

Revista Educación y Ciencia

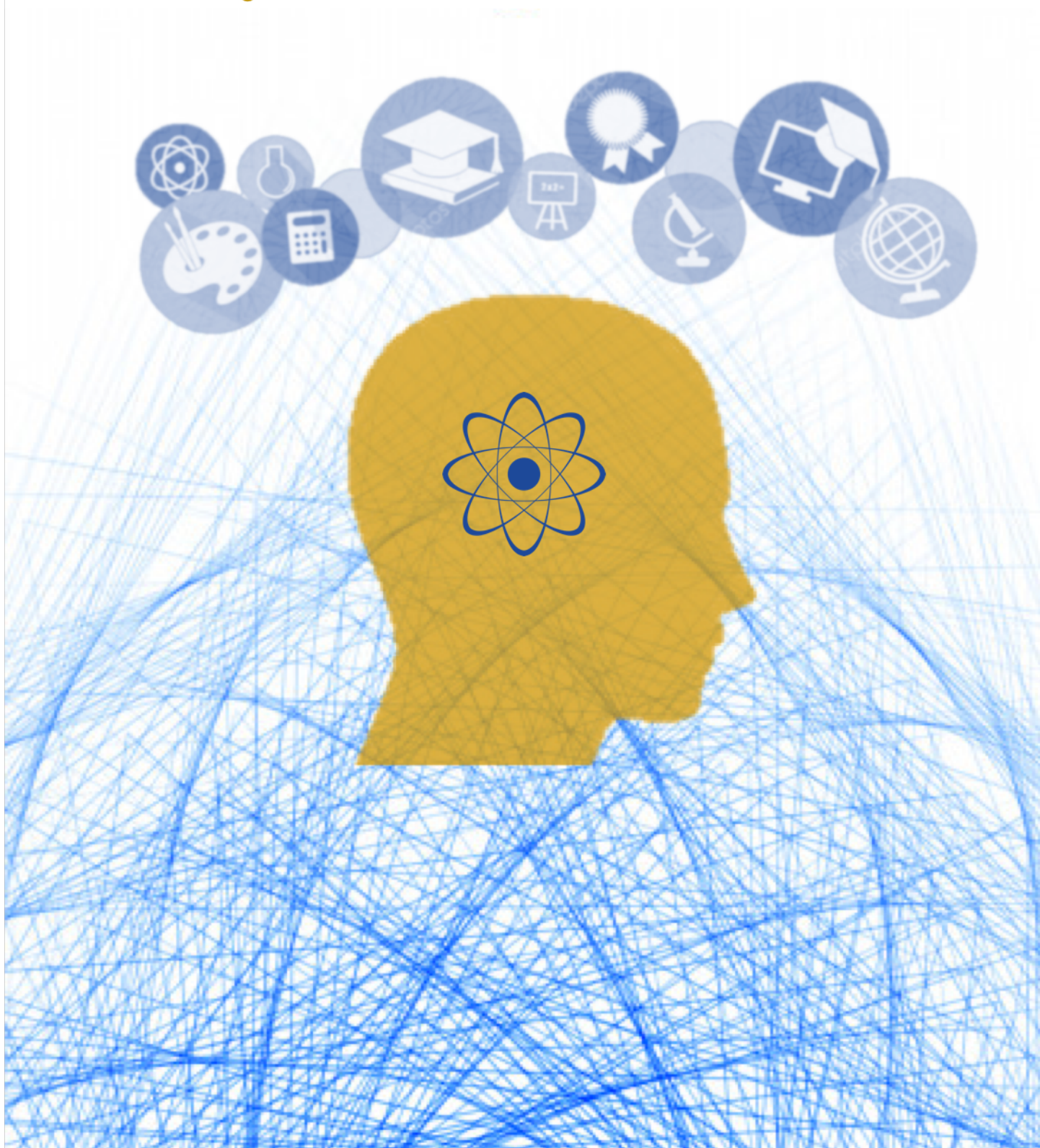
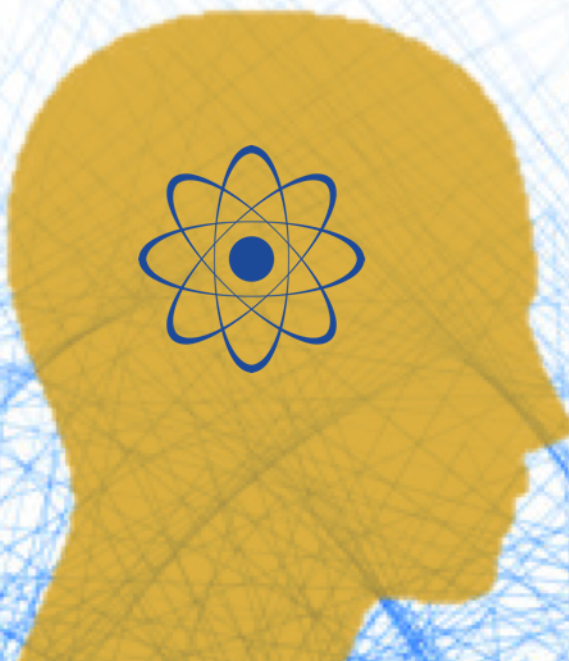


UADY
FACULTAD DE
EDUCACIÓN

"Luz, Ciencia y Verdad"

