ser campesino.
6. Una educación campesina plantea fortalecer desde la ciencia el saber campesino, para que la cultura campesina no se desruralice sino que permanezca en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Comuna El Maizal edo. Lara. Comienza el encuentro de solidaridad con el movimiento comunero Simón Planas. Artículo publicado en *Aporrea.org.ve* 23/02/18.
- Flórez, J. (2005). 9 Aportes postcoloniales (latinoamericanos) al estudio de los movimientos sociales. Universidad Autónoma de Barcelona (España).
- Garcés, H. La lucha campesina es una sola en *Aporrea.org.ve*. 13-10-2003.

- La Universidad Campesina de Venezuela Argimiro Gabaldón amenazada por el academicismo y la burocracia. *Red Nacional de Comuner@s y el Consejo Social del Poder Popular Campesino UCVAG* | Miércoles, 07/12/2016. Aporrea.org.ve
- Núñez J. Prácticas sociales campesinas: Saber local y educación rural. *Investigación y Postgrado*. Vol. 23, No. 2, 2008.
- Torres J. 2016. *La educación rural en el marco de la revolución en la estructura de las poblaciones de las naciones*.
- Salinas B. y López, A. (2012). Los saberes campesinos y la universidad: ¿vía para el desarrollo sostenible, la independencia intelectual y la interculturalidad? *Revista Congreso Universidad*. Vol. I, No. 1, 2012. Universidad de Puebla, México.

BIOÉTICA Y FILOSOFÍA. UNA RELACIÓN CONJUNTA DESDE LA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL Y LA AUTONOMÍA DEL PACIENTE EN LAS UNIVERSIDADES DE CIENCIAS MÉDICAS CUBANAS

Osvaldo Pedro Santana Borrego

Máster en Estudios Interdisciplinarios sobre América Latina, el Caribe y Cuba. Mención Cuba. Profesor Asistente de la Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Facultad de Tecnología de la Salud y de la Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría. osva64@nauta.cu

Recibido: 26 de diciembre 2020

Aceptado: 20 de abril 2021

Resumen

La presente investigación versó sobre la interrelación bioética-filosofía y los fundamentos de la responsabilidad profesional sanitaria en la contemporaneidad. Su impronta social, constituye un tema que merita atención en la concepción por las universidades en el siglo XXI, así como en su misión responsable como institución social. Formar un pensamiento crítico, ético, auténtico y comprometido con el contexto histórico-social, transcurre por un proceso sistemático que permite abordar desde la instrucción pedagógica, los atributos que identifican a los profesionales de las Ciencias Médicas cubanas. En este entorno, el artículo persigue como objetivo general, analizar la bioética como herramienta filosófica en la responsabilidad profesional y la autonomía del paciente en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas. Para cumplir con el propósito, se aplicó una metodología de tipo cualitativa, en la cual se primó un estudio desde el punto de vista descriptivo en el campo

de la atención médica. Como resultado se evidenció la necesidad de concebir en los programas docentes en pre-posgrado, la inserción de temáticas que vinculen contenidos con el objeto de investigación. La realidad existente en los espacios universitarios, demanda como condición científica en la casa de altos estudios, continuar desarrollando la formación universitaria, el respeto por la autonomía del paciente, la responsabilidad profesional y constituya un modelo de constante actualización y eficacia.

Palabras clave: Bioética, filosofía, universidad del siglo XXI.

Abstract

Present it bioética versified investigation on the interrelation philosophical on the foundations of the sanitary professional liability in contemporaneity. His social impression, constitute a theme than merita attention in the conception for the universities in the century XXI, that way I eat in his responsible mission like social institution. Forming an ethical thought, I authenticate and engaged with the historic social context, it passes for a systematic process that it enables going on board from the pedagogic instruction, the attributes that they identify the professionals of the Medical Sciences and his narrow medical patient relation. You have like general objective at this surroundings, the article, examining the bioética like philosophical tool in the professional liability and the autonomy of the patient at Ciencias's universities Médicas Cubanas. As a mere formality with the purpose, you applied over yourself a qualitative methodology of type, the one that you had priority in a study from the descriptive point of view at medical attention's field. As a result the need to conceive in the teaching programs in was evidenced, the insertion of subject matters that contentses for the purpose of investigation link. The existent reality in the university spaces, request like scientific condition at the house of advanced studies, continuing developing the university formation, the respect for the patient's autonomy, the professional liability and constitute a model of constant bringing up to date and efficacy.

Keywords: Bioética, Philosophy, university of the century XXI.

La necesidad de una relación conjunta entre la bioética como un nuevo tipo de saber y disciplina crítica, y la filosofía como hecho cultural y tecnológico, devela de un análisis específico en las estrategias que se generan en los espacios universitarios contemporáneos de cara a la Agenda 2030. En la actualidad ambas disciplinas enfrentan aciertos y desaciertos que emergen a través de la responsabilidad social que meritan la atención por las universidades en el siglo XXI de cara al cambio social. Contexto que muestra preocupación con

los nuevos paradigmas de actuación sobre la forma, contenidos y métodos de dialogar como práctica profesional en los escenarios de aprendizajes entre profesores y estudiantes, cuyo reflejo aún no son los deseados por la sociedad como fenómeno ético-cultural. Temática relevante que se pretende abordar en el artículo, y cuya solución es una invitación a trabajar de conjunto.

Con relación a este tópico, el Vicepresidente primero de la Asociación de Escritores de la UNEAC, el Licenciado Ernesto Limia plantea:

“Lo que más me preocupa son las fallas en el sistema educacional, en el que como sistema la escuela es sólo un eslabón, con problemas crecientes –duele decirlo– por las fallas en la formación y falta de cultura de profesores graduados en los últimos lustros...”

Al respecto, cabe señalar que esta institución cultural en su desarrollo histórico y actual, postula como uno de sus objetivos centrales, la formación de profesionales competitivos para la transformación social y del sujeto mismo. Sin embargo, esa aspiración deseada y sobre la cual se trabaja, transita por un proceso de cambio de mentalidad. Realidad que muestra limitaciones para compartir desde la ciencia, que es lo que se desea compartir e intercambiar en materia de educación bioética como actividad que vincula tanto a profesores como estudiantes. En este escenario resulta importante la apropiación de los conocimientos y métodos filosóficos en correspondencia con las propias dinámicas por la cual transita la sociedad tan diversa como compleja a partir del entramado de relaciones que en ella se generan.

Estas complejas y dinámicas realidades que enfrenta la humanidad ante el proceso de informatización de la sociedad, la globalización (neoliberal), los fenómenos relacionados con el cambio climático, los avances de la llamada tercera generación científico-técnica, en particular, la impronta en el campo de la medicina con la llegada de novedosos medios terapéuticos, potentes fármacos, técnicas modernas de diagnóstico e instrumentos de laboratorio, han engendrado responsabilidades, comportamientos éticos y nuevas formas de ser-pensar que ocupan un lugar privilegiado en el ámbito filosófico que merita la mirada crítica de la realidad.

Sin embargo, uno de los principales problemas que enfrenta las universidades de Ciencias Médicas en el contexto actual, es el elevado nivel de información, el cual supera el trabajo formativo direccionado a la espiritualidad de los estudiantes, lo que no contribuye a la construcción de una sociedad más digna, justa, habitable y respetuosa del medioambiente. Aun con todos los esfuerzos que se realizan en esta dirección, las políticas públicas y la tendencia política internacional han dejado en segundo término esta finalidad y su compromiso ético-político, para pasar a primar el aspecto económico y productivo.

En este contexto, *“la interrelación ética y la vida confiere a la bioética el valor de construir un puente hacia la expresión unitaria de las ciencias y valida la posibilidad heurística de la transdisciplinariedad”*.

En este escenario, la construcción de un pensamiento ético-filosófico, así como el uso adecuado del conocimiento humano valorizado en la práctica social, demandan con marcado énfasis, la necesidad impostergable de un acercamiento teórico-metodológico sobre el análisis de la interrelación bioética-filosofía para la sustentabilidad y sostenibilidad de la sociedad, temática que se pretende abordar en el artículo.

Estos argumentos demandan en la actualidad, que los estudiantes se apropien de procedimientos y de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales que les permitan promover el saber (más que consumirlo), resolver problemas, aprender a aprender de manera independiente y permanente, a lo largo de la vida, y en diferentes situaciones y contextos de actuación social. Para ello se debe lograr un proceso enseñanza-aprendizajes en el cual la bioética y la filosofía como disciplinas, puedan constituir prioridades a tener en cuenta por la educación médica contemporánea, con el objetivo de favorecer la participación activa del estudiante como sujeto y a la vez objeto de su propio aprendizaje. Asimismo, presupone que sea capaz de construir su conocimiento y su independencia cognoscitiva, mediante la movilización de procesos lógicos del pensamiento, para que pueda desafiar y solucionar, de forma adecuada, los problemas actuales de nuevo tipo que caracterizan a la contemporaneidad.

Ambas disciplinas científicas se convierten como parte de la actividad humana en el campo de las ciencias biológicas y sociales, en pautas a consultar desde los saberes intelectuales por las universidades. Por tal motivo, a los centros de altos estudios les corresponde formar como institución y responsabilidad social, profesionales de la salud altamente competitivos en correspondencia con los valores universales de la moral socialista que se edifica en la Cuba de hoy.

Es en este sentido, que la responsabilidad de construir un pensamiento crítico en los estudiantes de las universidades de medicina en las actuales circunstancias, transita por un proceso de perfeccionamiento de la educación superior en la Isla. En específico, las Universidades de Ciencias Médicas participan activamente en los programas denominados como parte de este proceso en el Plan E. El mismo constituye un paso más en los objetivos que aspira de cara a la universalización de la universidad en el siglo XXI y en consonancia con la Agenda de desarrollo 2030.

Por ende, la impartición de un cúmulo de nuevas asignaturas que se incorporan a los programas de estudios, permitirán desde su diseño, dialogar así como debatir con fundamentos ético-filosóficos sobre las principales problemáticas contemporáneas que enfrenta el mundo, la responsabilidad

de la ética médica, y de exclusivo interés, los relacionados con la moral, los valores, las cuestiones sociales, ambientales, sanitarias, culturales que rigen las actuales relaciones de producción.

En estas circunstancias, la reflexión oportuna sobre una educación bioética-filosófica ha alcanzado pleno florecimiento. En las universidades se conciben formas y contenidos, programas y planes de estudios en ambas asignaturas en los niveles de pre y posgrado. Propósito que revitaliza la necesidad de su utilidad como herramienta de análisis por los docentes. Cuestión esta, que el artículo concede importancia cimera en proyectar y articular maneras diferentes de conducir el proceso de enseñanza-aprendizajes universitarios para comprender científicamente, los retos sobre este tema que reclaman de su esmerada atención con el momento que también es histórico.

En tal sentido, la educación bioética demanda de un ejercicio pedagógico específico, en el que el diálogo de saberes es una necesidad imperiosa. Queda claro que la pedagogía tradicional deja poco espacio a este tipo de diálogo y se requiere indagar en las posibilidades que ofrecen otras alternativas pedagógicas. La problemática planteada, en opinión del autor, es generalizada actualmente en la educación médica superior, ya que aún subsisten en las escuelas rasgos de la enseñanza tradicional en la que el estudiante es un receptor pasivo de información, bancaria como expresara Freire, lo que no permite que movilicen sus procesos lógicos del pensamiento y favorezcan un aprendizaje activo.

Sobre este asunto, el trabajo pretende mostrar la pluralidad de situaciones que engendra a su interior problemáticas en el mundo actual, en específico, la concepción de la bioética y su interrelación filosófica en el pensamiento universitario de las Ciencias Médicas cubanas como parte de la concepción de la nueva universidad que exige en el siglo XXI, así como la corresponsabilidad con su misión social y compromiso con su tiempo. Problemática socioeducativa que demanda de los profesionales de la medicina, promover el arte de enseñar desde la cultura del cambio, elementos novedosos que respondan a nuevas miradas de la axiología en la salud pública.

Del mismo modo, se concibe enunciar nuevas estrategias didácticas que faciliten desde la iniciación de la práctica médica en nuestras universidades, la integralidad de conocimientos y disciplinas, así como múltiples visiones y perspectivas sociales, las cuales involucren el desarrollo del quehacer científico de las universidades. Asimismo, su contribución debe facilitar la construcción de un pensamiento responsable profesionalmente, ético-filosófico que demuestre lo aprendido durante su periodo de formación docente en la universidad como filosofía de trabajo.

En el marco de estas propuestas, el artículo aspira describir desde el punto de vista institucional y como premisa insoslayable, la necesidad emergente de la

actividad bioética y filosófica a través del rol que les compete como concepción humanista a las Ciencias Médicas Cubanas en estos escenarios de actuación. De ahí la necesidad de-re-construir un pensamiento crítico que les permita a los diversos actores que participan en el proceso docente educativo, perfeccionar y articular nuevas capacidades para que, una vez egresados, le posibilite cumplir con el compromiso social asumido inherente a la profesión médica, así como incorporar a sus conocimientos científicos, elementos de la Bioética contemporánea que les permitan participar en el debate académico y cumplir a plenitud con sus obligaciones, compromisos y responsabilidades sociales.

De la misma forma, resalta el papel consustancial de los docentes universitarios hacia el diseño de contenidos, formas y métodos científicos, que tributen a la reconstrucción de un pensamiento ético-filosófico. Estas formas de pensar deben materializar en la práctica como criterio valorativo del conocimiento, el ejercicio sistemático del aprendizaje auténtico en los docentes y estudiantes, que plasmen su coherencia y responsabilidades de los profesionales en concordancia con los comportamientos bio-psico-social para la transformación social.

Nutrirse como actividad pedagógica de teorías, categorías y principios éticos-filosóficos, pueden tener incidencias sustantivas en la dinámica de funcionamiento de la realidad objetiva sobre el tema, las cuales expresan necesidades e intereses de esta forma singular de conocimiento. Añadir que las mismas son susceptibles de observación científica, sistemáticas y se materializan de forma consciente. Aspectos que hacen factible la concepción del tema que aborda el artículo.

Uno de los aspectos perceptibles en los intercambios de saberes que se generan constantemente en los espacios de aprendizajes entre docentes y estudiantes universitarios, están relacionados con determinadas conductas y comportamientos éticos-filosóficos entre los profesionales de la salud en las universidades, los cuales permiten reflexionar como problemática social. ¿Cómo el pensamiento bioético puede constituir una herramienta filosófica en la responsabilidad profesional y la autonomía del paciente en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas?

Ante esta realidad, la problemática social es en su esencia misma, un asunto que postula de una lectura especial de lo publicado sobre el problema de investigación, la cual permite comprender esta realidad. Sobre este particular, fueron consultados un amplio caudal de informaciones y producciones científicas que se relacionan sintetizadas a continuación.