Vol. 8, núm. 52: Agosto-Diciembre 2019

ISSN 2448-525X





volumen 8, número 52

julio-diciembre, 2019

Editorial

Eloísa Alcocer Vázquez
Augusto David Beltrán Poot
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Artículos

Perfil de ingreso, trayectorias escolares y abandono escolar en educación superior

Arturo Benítez Zavala, Blanca Alejandra Rojas Romero, María de los Dolores Valadez Sierra,
Rogelio Zambrano Guzmán, Aarón González Palacios
Universidad de Guadalajara, México..... 8

La satisfacción del quehacer docente: pilar de la identidad del profesor de Educación Media Superior

Luz Marina Ibarra Uribe, César Darío Fonseca Bautista, María de Guadalupe Pérez Aguilar
Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76 SEMS-UEMSTIS,
Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración, Universidad Autónoma “Benito
Juárez” de Oaxaca, México.....22

Lacuma: experiencia de educación patrimonial en el ámbito arqueológico

Jacqueline Ahlert, Jenny González Muñoz
Universidade de Passo Fundo, Brasil.....34

El juego didáctico y sus efectos en la asignatura de español en alumnos de primaria

Mónica Guadalupe Santander Serrano, Dulce del Rosario Quijano Magaña
Benemérita y Centenaria Escuela Nomal de Educación Primaria “Rodolfo Menéndez de la Peña”,
Centro de Docencia e Investigación. Secretaría de Educación, México..... 45

Modelo pedagógico para crear un centro comunitario en una IES para atención a población vulnerable

Felisa Yaerim López Botello, Saúl Alejandro García,
Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Pedagógica Nacional 151, México..54

Reflexiones

Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI

Maribel Domínguez Márquez

Universidad de Cuautitlán Izcalli, México..... 66

Los cuerpos académicos en México: Revisión de la literatura

Maribel Flores Galicia, Edith Georgina Surdez Pérez

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.....77

¿Cómo se resignifica el docente frente a las políticas y los programas de evaluación?

María de las Mercedes de Agüero Servín

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM, México.....87

Reseñas

Reseña del libro: A Enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas

María Teresa Gullotti Vázquez

Universidad Autónoma de Yucatán, México.....102

<http://www.educacionyciencia.org>

educación.ciencia@correo.uady.mx

EQUIPO EDITORIAL

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Directora

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Editor científico

Dr. Augusto David Beltrán Poot
Editor de producción

MINE. Hugo Salvador Flores Castro
Editor de innovación

Dr. Augusto David Beltrán Poot
Diseño de portada

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Silvia Joaquina Pech Campos
Universidad de Castilla-La Mancha

Dra. Liz Hollingworth
University of Iowa

Dr. Pascal Lafont
Universidad Paris-Est Créteil Val de Marne

Dra. Mariela Sonia Jiménez Vázquez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Mtra. Hilda Marisela Partido Calva
Universidad Veracruzana

Dra. Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

Dr. Rubén Comas Forgas
Universidad de las Islas Baleares

Dr. Javier José Vales García
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Elizabeth Narváez Cardona
Universidad Autónoma de Occidente

Dra. María Isabel Ocampo Tallavas
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

LISTA DE REVISORES
volumen 8, número 52
julio-diciembre, 2019

Dra. Ana Elvira Cervera Molina
Universidad Autónoma de México

Mtra. María Eugenia Olivos Pérez
Universidad Autónoma de Puebla

Dra. Edith Juliana Cisneros Chacón
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Mario José Martín Pavón
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Juan Manuel Coronado Manqueros
Universidad Pedagógica de Durango

Mtro. Enrique Pecero Covarrubias
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Dr. Pablo De Castro Martín
Universidad de Valladolid

Dr. William René Reyes Cabrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Gladis Ivette Chan Chi
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Juanita Rodríguez Pech
Universidad Autónoma de Yucatán

Mtra. Marcela Durán Rosado
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Geovany Rodríguez Solís
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Jorge Narciso España Novelo
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Didilia Berenice Rojas Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Laura Emilia Fierro López
Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Geovanni Francisco Sansores Puerto
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves
Universidad Autónoma de Chiapas

Dr. Luis Fernando Hernández Jacquez
Universidad Pedagógica de Durango

Mtra. Magdalena Jiménez Aldrete
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Galo Emanuel López Gamboa
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. María Luisa Madueño Serrano
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Deneb Elí Magaña Medina
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Dr. Yanko Mézquita Hoyos
Universidad Autónoma de Yucatán

EDITORIAL

ELOÍSA ALCOCER VÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Yucatán, México
eloisa.alcocer@correo.uady.mx

AUGUSTO DAVID BELTRÁN POOT
Universidad Autónoma de Yucatán, México
dbeltran@correo.uady.mx

En este número, la Revista Educación y ciencia refrenda su compromiso de acercar y difundir la investigación educativa a través de la participación de 19 autores provenientes de 12 instituciones educativas diferentes a nivel nacional y una a nivel internacional. De igual manera durante este periodo seguimos puntualmente indicadores de calidad y ética en los procesos de publicación académica al ingresar a la Red latinomaericana de revistas académicas en humanidades y ciencias sociales, LatinRev. El ser parte de ésta y otras redes constituye un eje central en nuestra labor editorial, ya que la comunicación con otros editores retroalimenta nuestras prácticas y saberes editoriales.