Bioética. Temas y perspectivas editado por la Organización Panamericana de la Salud (OPS). Bioética para la sustentabilidad del Dr. José R. Acosta Sariego, Especialista de Segundo Grado en Salud Pública, profesor Titular del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. La Revista del Instituto de Bioética Juan Pablo II, entre otras tesis de maestrías, cursos de postgrados que permitieron acercarnos

a la comprensión ética-filosófica sobre el tema objeto de investigación. Toda esta literatura aportó experiencias, teorías y conocimientos sobre la temática que se investiga, además de hacer factible la investigación en las circunstancias donde se suscribe y actúan los profesionales de las Ciencias Médicas. En consecuencia, con estas propuestas de estudio, el artículo tiene como objetivo general.

Analizar la bioética como herramienta filosófica en la responsabilidad profesional y la autonomía del paciente en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas.

En síntesis, los resultados que se exponen demuestran la necesidad de un acercamiento a la bioética como un nuevo tipo de saber y disciplina crítica. Asimismo, al pensamiento filosófico como el conjunto de reflexiones sobre la esencia, las propiedades, las causas y los efectos de las cosas naturales, especialmente sobre los seres humanos y el universo, es decir, el amor a la sabiduría en los espacios universitarios de las Ciencias Médicas.

Con relación a estas cuestiones, el autor considera de interés ilustrar algunas realidades observables en la práctica social, las cuales pueden conducir al análisis del objeto de investigación. Los argumentos que se exponen son en apretada síntesis, ejemplos que mueven el pensamiento ético-filosófico que, por su interés, resultan sean consultados por su constante interacción, cohesión, y también de mayor vuelo teórico que permiten aumentar el grado de familiaridad con el tema de estudio.

En este sentido, la construcción de un pensamiento ético responsable y comprometido con los principios moralistas de la revolución cubana, es un tema que trasciende por su actualidad para el cambio social, así como del sujeto mismo antes las problemáticas que debe enfrentar como profesional y galante de la medicina cubana. Para un acercamiento a esta realidad, se empleó la metodología de tipo cualitativa.

De esta manera, la temática de estudio se abordó desde el punto de vista descriptivo, donde se emplearon métodos teóricos que permitieron analizar las fuentes consultadas, las cuales aportaron un cúmulo de visiones y percepciones sociales que permitieron obtener la información del comportamiento del objeto de investigación tal y como se da en la realidad.

El artículo no aspira desarrollar todo el caudal de conocimientos y principios que rigen la bioética. Su estrecha interrelación con la filosofía como herramienta de trabajo, permitieron familiarizarnos con intencionalidad con ambas disciplinas. Como plantean el colectivo de autores en el artículo pensamiento ético-filosófico en la medicina moderna, ambas forman parte de: *“La relación filosofía-medicina, está ligada muy estrechamente a partir de su propio objeto de estudio, pues tienen como centro al hombre...”*

En el panorama que se analiza, es oportuno visibilizar en las universidades de Ciencias Médicas, la comprensión del estudio sobre la bioética y la filosofía

como parte de la formación y desarrollo de competencias de los profesionales de la salud. Temática que se expone a continuación.

La responsabilidad profesional y el respeto por la autonomía del paciente. Problemática que conllevan la pertinencia de una formación bioética-filosófica en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas.

En este epígrafe abordaremos una de las problemáticas actuales que pone al debate a la bioética y la filosofía en el pensamiento universitario en las Ciencias Médicas, la responsabilidad profesional y el respeto por la autonomía del paciente. Esta a su vez, está reconocida como principio de la bioética en el mundo moderno por la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos.

Un primer análisis nos motiva a reflexionar filosóficamente en cuanto qué es un problema. Como concepto engendra en sí mismo, la pluralidad de definiciones e interpretación subjetivas. En nuestro caso nos referiremos a una cuestión discutible que debe resolver o al menos se busca en su inmediatez, una explicación metodológica a determinados fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en un contexto histórico-social predeterminado.

El artículo parte del análisis, que la responsabilidad es una categoría de la ética y del Derecho, que refleja una relación social-jurídico-moral específica del individuo con la sociedad. Se caracteriza por el cumplimiento del deber moral personal y de las normas jurídicas. Responsabilidad que debe transitar por un proceso de-construcción intencional ejercido desde la universidad y por el sujeto mismo.

El particular asunto demanda de los profesionales de las universidades de las Ciencias Médicas como institución social en su quehacer científico-formativo, contribuir a través de los escenarios de aprendizajes universitarios en que participan como educadores, y desde la óptica de las disciplinas que se imparten, la construcción de maneras diferentes de responsabilidades individuales y/o colectivas como cualidades humanas en su compromiso social con su tiempo.

Temática singular que motiva tener en cuenta, que el estudiante que asiste por primera vez a un espacio-tiempo en nuestras universidades, recibe contenidos y herramientas responsables en su labor como futuro profesional de la salud. Estas herramientas resultan necesarias dotarlas de sentido, simbolismo, compromiso y actualidad como valores culturales para su futura relación humana con los pacientes.

Por tanto, los docentes universitarios tienen ante sí retos inminentes en su ardua labor como educador. Construir desde lo ético-sociopsicológico-filosófico una responsabilidad en la que medie la capacidad, creatividad y la posibilidad consciente del estudiante consigo mismo, se convierte en una elección social y moral justa. Pero esa justeza debe corresponder con la conciencia social.

“La conciencia social constituye una esfera peculiar de la vida social, un fenómeno que hay que estudiar para comprender mejor su papel en la vida y el desarrollo de la sociedad y el individuo y la moral colectiva de la sociedad.”

Por tal motivo, no debe estar sujeta su adquisición y reconocimiento a la labor hegemónica del profesor tanto desde el punto de vista teórico como práctico. Los nuevos escenarios de convivencia social-médica exigen como filosofía pedagógica, romper con los esquemas normativos centrados en la actividad protagónica del profesor como sujeto de conocimiento, el enfoque asistencialista como control social, y la actividad pasiva de los estudiantes, los cuales muestran la ausencia de responsabilidades significativas que pueden estar condicionadas por los modelos educacionales.

Ésta es una responsabilidad que debe enfrentar hoy la enseñanza universitaria de cara al cambio social. Al respecto Marx, plantea que la responsabilidad es un acto de conciencia y considera que: *“La conciencia nunca podrá ser otra cosa que el ser conscientizado, y el ser de los hombres es el proceso real de sus vidas”*.

No se debe perder de vista al respecto, que el estudiante que arriba a las universidades como resultado consciente del proceso de desarrollo de su personalidad, ha desarrollado la actividad cognoscitiva de carácter puntual y real como disciplina de formación para llegar a la universidad, más aún cuando se establecen requisitos para su inserción universitaria. Además, tienen ante sí como oportunidad de acción de su tiempo, haber adquirido el aprendizaje de las categorías de la dialéctica materialista del contenido-forma y esencia-fenómeno, cuyos objetivos centran la atención en la representación humanista del asunto que aborda.

Esta interrelación entre lo que se concibe y se demuestra en la realidad, reclama la permanente actualización de conocimientos y estilos contemporáneos de responsabilidad formativa entre profesor-estudiante, de métodos didácticos de la enseñanza que se parezcan a su espacio-tiempo como proceso de inclusión social, y que, a su vez, predomine la cultura de participación social como derecho humano en los procesos de transformación de sus realidades, por encima del enfoque asistencialista como modelo de cambio que propone la concepción de la nueva universidad, la universidad del siglo XXI.

Es en este sentido, que el pensamiento bioético-filosófico transita por procesos intelectuales o de inteligencia personal para poder enfrentar los dilemas éticos contemporáneos. Las universidades de Ciencias Médicas perfilan acciones coherentes y comportamientos responsables con relación a la formación de la personalidad y la responsabilidad del profesional de la salud en función de su encargo ético-social.

La responsabilidad como proceso de conexión y movimiento, es una de las características que distingue a los profesionales de la salud. A su vez, exige a modo categoría de análisis, una serie de atributos que pueden facilitar la pertinencia de una formación bioética-filosófica en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas que favorezcan el desarrollo en el tiempo de una personalidad creadora; entre ellos se pueden mencionar: la voluntad personal de vencer obstáculos, sentido y compromiso institucional, motivos de saber bien para hacer bien social, tolerancias a la ambigüedad, respeto por la autonomía del paciente, deseos de enfrentar los riesgos, coraje para asumir las ideas y pensamientos ético-filosóficos auténticos para asumir la realidad desde la ciencia como criterio valorativo del conocimiento, ética de respeto por el consentimiento informado, la autopreparación académica, confianza en sí mismo.

Destacar que todos estos caracteres transitan por un proceso de adquisición de enseñanzas e instrucciones que la universidad debe concebir en sus estrategias de aprendizajes de forma sistemática, creativa, participativa e innovadoras. Apoyarse en ellos, permiten expresar las relaciones necesarias que pueden establecerse entre la actividad práctica-cognoscitiva-valorativa del profesional de la salud y los procesos complejos emanados de la autonomía del paciente.

Por su importancia, el artículo hace referencia a otros aspectos significativos a tener en cuenta en el análisis ético-filosófico de la responsabilidad profesional, es decir, la motivación. La motivación como responsabilidad profesional se concibe como parte del proceso de creatividad. El docente universitario debe demostrar desde los saberes aprendidos y los conocimientos empíricos adquiridos, mostrar herramientas de aprendizajes que muevan la relación ser-pensar del paciente. La creación de dicha actividad intelectual resulta substancial para resolver determinados problemas de la ética médica como de la filosofía competente con la realidad.

En este panorama de debate, el autor coloca en la mirada bioética-filosófica a otro de los aspectos que pueden considerarse herramientas útiles en la responsabilidad de los profesionales de las universidades de Ciencias Médicas Cubanas, el estilo o modo de ejercer el conocimiento.

Los estilos o modos de dirigir el intelecto se deben formar y transformar continuamente durante el proceso de asimilación de contenidos universitarios, así como en su posterior ejecución consciente con el paciente. Esta categoría de la didáctica de la educación superior cubana, requiere de lógicas pedagógicas esenciales que darán respuestas al encargo social que asume el Ministerio de Salud Pública (Minsap) y los objetivos de desarrollo del país.

Según refiere Salas en su artículo sobre el modo de actuación, este lo concibe como... *"La manera en que el egresado resuelve los problemas del objeto de su trabajo en el objeto de su profesión"*.

En este sentido racional de pensamiento, la universidad debe formar en la vinculación teórica-práctica del estudiante, la responsabilidad de estilos

o modos de actuación médica en el campo de las perspectivas científicas, filosóficas y creativas que reflejen constantemente, la proactividad de la ética médica aprendida, en la cual el paciente visibilice en la habilidad sanitaria, su quehacer para con y desde el paciente comprometido con su estado de salud.

“En la filosofía dialéctico materialista la unidad de la teoría y la práctica no es sólo a posteriori, como teoría para la práctica; sino también como teoría en y desde la práctica; y más aún, como teoría de la práctica. Es decir, como filosofía de la actividad material transformadora de los hombres en determinadas condiciones socio-históricas”

Este es uno de los desafíos que enfrenta la universidad del siglo XXI, formar desde la concepción dialéctica-materialista del proceso de enseñanza y aprendizaje, estilos o modos de actuación competitivos, de calidad, donde coloque al pensamiento ético-filosófico, como una herramienta eficaz dentro de las estrategias docentes-metodológicas para la formación integral de los profesionales de la Ciencias Médicas Cubanas. Al respecto, se plantea que:

“El modo de actuación profesional se entiende... el sistema de acciones que realiza el docente vinculadas a las funciones docente-metodológica, orientación educativa e investigativa, y las relaciones entre ellas; con el fin de cumplir su encargo social, mediante el que se modela una ejecución y se expresan los niveles de motivación, el sistema de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades alcanzados, como manifestación de su identidad personal”

Coincidiendo con los autores, el modo de actuación es una actividad teórico-práctica que realiza el docente, el cual responde a intereses de clases. Se realiza de forma consciente de acuerdo al modo de producción existente, donde su formación y concepción interdisciplinarias, están implícitas con la misión establecida por las universidades cubanas. El carácter inminentemente humano, valorativo y dialéctico de este proceso, son de los rasgos de identidad que caracterizan los estilos o modos de actuación en el contexto de la actividad cognoscitiva del profesional de la salud.

“Poreso, de identidad se trata, cuando hay grupos humanos que desarrollan prácticas y discursos oficialmente establecidos. Como manifestación cultural, constituye un proceso de construcción de modos de actuación humana. La identidad, entonces, aparece como una imagen elaborada acerca de aquella entidad cultural”

Agregar al panorama de debate, que los modos de actuación se construyen y se desarrollan creativamente de forma individual y/o grupal

intencionalmente para cumplir con su encargo social. Del mismo modo, es un valor significativo que acompaña la moral y la filosofía de actuación en un escenario histórico-lógico. El modo de actuación es una asignatura pendiente en la cual se trabaja y reclama mayor estudio.

Otros de los dilemas que enfrenta la responsabilidad profesional en la salud médica es lo relacionado con el proceso de comunicación social médico-paciente. La comunicación como valor y poder social debe transitar desde un enfoque reactivo a un espacio proactivo de sus acciones. Esta situación debe incorporar distintas formas de saber, de aprender a aprender, de desaprender, del deber ser, de dialogar, de satisfacer necesidades y expectativas de los pacientes, así como, participar en la solución de determinados problemas éticos-filosóficos como empoderamiento social.

En resumen, la responsabilidad social va más allá de las acciones profesionales sanitarias individuales y/o grupales. Estas repercuten en la vida colectiva de la sociedad, se vincula con el mundo objetivo y con la realidad objetiva. En tal sentido, prima en ella, intereses, afrontar retos, satisfacer necesidades cada vez más crecientes de los pacientes y los sistemas de salud para encontrar soluciones prácticas. Asimismo, la condición de ser responsable consigo mismo, parte de la perspectiva humanista, de una psicologización personal y generalizadora con la sociedad como unidad totalizadora.

La formación bioética-filosófica en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas, parte del proyecto de nación que hoy se construye para una Cuba mejor. Actuar con y desde la responsabilidad profesional en los programas de desarrollo médicos, emana la sinergia de enfoques multidisciplinarios horizontales como desafío de su tiempo en la contemporaneidad.

La articulación de acciones estratégicas en la institución social, conllevan la comprensión plural de los aportes y contribuciones formativas de disciplinas científicas para cumplir con la responsabilidad revolucionaria que exige la universidad del siglo XXI.

La responsabilidad como sinónimo de compromiso, merece la atención en las actuales condiciones que enfrenta las universidades de Ciencias Médicas. El perfeccionamiento de la enseñanza superior cubana impone nuevos desafíos en las dinámicas relaciones ser-pensar.

La formación ética-filosófica conlleva en sí misma, reflexionar y debatir en estos análisis de cara a la autonomía del paciente que debe como ética, y como parte de la responsabilidad social, concebir conscientemente los profesionales de la salud. Tema que se aborda en el epígrafe siguiente, en el cual ha sido quizás, la columna vertebral en esta interrelación entre estas dos variables de análisis en que centra (responsabilidad-autonomía) del paciente el objeto de estudio de la investigación.