El número 52 comienza con el trabajo “Perfil de ingreso, trayectorias escolares y abandono escolar en educación superior” que se realiza en la Universidad de Guadalajara. Los autores Cortaza López, Aquino Zuñiga y García Martínez describen la posibilidad de determinar la trayectoria escolar de los estudiantes que recién ingresan a las instituciones de educación superior. Dicha tarea es indispensable considerando que por medio de ella se pueden tomar decisiones que busquen el mejoramiento de la educación impartida, la prevención del abandono escolar, así como para la investigación psicopedagógica.

En el siguiente artículo se encuentra un estudio relevante y pertinente para nuestro contexto nacional, ya que es de conocimiento general que los profesores de educación media en un alto porcentaje son profesionistas con poca o nula preparación docente, la cual adquieren con el paso de los años por experiencia frente a grupo. Ibarra Uribe, Fonseca Bautista y Pérez Aguilar, en el artículo “La satisfacción del quehacer docente: pilar de la identidad del profesor de Educación Media Superior” profundizan sobre la percepción que tienen los profesores acerca de su rol y quehacer como docentes en el contexto de la Educación Media en México, el cual, como ya mencionamos, tienen características muy particulares en torno a este tema.

En otro contexto, el estudio de Ahlert y González Muñoz titulado “Lacuma: Experiencia de educación patrimonial en el ámbito arqueológico” refiere sobre la importancia de resaltar el rol desarrollado en relación a la educación patrimonial como estrategia para lograr una mayor comprensión no solo del trabajo del antropólogo social y los vestigios de un pueblo. Más bien recae en reforzar los sentidos de pertenencia entre comunidades, considerando acciones y/o estrategias educativas que pretenden crear la curiosidad en docentes y alumnos de diversos niveles de educación formal, respecto a la historia de su comunidad, ciudad o localidad, lo que indudablemente refuerza su identidad.

Por su parte, Santander Serrano y Quijano Magaña en “el juego didáctico y sus efectos en la asignatura de español en alumnos de primaria” nos presentan la estrategia del juego dentro de contextos didácticos como un componente significativo para lograr el rendimiento académico. Las autoras centran su estudio en estudiantes de tercero de primaria en la asignatura de español y le añaden el componente de juego didáctico para observar

detenidamente como la motivación y el rendimiento académico son positivos y los estudiantes muestran una mejora significativa en sus resultados.

Cerramos la sección de artículos con la discusión y estudio de López Botello y García con el título “Modelo pedagógico para crear un Centro Comunitario en una IES para atención a población vulnerable” el cual analiza la creación de un centro comunitario que permita a los estudiantes poner al servicio de su entorno más cercano las competencias adquiridas durante sus estudios de licenciatura. Los autores nos recuerdan los orígenes del servicio social y el papel que la universidad ha jugado ante este tema, para mostrarnos el significado de la experiencia de la creación de un centro comunitario en el Valle de Toluca.

La sección de reflexiones comienza con el análisis de Domínguez Márquez en su trabajo titulado “Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI”, el cual nos ofrece una mirada hacia la neuroeducación y su impacto en la educación actual y futura. Para la autora, la neuroeducación aporta ciertos elementos que deben ser tomados en cuenta por docentes y estudiantes para mejorar el rendimiento académico y de esa forma conseguir una optimización de las funciones cerebrales. Es por ello que habrá que énfatizar en los procesos mentales superiores que nos permiten planificar, organizar, resolver problemas, tomar decisiones, controlar impulsos así como tomar conciencia de los errores y de los propios procesos de aprendizaje (metacognición).

A continuación se encuentran dos artículos que analizan a profundidad la situación de los profesores universitarios en México en tanto las políticas públicas que los rigen y evalúan. Primero se encuentra el artículo de Flores Galicia y Surdez Pérez en el que se aborda el tema de los cuerpos académicos en México. Estudian 36 publicaciones encontradas en distintas bases de datos, durante el periodo 2008 al 2018. Las autoras mencionan que los temas más referenciados en la literatura sobre CA son: creación y evolución, políticas y normativas, aspectos humanos y trabajo en equipo. De este análisis se puede inferir que las dificultades y los retos de los CA durante su creación y evolución se encuentran regidos por las políticas y normativas, las percepciones personales, la integración, y dificultades del trabajo en equipo.

Por otra parte, Agüero Servín continúa la discusión anterior situándose en las políticas de evaluación en México en el contexto de los profesores universitarios y las dinámicas que generan en el profesor y la identidad tiene de sí mismo. Es interesante observar como la autora refiere un proceso identitario entre el profesor y un sistema de jerarquía marcado por las políticas públicas nacionales que terminan por incidir en cómo se percibe como ser humano y la labor misma de ser profesor en una IES.

Por último, el número 52 cierra la reseña del libro *A enseñar una guía práctica para los maestros de idiomas* donde María Teresa Gullotti Vázquez nos lleva por un recorrido por los aportes del libro en el contexto de la enseñanza de idiomas. Es de resaltar que esta reseña nos permite retomar esta sección de la revista por lo que invitamos a nuestros lectores y autores a mandarnos sus reseñas para los siguientes números, ya que éstas constituyen un canal pertinente para dar a conocer lo que se ha publicado últimamente en educación.

PERFIL DE INGRESO, TRAYECTORIAS ESCOLARES Y ABANDONO ESCOLAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ENROLLMENT PROFILE, EDUCATIONAL CAREER AND HIGHER EDUCATION DROP OUT RATES

BLANCA ALEJANDRA ROJAS ROMERO
Universidad de Guadalajara, México
psic.alerojas@gmail.com

ARTURO BENÍTEZ ZAVALA
Universidad de Guadalajara, ITESO, México
arturo.benitez@academicos.udg.mx

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA
Universidad de Guadalajara, México
doloresvaladez@yahoo.com.mx

ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN
Universidad de Guadalajara, México
rogelio@cucs.udg.mx

AARÓN GONZÁLEZ PALACIOS
Universidad de Guadalajara, México
aaron.gonzalez@academicos.udg.mx

Cómo citar este artículo: Rojas Romero, B.A., Benítez Zavala, A., Valadez Sierra M.D., Zambrano Guzmán, R. y González Palacios, A. (2019). Perfil de ingreso, trayectorias escolares y abandono escolar en Educación superior. *Educación y ciencia*, 8(52), 8-21.

Recibido: 16 de enero de 2019; **aceptado para su publicación:** 2 de noviembre de 2019

RESUMEN

Se presenta parte de un estudio mayor que pretende determinar la relación entre el perfil de ingreso de estudiantes admitidos al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y sus trayectorias escolares. El recorte realizado destaca la correspondencia entre ese perfil y las trayectorias que culminan en abandono escolar. Se basa en una tipología de trayectorias escolares que incluyen, precisamente, el riesgo de abandono escolar. Los datos utilizados provienen del Sistema Integral de Información y Administración Universitaria de la propia Universidad y refieren dos momentos de la trayectoria escolar de los sujetos de estudio. Los resultados indican la conveniencia de utilizar los datos existentes en los registros escolares como otro recurso para atender el abandono escolar.

Palabras clave: educación superior, abandono escolar, trayectorias educativas

ABSTRACT

This paper is a result of a larger study whose objective was to determine the relationship

between the admissions profiles of students admitted to the University of Guadalajara Center of Health and Sciences and their educational trajectories. This study focuses on the correspondence found between student admission profiles and the educational trajectories that culminate in school dropout. It takes as a basis a typology of educational trajectories that include the risk of dropping out of school. The data used comes from the University of Guadalajara Information and Management Integral System and references two distinct points in the educational trajectories of the study subjects. The results reveal the convenience of using archival data like students' school records as another resource to examine academic dropout.

Keywords: higher education, dropping out, educational trajectories

INTRODUCCIÓN

Los datos respecto al abandono escolar en el nivel superior de educación en nuestro país son escasos y diversos. La información que puede rastrearse en los reportes estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2017), o el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017), no precisa cifras sobre el abandono en educación superior. El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013) hace énfasis en el grave problema que representa el abandono en el nivel medio superior: más no hay referencias a lo que sucede en el ámbito de la educación superior. Lo mismo advierte el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016). En la revisión anual que practican al Sistema de Educación Básica, señalan la deserción escolar como uno de los problemas que afectan su eficacia y eficiencia.

La Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2016), de regreso al terreno de la educación superior, señala un porcentaje de 6.9 para el abandono escolar durante el ciclo escolar 2014-2015 y estimó un 6.8 para el siguiente.

Sin embargo, estudios internacionales recientes ofrecen más información. De acuerdo con el Informe elaborado por diversos investigadores convocados por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (IESALC), en México, para el periodo 2000-2005, un 7% de la población de 25 años o más tenía estudios universitarios incompletos, mientras que solo un 5% los había completado. (González, 2006). El mismo estudio señala que la eficiencia terminal es del orden del 47%, mientras que la deserción se ubica en el 53%.

Desde la perspectiva de la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD por sus siglas en inglés, aun cuando el porcentaje de jóvenes que ingresan a la universidad se ha incrementado 10%, en 2000 rondaba el 25% del total, el número de aspirantes que queda fuera de la posibilidad de estudiar sigue siendo muy alta, 65%. Ahora bien, de ellos sólo alrededor del 23% se espera culminen esta travesía en algún momento de su vida. Estos porcentajes colocan a México en el penúltimo lugar entre los 35 países que integran dicha Organización (OECD, 2014).

En el caso particular del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara, en el Informe de Actividades correspondiente a los calendarios A y B del año 2017 (Universidad de Guadalajara, 2018), se señala que a 1,286 alumnos, obtenidos por cohorte aparente, se les aplicó alguna baja temporal (solicitud de licencia, baja administrativa, deserción, inactivos). En el mismo año 399 estudiantes fueron suspendidos definitivamente, 87.97% (351) por baja voluntaria y 12.03% (48) porque se les aplicó el artículo 35. Por lo aquí expuesto, puede advertirse la relevancia del problema que representa el abandono escolar en el país y, para el caso que nos ocupa, en el escenario de esta investigación.

El análisis de las trayectorias escolares se ha utilizado para conocer la permanencia y desempeño de los estudiantes. La trayectoria escolar se entiende como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, a partir de su ingreso a un plan de estudios específico (Chaín, 1995; Terigi, 2011). Mediante este recurso se determinan los índices de abandono, rezago, egreso y titulación en un lapso determinado.

Miller (2013) señala dos vertientes en que se inscriben los trabajos respecto a trayectorias

escolares; una centrada en los aspectos propios de las instituciones educativas con repercusión en las trayectorias; otra, con énfasis en los determinantes no académicos.