La autonomía del paciente como liberación personal. Una mirada desde la responsabilidad del profesional de las Ciencias Médicas Cubanas.

El epígrafe persigue como objetivo esencial, analizar la autonomía del paciente como parte de la responsabilidad del profesional que se forma en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas. Como se plantea en la introducción, las complejas y dinámicas realidades que enfrenta la humanidad en términos sanitarios, invitan posicionarnos de un pensamiento bioético-filosófico autóctono que logre acercar los conocimientos científicos en el contexto de la relación médico-paciente. Autonomía, según su etimología griega, significa: *“La facultad para gobernarse a sí mismo. En el lenguaje contemporáneo, la autonomía se ha interpretado de varias formas como un derecho moral y legal, como deber, un concepto o un principio”*.

A los efectos, la temática según el Diccionario Médico está concebida como la capacidad de decisión del paciente en el contexto de su relación con el médico, en la cual debe participar como persona y sujeto moral. Hoy se habla como principio de la Bioética, de sujeto autónomo, el mismo tiene como características esenciales según la literatura consultada: intencionalidad, conocimiento y ausencia de constricción.

Como categoría del derecho y de uso universal en la ética médica, está concebida a modo de manifestación racional de la libertad humana en correspondencia con su dignidad y propio del sistema de valores personales en el acto autónomo. Temática que, a su vez, es reconocida por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La relación entre responsabilidad-autonomía ha transitado por un proceso de asimilación y comprensión ética hasta llegar a la contemporaneidad. El propio desarrollo científico-técnico en la medicina y del conocimiento humano, han valorizado la relación ser-pensar.

En este contexto, la novedad ética del asunto ha impuesto como significativo, la necesidad de profundizar en el tema de estudio, el cual exige a los decisores que dirigen y conciben los programas académicos en las universidades, articular programas de estudios que incorporen en sus estrategias docentes-metodológicas, la concepción de la bioética como herramienta filosófica.

Los nuevos paradigmas que vive la humanidad por el desarrollo científico-técnico, particularmente en el campo del conocimiento médico, requiere la reconstrucción ética de la relación autonomía-responsabilidad, es decir, la interrelación médico-paciente. El desafío impuesto, exige como condición humana, un cambio de mentalidad, una mirada diferente, nuevas maneras de concebir y articular esta relación filosófica en la actualidad.

Relación que visibiliza la importancia de la participación consciente del paciente en su rol protagónico de sus cualidades, capacidades y actitudes de actuar en concordancia con el conocimiento adecuado sobre juicios valorativos

como paciente en un contexto específico. La participación social como ejercicio de democracia participativa influenciada por el entorno, demanda como compromiso de su tiempo, la construcción, responsabilidad, conciencia social, motivación de los sujetos humanos para incidir en el ejercicio del poder, en la cual se vislumbren objetivos que den sentido, y a su vez, empoderen a los grupos humanos para el cambio social para dar respuestas en la praxis social, a temáticas generales y diversas consideradas básicas de salud.

También posibilita por la importancia que se le concede a la participación como proceso de inclusión social y derecho humano. Los procesos de transformación de las realidades del paciente, y la estrecha relación con la democracia entendida como forma de poder, permite abordar estas variables, teniendo como premisa el contexto histórico de su vigencia. Es decir, el auge del pensamiento ético-filosófico contemporáneo.

Otros referentes teóricos consultados como parte de los estudios previos afirman que: *“La participación social es un valor en sí misma, que como tal ha de aplicarse al máximo, en cualquier situación, resulte o no eficaz...”*

La propia dialéctica del conocimiento humano, aparejado con el desarrollo científico ha contribuido verazmente, a construir en el siglo XXI, maneras diferentes en esta relación de las variables que se analizan. La contemporaneidad ha puesto al debate esta relación. Sitúa su mirada actual en esta importante relación, dejando atrás los enfoques deterministas y egocéntricos del médico en la decisión o en la autonomía del paciente a tomar decisiones, después de haber tenido el consentimiento informado del especialista de salud de modo coherente, para tomar sus propias decisiones personales, positivas o negativas, pero decisiones al fin, como respeto a la autonomía.

El paciente es un sujeto y el objeto de conocimiento culturalmente instruido que, en función de la ética médica, merita ser consultado, ser parte del consentimiento informado, ser parte de la decisión sanitaria como derecho humano con la finalidad de construir una nueva racionalidad, una nueva relación ser-pensar. Quizás esta sea una de las problemáticas que más se ha avanzado sobre los dilemas éticos en la medicina, al menos, forma parte consustancial en la visión universitaria en las Ciencias Médicas Cubanas que hoy se construye con responsabilidad desde la institución social.

La necesidad de la autonomía del paciente es una realidad para contextualizar la bioética médica de la salud cubana, al respecto se plantea:

“Se impone como única opción posible asimilar esta disciplina desde la perspectiva de nuestra identidad cultural. La introducción de la bioética en nuestro contexto debe asumirse, no como proceso de simple adopción, sino en una sustancial y transformación y ajuste del modelo, al mismo tiempo que de creación de uno autóctono”

El concepto de identidad se refiere como categoría, a procesos dinámicos, concretos y temporales que destaca el vínculo con la práctica del poder y, por tanto, la cuestión de las identidades y su participación sociocultural en el campo cultural de una sociedad dada. Esta se construye y reconstruye por la actividad consciente de los grupos humanos como representación elaborada de forma creativa cargada de simbolismo de la realidad objetiva.

La Universidad del Siglo XXI debe articular maneras diferentes de concebir éticamente la autonomía del paciente. Esta puede estar condicionada por la relación de modelos o métodos de enseñanza y aprendizajes, los cuales tributen circunstancialmente, a la formación de un pensamiento bioético-filosófico comprometido con la estrategia de desarrollo económico y social socialista en las actuales condiciones que transitan los centros de altos estudios en su perfeccionamiento educacional.

El contexto actual en que se desarrolla el pensamiento médico-paciente, exige como proceso, la construcción de herramientas novedosas que, desde su diseño e implementación académica, forme profesionales competentes, en el cual la creatividad e innovación, se conviertan en prácticas sistemáticas que tributen a la responsabilidad de transmitir un consentimiento informado coherente con el contexto histórico-social.

La autonomía del paciente, es sin lugar a duda, una relación que se fortalece como proceso cultural. Se transforma en esta interrelación armónica y científica entre el médico-paciente que puede contribuir a decisiones justas y morales socialmente desde una perspectiva filosófica.

En resumen, la autonomía es un proceso sistemático de construcción de realidades médicas-paciente. La existencia de capacidades individuales y/o grupales es compleja, como tal diferentes son los seres humanos. Parte de una visión primaria de formación de valores éticos-morales familiares, hasta la aceptación de los paradigmas colectivos que establece la sociedad como unidad totalizadora.

La responsabilidad del profesional de la salud con la forma y el contenido del consentimiento informado que se concibe en la relación médico-paciente, transita por actitudes socioculturales y humanas. El derecho moral como principio de autonomía, debe estar dotado de simbolismo, valor, compromiso desde la formación de la ética médica de los profesionales que se instituyen en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas. *“El carácter del médico sigue siendo la salvaguarda definitiva de los deseos autónomos del paciente”.*

En este sentido, la autonomía del paciente está sujeta a la empatía y sabiduría científica del profesional médico en su relación humanista con el paciente. La autonomía es una guía moral que se construye y desarrolla como filosofía de trabajo, pero necesita como herramienta oportuna, la instrucción pedagógica e intelectual en esa analogía pre-establecida en su contexto histórico-social.