Este trabajo se ubica en la primera línea. Tomamos una tipología construida por el mismo Chaín (1995) basada en tres dimensiones que incluyen los datos relevantes de una trayectoria académica. La primera es el tiempo, se refiere a la continuidad y/o discontinuidad en la que transcurre un estudiante por su carrera, tomando en cuenta la cohorte a la que pertenece. Un estudiante que muestra continuidad va acorde al tiempo esperado de los estudios, quien inscribe asignaturas que corresponden a semestres anteriores exhibe discontinuidad. (p. 65).

La segunda dimensión es la eficiencia escolar y nos muestra la forma en que los estudiantes aprueban los cursos inscritos. Se divide en tres categorías: 1) ordinarios, la promoción de la asignatura en igual periodo; 2) no ordinario, alumnos que aprueban una o más materias en examen extraordinario e 3) irregular, estudiantes que adeudan materias de semestres anteriores al que cursan (pp. 65-66).

Por último, la dimensión rendimiento representa el promedio de calificación total del alumno, sin importar si se obtuvieron en periodo ordinario o extraordinario. (p. 66).

Chaín (1995) propone 18 categorías de Trayectorias Escolares, combinando las dimensiones arriba descritas. Por mencionar un ejemplo, el estudiante en categoría 1 es aquel que está inscrito de forma actualizada al semestre que le corresponde de acuerdo con su generación, promueve todos sus cursos en ordinario y tiene un rendimiento escolar alto. En el otro extremo, la trayectoria escolar del alumno en categoría 18 se caracteriza por inscribirse a cursos que pertenecen a semestres anteriores al suyo, adeuda materias de semestres anteriores y su rendimiento escolar es bajo.

En fechas más recientes, Chaín y Jácome (2007, citados en Ortega, 2015) realizaron una nueva propuesta metodológica para estimar las trayectorias escolares en Educación Superior. Reagruparon las clases que habían resultado de la clasificación arriba explicada, en el afán de dar un sentido más analítico a los datos. El resultado son 9 tipos de trayectorias escolares.

Plantean, además, un nuevo indicador derivado de dichas trayectorias, el riesgo de abandono escolar. Se incluyen, entonces, tres categorías que están en función de la posibilidad de que los estudiantes cumplan con las exigencias de su programa educativo y puedan concluir sus estudios: riesgo de abandono alto, en riesgo, y sin riesgo (Ortega, 2015, p. 30). Para poder calcular el riesgo de abandono los autores construyeron seis indicadores y fórmulas para su cálculo.

Índice de aprobación en ordinario (IAO). Es el porcentaje de asignaturas o créditos que el estudiante aprueba sin haber presentado exámenes extraordinarios o recursado. El resultado es un porcentaje que va del 0 al 100, los grupos abajo descritos muestran las posibles localizaciones de un estudiante para este índice:

- IAO bajo del 0 a 79%
- IAO regular del 80 al 89%
- IAO alto del 90 al 100%

Índice de promoción (IP). Es la proporción de asignaturas o créditos que el estudiante ha promovido sin importar en qué tipo de examen. De acuerdo con este indicador el IP del alumno se puede clasificar como sigue:

- IP bajo de 0 a 89%
- IP regular de 90 a 99%
- IP alto 100%

Promedio de calificaciones (PROMEDIO). Se calcula a partir del total de las calificaciones aprobatorias (mínima 6.0), se suman todas y se dividen entre el monto de calificaciones conseguidas. Los valores de este indicador son:

- Promedio bajo menor de 7.5
- Promedio regular de 7.5 a 8.4
- Promedio alto de 8.5 a 10

Desempeño escolar (DE). Es la combinación del IAO, el IP y el promedio de calificaciones. Esto resulta en una agrupación de tres clases: desempeño bajo, regular y alto.

Situación escolar (SE). Este indicador muestra la proporción de asignaturas o créditos que

ha promovido el alumno en comparación con los que deben ser cubiertos de acuerdo al plan de estudios al que está inscrito y a la cohorte generacional a la que pertenece. Las categorías de este indicador son:

- SE en rezago menor al 90%
- SE irregular de 90 a menos del 100%
- SE óptimo promoción al 100%

Trayectoria escolar (TE). Es la combinación de los indicadores desempeño escolar (DE) y situación escolar (SE). Con este índice se pueden observar de forma resumida los caminos o trayectorias escolares que siguen los alumnos. Se obtienen 9 combinaciones, dando lugar a los tipos de trayectorias escolares (Tabla 1).

Riesgo de abandono. Es la reclasificación de las trayectorias escolares. Este indicador da cuenta del riesgo en que se encuentra el estudiante de no concluir la carrera. Toma tres valores: a) riesgo alto, es cuando tienen una baja probabilidad de terminar sus estudios, b) riesgo, hay cierta probabilidad de que no concluyan y c) sin riesgo, es posible suponer que concluirán sus estudios.

Tabla 1.

Composición de las trayectorias escolares

Desempeño (DE)	Situación escolar (SE)	Trayectoria escolar (TE)
Bajo	Rezago	1
	Irregular	2
	Óptimo	3
Regular	Rezago	4
	Irregular	5
	Óptimo	6
Alto	Rezago	7
	Irregular	8
	Óptimo	9

Fuente: Chaín y Jácome (2007, citado en Ortega, 2015, p. 36)

La explicación que Ortega (2015) da a cada una de las nueve categorías se muestra enseguida.

Tabla 2.

Características del estudiante de acuerdo con su trayectoria escolar

Trayectoria escolar (TE)	Características de los estudiantes
1	Aprueban en ordinario sólo 7 de cada 10 experiencias educativas. Aprueban menos de 8 de cada 10. Obtienen promedios bajos o regulares. Han cursado el 90% de las asignaturas o créditos de acuerdo a su programa y cohorte.
2	Aprueban en ordinario 7 o menos de cada 10 experiencias educativas. Promueven 9 o menos de cada 10, tiene promedios de 7.5 aunque algunos se ubican entre 7.5 y 8, y han avanzado el 90% o menos de lo que les requiere su programa.
3	Aprueban en ordinario 7 o menos de cada 10 experiencias educativas, pero finalmente promueven el 100% de ellas, obteniendo promedios de menos de 7.5 o en algunos casos llegan hasta 8.5, y promueven el 100% de experiencias educativas marcadas en su programa.
4	Promueven más experiencias educativas en comparación de las TE 1, 2 y 3 pero no avanzan al ritmo que marca su programa educativo, por lo que es posible que su rezago obedezca a factores ajenos al desempeño.

Trayectoria escolar (TE)	Características de los estudiantes
5	Aprueban en la primera oportunidad de 8 a 9 de cada 10 experiencias educativas obteniendo promedios entre 7.5 y 8.5, y han avanzado el 90% de lo requerido por su programa educativo.
6	Aprueban en ordinario de 8 a 9 de cada 10 experiencias educativas, aunque también promueven finalmente el 100% de ellas con promedios en general de entre 7.5 a 8.5, aunque algunos tienen menos de 7.5 y cubren 100% de experiencias educativas marcadas en su programa.
7	Reprueban menos, promueven más experiencias educativas, pero no avanzan al ritmo que marca su programa educativo, por lo que es posible que su rezago obedezca a factores ajenos al desempeño.
8	Se caracteriza por aprobar en ordinario sus experiencias educativas, por lo que promueven el 100% obteniendo promedios de más de 8.5 o entre 7.5 u 8.5, pero que cubren únicamente el 90% de las experiencias educativas a las que están obligados para avanzar según lo requerido en sus programas.
9	No reprueban nunca, promueven el 100% de sus experiencias educativas con promedio mayor de 8.8, aunque algunos obtienen únicamente 7.5, y cubren el 100% de experiencias educativas.

Fuente: (Ortega, 2015, pp. 36-37).

Los alumnos con riesgo alto de abandonar son los que están en las trayectorias escolares 1, 2 y 4. Los estudiantes en riesgo son quienes se encuentran en la 3, 5, 7 y 8. Los estudiantes sin riesgo son aquellos con trayectoria escolar 6 y 9. Con base en estos antecedentes se plantea el presente trabajo cuyo objetivo consiste en el análisis de las trayectorias escolares que terminan en abandono escolar.

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cuantitativo y no experimental. Es descriptivo puesto que busca caracterizar el perfil de ingreso de los estudiantes de una cohorte real y describir las trayectorias escolares que han seguido. Tiene un diseño longitudinal porque se recolectaron datos en dos periodos de tiempo: cuando ingresaron los sujetos de estudio al CUCS en el calendario 2013 B y al final del ciclo de verano 2016, fueron los mismos participantes en ambas mediciones. Es correlacional debido a que busca establecer relación entre el perfil de ingreso y la trayectoria escolar (Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P., 2010). Pretendió ser una exploración del tema, ya que no se encontraron estudios hechos en la Universidad de Guadalajara que describan trayectorias escolares con los indicadores utilizados.

El método utilizado en esta investigación fue el análisis de información archivada (Goodwin, 2010; Jones, 2010). Los estudios que utilizan este método son una forma práctica de emplear información sobre sucesos que ya han sucedido y, por lo tanto, permiten al investigador examinar hipótesis cuando las variables no están disponibles para la manipulación experimental directa, además, una de las ventajas de utilizar este método es que la reactividad de los participantes es nula, dado que el mismo no es consciente de estar siendo observado.

El muestreo para el estudio se hizo de manera no probabilística por conveniencia (Kerlinger y Lee, 2002, p. 160), ya que la participación fue de manera voluntaria en el marco del curso de inducción impartido a los estudiantes durante el mes de julio de 2013. En dicho curso se solicitó, de manera formal, su autorización para consultar reiteradamente su registro escolar. El total de participantes que consintieron a la solicitud fue de 576 alumnos, repartidos en las distintas licenciaturas: Médico Cirujano y Partero (202), Enfermería (112), Psicología (102), Cultura Física y Deportes (80), Cirujano Dentista (45) y Nutrición (35). El total de admitidos para estas carreras fue 1,340; 908 mujeres y 432 hombres.

Los criterios de inclusión fueron: 1) ser parte de la cohorte que ingresó en el calendario

2013 B al CUCS; 2) ser (o haber sido) estudiante de alguna de las seis licenciaturas que oferta el Centro; y 3) contar con la información requerida para dar seguimiento a su trayectoria escolar (código de alumno). Los criterios de exclusión son los opuestos a los antes descritos.

La recolección de los datos se hizo en dos momentos. Para el primero se consultó el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU), específicamente la ficha técnica de cada estudiante, con el fin de recolectar la información de los alumnos sobre su ingreso al CUCS, los datos que se obtuvieron son: 1) promedio de bachillerato; 2) puntaje de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) o prueba de ingreso; 3) puntaje de admisión y 4) inscripción en otras carreras en la Universidad de Guadalajara.