Conclusiones

El panorama de análisis resulta evidente la importancia que le concede el artículo a la bioética como herramienta filosófica en la responsabilidad profesional y la autonomía del paciente en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas. La realidad existente en los espacios universitarios, demanda como condición científica en la casa de altos estudios, continuar desarrollando como formación universitaria, sujetos altamente competitivos, donde el respeto por la autonomía del paciente como responsabilidad profesional, constituya un modelo de constante actualización y eficacia.

La formación de un pensamiento ético-filosófico en las universidades, es una decisión racional en la búsqueda del bien social. Las normas, principios y valores que se instruyen a los profesionales de la salud, son elementos del conocimiento moral que ha de formarse en función del respeto humano y conforme con la sociedad.

La responsabilidad profesional y la autonomía del paciente en las universidades de Ciencias Médicas Cubanas, es una relación conjunta que debe transitar por una ética médico-paciente como filosofía de actuación. La esencia de este fenómeno, es una condición moral y responsable tener presente como derecho legal e integralidad de los seres humanos.

Referencias bibliográficas

- Acosta, J. *Bioética para la sustentabilidad*. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela. La Habana, Cuba; 2002.
- Colectivo de autores. *Lecciones de Filosofía Marxista-Leninista*. Editorial Félix Varela. La Habana, Cuba; 2003.
- Colectivo de autores. *Selección de artículos sobre filosofía, salud y sociedad*. Editorial Ciencias Médicas. La Habana; 2011.
- Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos octubre de 2005, la *Conferencia General de la UNESCO*. En pdf.
- García, M. *Identidad cultural e investigación*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello; 2002.
- Limia, E. Cultura, ética y educación en tiempos de tornados. *Cubadebate*. 18 de agosto de 2020. La Habana, Cuba.
- Organización Panamericana de la Salud. *Bioética. Temas y perspectivas*. Publicación Científica; 1990.
- Revista del Instituto de Bioética* Juan Pablo II. 2019.Volumen 19 No. (1)
- Salas, R. y Salas, A. *Los modos de actuación profesional y su papel en la formación del médico*; 2014.
- Sánchez, M. *La participación. Metodología y práctica*. España: Editorial P; 2006.

LA COMPLEJIDAD COMO CONSTRUCTO EDUCATIVO DESDE LA PANDEMIA

Mónica Areuza Alarcón García

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente en Centro de Bachillerato Tecnológico Núm. 1 “Dr. Jorge Jiménez Cantú, Tecámac”. monica_maestria83@hotmail.com

Recibido: 31 de diciembre 2020
Aceptado: 20 de abril 2021

Resumen

Todo ente por sencillo que parezca está inmerso en un mundo de complejidad, donde aquel que no reconozca esta característica, difícilmente se adaptará y logrará su incursión en un mundo insaciable e inacabable como lo es el nuestro. Precisamente este rasgo es el que se retoma en el presente ensayo y la labor que como educadores tenemos para la incursión del ser humano en sí, al paradigma de la complejidad.

La crisis sanitaria mundial que nos ha tocado vivir en esta época, ha determinado la presencia de condiciones diferentes en la convivencia y la forma de vida, con ello, la necesidad de adaptación a un mundo, que, si bien ha sido conducido por el hombre, ahora nos pone enfrente la vulnerabilidad que poseemos.

Ello nos ha llevado a un replanteamiento en la manera de entender al otro e incluso a nosotros mismos en un ambiente de nuevos retos, pero al mismo tiempo, posibilidades que nos permitan adaptarnos a una realidad distinta, más humana, sensible y de evolución interna.

Palabras clave: Complejidad, pensamiento complejo, metacognición, paradigma, Edgar Morín, sociedad del conocimiento, homocomplexus.

Abstract

Every entity, no matter how simple it may seem, is immersed in a world of complexity, where those who do not recognize this characteristic will hardly adapt and achieve their foray into an insatiable and endless world such as ours. It is precisely this trait that is taken up in this essay and the work that as educators we have for the incursion of the human being in himself, to the paradigm of complexity.

The global health crisis that we have to live in this time, has determined the presence of different conditions in the coexistence and the way of life, with it, the need to adapt to a world, which, although it has been led by man, now confronts us with the vulnerability that we possess.

This has led us to rethink the way we understand the other and even ourselves in an environment of new challenges, but at the same time, possibilities that allow us to adapt to a different reality, more human, sensitive and of internal evolution.

Keywords: Complexity, complex thinking, metacognition, paradigm, Edgar Morín, knowledge society, homocomplexus.

La vida no se mide por su longitud, sino por su complejidad

El ser humano por naturaleza posee un conjunto de rasgos que aluden a la complejidad, partiendo de su constitución física, hasta el infinito de su pensamiento. Aparentemente las personas suelen “comprender”, “entender” y “percibir” a los demás, emitiendo prejuicios o argumentos sobre los comportamientos que presentan o características que en ellos visualizan, sin embargo, hablar de una verdadera explicación de lo que es el hombre (como generalidad no como género), va más allá de la percepción externa, implica procesos de introspección, que incluso muchas veces, los individuos no podemos hacer de nosotros mismos.

Precisamente a este tipo de pensamiento que se caracteriza por ser “[...]consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones[...]” (Lipman, 1998, p. 67), es al que se refiere el entendimiento del ser humano como un ser complejo, que está inmerso en una infinidad de contextos y con seres igual de complejos a su alrededor, los cuales en masa, generan un ambiente rico en experiencias, pero sobre todo de reflexión constante. Basta preguntarnos

¿quiénes somos? para encontrar un océano de respuestas, pero al mismo tiempo una infinidad de preguntas, es decir, en palabras de Morín (Molina, 2008), buscar el sentido del sentido de la vida, que implica ir de lo general a la particular, de lo simple a lo complejo y viceversa, pero estando conscientes al mismo tiempo que tal vez, nunca encontraremos la verdad.

Desarrollo

A lo largo del tiempo, la educación ha venido sufriendo transformaciones, las cuales han sido producto del contexto social, cultural, político, económico y ahora de salud, que emerge en ese momento, es decir, durante toda su existencia, se ha encontrado estrechamente relacionada con las exigencias que imperan en determinado periodo y espacio.

La educación, a través del tiempo se ha considerado como el factor primordial de la producción cultural, como una función orientadora de la sociedad y con capacidad suficiente para colaborar de manera decisiva en el desarrollo de un mejor ser humano (bajo los ideales que cada forma de gobierno establece también). Al considerar de gran importancia a la educación, diversas ciencias han aportado a la conceptualización y estudio de ésta, las cuales son enfoques parciales de la realidad educativa para enriquecer y esclarecer sus contenidos, por lo que, su concepto, implica entrar en un territorio humanizador.

En este nuevo paradigma de una educación humanizadora y compleja, frente a un contexto de pandemia, es necesario que se tomen en cuenta las emociones de los estudiantes pues éstas en efecto, pueden ser aprendidas y mejoradas por ellos mismos, siempre y cuando los profesores y los padres las enseñen. Es aquí donde son “de gran importancia y valor, los modos de enseñar a la gente a construir cálidas relaciones interpersonales y de aumentar la confianza, la aceptación, la conciencia de los sentimientos de los demás, a la honestidad recíproca y otros modos de conocimiento social (Martínez, 2011, p. 202).

Las transformaciones sociales, políticas, culturales, económicas, de salud, entre otras, han generado nuevas demandas y problemáticas tales como la violencia, conflictos bélicos, desigualdades económicas, marginación, contaminación, enfermedades y muertes, que necesitan urgentemente de una atención prioritaria desde diferentes ámbitos, agentes e instituciones de intervención social.