Para el segundo periodo de medición se ingresó nuevamente al SIIAU, pero en esta ocasión además de acceder a la ficha técnica del estudiante se revisó su expediente escolar, con el fin de recolectar la siguiente información:

1. Estatus/ situación en la que se encontraba el estudiante para el fin del ciclo de verano 2016.
2. En caso de estar en baja voluntaria o involuntaria, o haber desertado se investigó si posteriormente cursó alguna carrera en la UdeG.
3. Total de créditos promovidos.
4. Créditos promovidos en ordinario.
5. Créditos promovidos en extraordinario.
6. Adeudo de materias
7. Promedio total.
8. Datos de suspensiones (licencia, artículo 33, artículo 34, intercambio).
9. Promoción de créditos en los Cursos Intensivos de Verano (CIVE).

Con esta información se construyó una base de datos que incluyó cada uno de los registros individuales. Algunos de estos datos se utilizaron, además, para calcular los indicadores de Trayectoria Escolar (TE): Índice de Aprobación en Ordinario (IAO), Índice de Promoción (IP), Desempeño Escolar (DE), Situación Escolar (SE), y Riesgo de Abandono propuestos, como se mencionó por Chaín y Jacome (Ortega, 2015). Para el análisis de la información se utilizó el programa SPSS versión 21.

Se considera esta una investigación sin riesgo a la privacidad y seguridad de las personas participantes dado que la información utilizada se manejó de manera anónima, acorde con lo establecido en la reglamentación correspondiente (SSA, 1987).

RESULTADOS

Se presenta en principio la parte descriptiva que incluye frecuencias y porcentajes, así como medias aritméticas y desviaciones estándar, de acuerdo con el tipo de variable. La segunda parte es de contingencia y correlación de variables donde se cruzaron las que resultaron más pertinentes para este artículo y se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. Por último, se determinó la confiabilidad del instrumento utilizado para el estudio de las trayectorias escolares por medio del Alfa de Cronbach.

Como se advirtió, el trabajo de investigación del que se desprende el recorte que aquí se presenta, ofrece más información respecto a la trayectoria seguida por 576 estudiantes quienes conforman el total de la muestra. Aquí señalamos que, de esa población, el 87.3 %, 506 alumnos, se encontraban activos en la carrera a que se inscribieron, 10 más seguían en la carrera, pero en un plan de estudios diferente y 60 estudiantes, quienes se incluyen en este análisis, abandonaron la escuela.

El SIIAU, indica cuatro tipos de estatus para quienes se consideran estudiantes no activos; deserción, baja voluntaria, cambio de carrera o reprobación. La distribución que presentan los datos de acuerdo al estatus fue: 68.3% se dio de baja voluntaria, 20% desertó, 6.7% se dio de baja para ingresar a otra carrera, a 3.3% le fue aplicado el artículo 33 del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos (Universidad de Guadalajara, 1999), por haber reprobado una asignatura en dos ocasiones; y un caso único fue dado de baja por artículo 35 del

ordenamiento antes citado, por no aprobar la o las materias por las que se hizo acreedor al artículo 33, después de haber tramitado una última oportunidad para hacerlo, artículo 34.

Distribuidos por licenciaturas la que presenta más alumnos que ya no continuaron es Médico, Cirujano y Partero con 26.7% y con 23.3% cada uno, están Cultura Física y Deportes y Enfermería. Que Medicina encabece la lista puede deberse a que en la muestra hay un mayor número de alumnos de esa carrera. La siguiente tabla muestra los resultados para todas las licenciaturas:

Tabla 3.

Distribución por licenciatura de los alumnos que no continuaron con su carrera

Licenciatura	Frecuencia	Porcentaje
Cirujano Dentista	4	6.7
Cultura Física y Deportes	14	23.3
Enfermería	14	23.3
Médico Cirujano y Partero	16	26.7
Nutrición	4	6.7
Psicología	8	13.3
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

En cuanto al género tenemos que el 55% son mujeres y el 45% son hombres. En el estatus de baja por artículo 33 o 35 tenemos 3 casos, de los cuales 2 fueron en sexto semestre y uno en quinto. Los estudiantes que se dieron de baja voluntaria o desertaron son 57, de ellos la mayoría, el 45.6%, se separó de su carrera en primer semestre, 19.3% lo hizo en segundo semestre, en tercero y sexto tienen el 10.5% de los casos cada uno, el 8.8% fue en cuarto y el 5.3% en quinto semestre. El 25% cursó otra carrera en la UdeG y una cantidad menor, 5% (3 casos), cursó una carrera más.

A continuación, se describen los datos recabados de SIIAU que resultan relevantes para describir las Trayectorias Escolares de aquellos alumnos que abandonaron la escuela. Iniciamos con el registro de suspensiones, el 11.7% pidieron licencia una o más veces. En 4 casos se les ha aplicado el artículo 33 y sólo 2 de ellos pidieron y se les otorgó el artículo 34. No hay ningún estudiante que haya realizado intercambio académico.

Siguiendo con los créditos cursados, ninguno de los educandos tomó materias en el periodo de verano, algo de esperarse si consideramos que el 64.9% de ellos se dio de baja en el primer año, cuando no hubo de por medio verano. El resto tuvo la oportunidad, pero no registró asignaturas en esas fechas. En cuanto a los créditos promovidos hay una media de 101.51 (D.E.= 101.28), pero debido a la disparidad de semestres que cursaron cada uno, este dato no es confiable. Lo mismo pasa con la media de los créditos promovidos en ordinario y extraordinario.