La complejidad y su uso asertivo se refiere a “[...]preparar a nuestra mente para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño[...]” (Molina, 2008) y pensar sobre los propios pensamientos, es decir, aplicar la metacognición o el conocimiento del conocimiento,

reconociendo la potencialidad de cada persona, su creatividad, inventiva y con ello la improcedencia de determinantes e incertidumbres. Pero ante esto surge una interrogante: ¿Realmente en nuestro país, se fomenta, pero, sobre todo, se permite la aplicación de un pensamiento de este tipo, donde lo importante sea el análisis de lo profundo, lo insaciable, lo complejo?

De manera directa y sin titubeos, la respuesta sería negativa, y no precisamente porque no se haya pretendido como ideario político¹, sino porque en un contexto real no se ejecuta como tal. Pero, ¿qué es lo que se observa en situaciones existentes? Desde tiempo atrás, con los filósofos (Aristóteles con su crematística², Sócrates y demás), Maquiavelo (con su fin justifica los medios), hasta la vida actual de nuestro país y el mundo entero, han existido ideales, específicamente aquellos que tienen que ver con el hombre que se pretende formar de acuerdo a las necesidades económico-político-sociales que requiere determinado lugar.

En México, por ejemplo, a través de los diferentes planes de Educación, se ha argumentado el deseo de lograr una educación de calidad y con miras al desarrollo sustentable; sin embargo, las acciones que emanan desde las cabezas trabajan lo contrario y por ende no se perciben resultados acordes a los absolutos planteados en un papel (documentos oficiales) que funge al final, como mero requisito burocrático.

Con estas incongruencias de por medio, pareciera imposible lograr en los seres humanos una transformación en su pensamiento, sin embargo no lo es, es complejo como el mismo concepto lo expresa, pero no inalcanzable. El hombre como ser biopsicosocial, requiere de una comprensión integral, ya que la complejidad está implícita en todas las áreas de su vida y por ende en las ideas que vayan existiendo junto con ellas y en las situaciones que le toque enfrentar.

Precisamente desde esta perspectiva global, es que los individuos van adquiriendo y actuando paradigmas a lo largo de su vida, en otras palabras, presentan un “[...]conjunto de conocimientos a manera de modelo teórico amplio, es decir, nociones y métodos rectores comunes entre sí y dispuestos en un conjunto amplio de interpretación, que forman su línea de acción. Según Khun, esto se refiere a una realización científica también, que goza de reconocimiento universal y logra validez durante cierto tiempo” (Chávez, 1999, p. 103).

Esto quiere decir que la mentalidad de las personas, así como sus acciones diarias, entre ellas el desarrollo de un pensamiento complejo, tienen su origen en las ideas sociales del momento y al mismo tiempo las facilidades que el individuo se permita de forma interna (metacognición), ¿esto por qué?, porque el ser humano por sí mismo posee un carácter complejo, es decir, una “[...]característica del conjunto de ideas, imágenes o sentimientos que de

manera inconsciente forma parte de su personalidad” (Runes, 1969, p. 98). Se enfrenta constantemente a conflictos internos que oponen las tendencias instintivas contradictorias y que coexisten en sí mismo.

Pareciera un entretejido aun, si se analiza al hombre desde el paradigma de la complejidad, el cual es entendido como un modelo teórico, nociones y/o conjunto de conocimientos aplicables tanto a las ciencias naturales como a las sociales, que se refieren al estudio de lo complejo, es decir, de la realidad individual y social, rescatando lo abstracto, lo interior, lo global, pero al mismo tiempo lo obvio, lo externo y lo particular; es decir, es el estudio de la dialógica humana, ¿complejo no?

Nos encontramos dentro de un contexto en constante cambio, donde las ideas (sujetos y objetos), se ponen en manos de un sentido o sin sentido, en las mentes con distintos enfoques, en los cuerpos de experiencias varias, en las sociedades que han transitado por un pasado y un presente, donde nada es de nadie. En este mundo paradójico donde la única verdad es que la verdad no existe, es que, como docentes, pero ante todo como seres humanos, debemos comprender al otro, y no sólo en sus acciones como meros comportamientos, sino desde aquello que en su cerebro se originó³.

Lo importante es saber interpretar a aquellos que nos rodean, sobre todo a percibir lo que con sus palabras quieren expresar, pero tomando en cuenta que muchas de las ocasiones, lo que emiten no es propio, sino producto del contexto en el que se desenvuelven y de las instituciones sociales que les permiten hacerlo. Queda claro con esto, que la adaptación a esta era de constante cambio en nuestro actuar diario, nos permitirá la inserción en un universo más complejo tal vez, pero con mayores posibilidades de sacar conclusiones personales, luego del análisis de las perspectivas de los demás.

Es preciso ir más allá de las enunciaciones literales, de los códigos, haciendo uso de las inferencias, ironías, metáforas, analogías, entre otros recursos, de tal forma que se dé objetividad a las acciones a partir de la subjetividad, que se presente un carácter coherente y comprensivo de lo que se manifiesta, es decir, que nos transformemos en seres sociocomplexus.

El ir más allá de lo que a simple vista se manifiesta (metavisible: verbal, escrito o actitudinal), es estar en constante atención de lo que ocurre a nuestro alrededor, permitiéndonos ser más analíticos, reflexivos, coherentes, constructivos y por ende, propositivos. El manejo de un análisis del ser humano, implica flexibilidad, apertura y entendimiento de realidades distintas a las propias, características todas, de un investigador social de calidad.

La sociedad se enfrenta al hecho de que los cambios en todo sentido, han provocado transformaciones radicales en las formas de organización social, en la propia cognición humana, en las prácticas o en las maneras de hacer las cosas como trabajar, divertirse, relacionarse, pensar, y sobretudo

aprender. Por lo anterior, la escuela inmersa en esta era, deberá proporcionar a los alumnos los elementos necesarios para adaptarse a una sociedad de profundas y constantes transformaciones.

Por tanto, la educación deberá poner a la época actual en su justa dimensión, sobre todo si hablamos que ésta tiene que ver con la formación y el bienestar de las personas, por ello, se requiere una educación integral, la escuela debe intervenir tanto en el proceso formativo, como informativo, de lo cual resultará un hombre integralmente educado, sobre todo consciente de los hechos que se susciten del mundo en el que habita.

Conclusiones

El vivir en la sociedad del conocimiento implica riesgos, porque se encuentra de por medio el desafío a los paradigmas establecidos, el deseo por cambiar, aceptando que existirán momentos de crisis (como lo menciona Piaget), que contribuirán al equilibrio de nuestros pensamientos y por ende acciones.

Como se manejó en un principio, el ser humano es por naturaleza complejo y en su andar por la vida, va modificando quehaceres cognitivos que le permiten cada día considerarse perfectible, pero al mismo tiempo inacabable, afirmándose y negándose, viéndose desde lo particular y lo global, incluso queriéndose y odiándose al mismo tiempo.

Y ante esta complejidad ¿cuál es la solución educativa? Sin duda alguna un primer paso es la reforma del pensamiento, donde dejemos de estar atados a ideas inertes y procedamos a actuar desde una reflexión constante, es decir, retomar el sentido filosófico de la vida y cuestionar de manera analítica aquello que nos rodea, pero que, sobre todo, nos permita mejorar (tomar decisiones asertivas).

El mundo actual se está destrozando a sí mismo y como educadores podemos contribuir a que suceda de manera menos inmediata o incluso jamás se lleve a cabo, sólo es cuestión de replantear certidumbres y pasar de ser *homosapiens* a *homocomplexus*, es decir, trabajar bajo un paradigma de la complejidad, basado en los principios de relación, de autoecoexplicación, de dialógica y de recursión.

Mediante el Paradigma de la Complejidad nos aproximaremos a una nueva forma de pensar la realidad. Si la ciencia mecanicista aspiraba al conocimiento de lo universal, con la ciencia de la complejidad aspiraremos al conocimiento de la diversidad y lo particular, del yo y de todos, del enseñar y aprendo, del alumno y el maestro.

Por ende, es indispensable que dentro de la misión educativa se encuentre reflejado el interés por el desarrollo integral de los estudiantes, es importante comprender que no basta con un contenido teórico, que también

es necesario, sino que debemos prepararnos para desarrollar actividades y cultura que promueva el crecimiento emocional de los que se encuentran en las instituciones educativas, de esta manera el profesor que desee que el alumno desarrolle su propia IE deberá comprometerse a desarrollar primero la suya y de esta manera “coordinar armónicamente los tres lóbulos básicos del cerebro para que el aprendizaje pueda duplicarse, triplicarse, cuadruplicarse e incluso, quintuplicarse, dependiendo del nivel de orquestación didáctica puesto en práctica por el docente” (Martínez, 2011, p. 217).

Con las transformaciones en este nuevo siglo de índole social, político, educativo, cultural y de salud, presuponemos que muchas de las cosas tuvieron que haber cambiado, sin embargo, lamentablemente en el sistema educativo mexicano seguimos educando bajo las teorías transmisivas de aprendizaje, lo que refleja que el actuar de los agentes de la educación probablemente siga siendo la misma y por tanto no se notan cambios significativos.

Y es la sociedad en donde se han presentado grandes transformaciones que señalan que la escuela no puede quedar ajena o al margen de las nuevas corrientes que imperan, no sólo basta con enseñar los contenidos básicos, sino que es necesario “pronunciarse decididamente por una acción formativa integral, que contemple de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas, sin olvidar el problemático contexto social en el que ellos viven” (Reyzábal, 2002, p. 13).

El reto ya está sobre la mesa, los cambios y transformaciones serán cada día exhaustivos, profundos e imparable, se requiere de formar gente con consciencia, reflexiva, creativa, en pro de la sociedad, porque está en juego nuestro futuro (principalmente educación), sobre todo, cuando la era digital no conoce fronteras y tratan de imponerse, a partir de lo expuesto es incuestionable y necesario que nuestro sistema educativo debe amoldarse a ésta cruda realidad actual con la esperanza de construir un mundo más justo y equitativo.

Definitivamente la educación ha evolucionado, y para seguir haciéndolo tendremos que asumir que la escuela es uno de los medios más importantes, a través del cual el estudiante aprenderá y se verá influenciado en cuanto a su personalidad, es decir, en la síntesis de los rasgos propios, verdaderos y consistentes que lo distinguen de los demás en su manera propia y constante de comportamiento.

Por tanto, en la escuela se debe plantear enseñar a los estudiantes a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de valores, estrategias y habilidades emocionales básicas que les permitan reconocer sus propias capacidades, es decir, identificar sus propias fortalezas, debilidades, estados

de ánimo, emociones e impulsos, así como el efecto que éstos tienen sobre los demás y sobre su trabajo, autorregularse, automotivarse, lograr habilidades empáticas y tener buenas relaciones sociales.

El ser humano es un ser social, natural y es producto de las revoluciones logradas por el entorno cognitivo-cultural que ha modificado y transformado los actúes de la sociedad, es decir, la sociedad es un conjunto que padece en su interior, una serie de cambios de diversa índole, nada de lo que existe en el mundo permanece ajeno a todo cambio, si bien, el hombre, la ciencia, la tecnología, la educación y desde luego el núcleo de la sociedad (familia) no pueden permanecer aislados a estas transformaciones “vivimos hoy en un mundo que es enormemente preocupante, pero que presenta las más extraordinarias promesas para el futuro. En un mundo pletórico de cambios, marcados por profundos conflictos, tensiones y divisiones sociales, sin embargo, tenemos posibilidades para controlar nuestro destino y mejorar nuestras vidas” (Giddens, 1989, p. 27).

La concepción que se tiene de la reconstrucción social plantea indudablemente la “necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, para actuar sobre ella de suerte que se contribuya decidida e intencionalmente a la solución de los múltiples problemas que la afectan” (Magendzo, 2003: 20), lo anterior se logrará haciendo que los estudiantes se equipen (desarrollo de competencias), de tal manera que comprendan desde la complejidad y su análisis, “los problemas, visionen una sociedad distinta y entreguen las herramientas para aproximarse(...) a una solución” (Magendzo, 2003: 20).

Fuentes de información y consulta

Bibliográficas

- Chávez Calderón y Ezcurdia Híjar. (1999). *Diccionario Filosófico*. México: Limusa Noriega Editores.
- Giddens, Anthony. (1997). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- LAROUSSE, El pequeño Larousse ilustrado (1996). U.S.A.: Larousse.
- Lipman, Matthew. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. España: Ediciones de la Torre.
- Martínez Miguélez, Miguel. (2011). *Epistemología y metodología cualitativa en las C.S.* México. Edit. Trillas.
- Pérez Gómez, Ángel. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Ediciones Morata.
- Reyzábal, M. V. (2002). *Didáctica de los discursos persuasivos: la publicidad y la propaganda*. Madrid: La Muralla.

- Reza Becerril, Fernando y Laura Elena Gallegos D' Santiago. (2000). *Diccionario Práctico de Ciencias del Hombre*. México: Edere.
- Runes, Dagoberto, *Diccionario de Filosofía*. (1969). México: Tratados y Manuales Grijalbo.
- Zorrilla Arena, Santiago y José Silvestre Méndez. (1997). *Diccionario de Economía*. México: Limusa.

Hemerográficas

- Carmon León, Raymundo. (2011). "La educación en el informe de gobierno, un propósito no alcanzado", *Revista Educación 2001*, núm. 197, octubre 2011. México: Editorial Educación 2001.
- Magendzo, Abraham. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos, Paulo Freire. *Revista Pedagógica Crítica*. Año 2, núm. 2.

Electrónicas

- Molina, Elda. (2008). *Video de Edgar Morín y el pensamiento complejo 01*, visto 21 de octubre de 2011. México: MultiversidadEB.
- Velásquez Yantas, Gerarld. (2007). <http://solosistemica.blogspot.com/2008/02/el-paradigma-de-la-complejidad.html>, visto 10 de Noviembre de 2011. Perú: Blogger.

Notas

¹ La palabra ideario se refiere "[...]al repertorio de las principales ideas de un autor, una escuela, entre otros." LAROUSSE, "Ideario", *El pequeño Larousse ilustrado*, (U.S.A.: Larousse, 1996), 567.

² Término utilizado por Aristóteles, que significaba... una de las dos partes en que se dividía la forma de adquirir riquezas, la cual estaba basada en el cambio que se hace por medio de la moneda. Está fundamentada sobre el valor de la economía derivada no natural." Zorrilla Arena, Santiago y José Silvestre Méndez, "Crematística", *Diccionario de Economía*, (México: Limusa, 1997), 49.

³ "Cabe resaltar que... para manejar la complejidad y la incertidumbre se requiere la integración de comprensión y actuación basadas en la integración de conocimientos, actitudes y habilidades más que aprendizaje aislado y fragmentado de conocimientos por un lado y habilidades por otro. Pérez Gómez, Ángel. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid. Ediciones Morata. p. 65.

Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com