Al entrar al tema de la reprobación se encuentra que el 55% de los alumnos estuvo en esa situación. De ellos 15% reprobó una evaluación ordinaria; 10% tuvo 4 ordinarios sin aprobar; 8.3% reprobó 7 veces; 6.7% no aprobó en 3 ocasiones, 5% reprobó 5 veces, 3.3% reprobó 2 ordinarios y con el mismo porcentaje algunos reprobaron 6 ordinarios. Por último, un estudiante no aprobó 8 ordinarios mientras que otro reprobó 12 veces. De ellos mismos, sólo 2 alumnos aprobaron el examen extraordinario, el resto, 93.7%, no aprobó el examen y por lo tanto tenían que recurrir la o las materias adeudadas.

Siguiendo con las calificaciones, la media aritmética del promedio de los alumnos es de 63.72 (D.E.= 42.22), no es confiable esta estimación debido a que algunos alumnos que se dieron de baja en el primer año no sumaron calificación alguna y eso altera en demasía el resultado, dando una desviación estándar no válida. Por ello son más ilustrativos los resultados categorizados: el 65% tiene un promedio alto, el 30% está en bajo y el 5% en regular (ver tabla 4).

Los indicadores que conforman las Trayectorias Escolares se calcularon de acuerdo con el último semestre que cada alumno cursó. El Índice de Aprobación en Ordinario del 65% de los estudiantes es alto, ellos aprobaron más del 90% de sus créditos sin haber presentado exámenes extraordinarios y, por consiguiente, tampoco recurrido; el 26.7% están en la categoría bajo, promovieron de cada 100 créditos 70 o menos en ordinario; el 8.3% se encuentra clasificado como regular ya que aprobaron más del 80% pero menos del 90% de sus créditos en evaluación ordinaria.

Siguiendo con el Índice de Promoción, tenemos que el 67.1% de la muestra está en un rango bajo, promovieron menos de 90% de los créditos en los que se dieron de alta; el 25% están en categoría alto, ellos aprobaron el 100% mientras estuvieron en la universidad; el 13.3% se encuentra en regular, en su momento promovieron 90 créditos de cada 100 en los que se inscribieron.

Tabla 4.

Porcentajes de índice de aprobación en ordinario, índice de promoción y promedio de alumnos que no siguieron sus estudios

Categoría	IAO Porcentaje	IP Porcentaje	Promedio Porcentaje
Bajo	26.7	67.1	30.0
Regular	8.3	13.3	5.0
Alto	65	25.0	65.0
Total	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia

Siguiendo con su Desempeño Escolar, la síntesis de los tres indicadores ya expuestos (Índice de Aprobación en Ordinario, Índice de Promoción y promedio), el 35% tiene un desempeño regular, el 33% está en desempeño alto y en bajo el 31.7% de los casos.

Tabla 5.

Desempeño Escolar de los alumnos que no continuaron su carrera

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	19	31.7
Regular	21	35.0
Alto	20	33.3
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

El cálculo de la Situación Escolar muestra que el 85% estuvo en rezago, el 10% estaba en avanzado, en óptimo sólo hay 3.3% y en irregular 1.7%.

Tabla 6.

Situación escolar de los alumnos que no continuaron su carrera

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Rezago	51	85.0
Irregular	1	1.7
Óptimo	2	3.3
Avanzado	6	10.0
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

Las Trayectorias Escolares de la submuestra caen en su mayoría en la categoría 4 con 33.3%; seguida de la 1 con 30%; después el 21.7% en la clasificación 7; con el 10% está la 9; la 3, 6 y 8 con 1.7% cada uno. No hay alumnos en las categorías 2 y 5.

Tabla 7.*Tipo de Trayectoria escolar de los alumnos que no continuaron su carrera*

Trayectoria escolar	Frecuencia	Porcentaje
1	18	30.0
3	1	1.7
4	20	33.3
6	1	1.7
7	13	21.7
8	1	1.7
9	6	10.0
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

Al tomar en cuenta la reclasificación en categorías de riesgo de abandono tenemos que el 63.3% se encontraban en riesgo alto, el 25% en riesgo y el 11.7% sin riesgo.

Tabla 8.*Riesgo de abandono de los alumnos que no continuaron su carrera*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo alto	38	63.3
Riesgo	15	25.0
Sin riesgo	7	11.7
Total	60	100.0

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contingencia junto con los resultados de la correlación de las variables. Iniciamos con una tabla que incluye el total de los datos.

Tabla 9.*Trayectoria escolar / Situación del estudiante en verano 2016*

Trayectoria escolar	Situación del estudiante en verano 2016				Total
	Baja	Cambio de oferta académica	Activo	Egresado	
1 F	18	3	0	0	21
%	3.12%	.52%	0%	0%	3.64%
3 F	1	0	0	0	1
%	.17%	0%	0%	0%	.17%
4 F	20	4	4	0	28
%	3.47%	.69%	.69%	0%	4.86%
5 F	0	0	1	0	1
%	0%	0%	.17%	0%	.17%
6 F	1	0	0	0	1
%	.17%	0%	0%	0%	.17%
7 F	13	3	31	0	47
%	2.25%	.52%	5.38%	0%	8.15%
8 F	1	0	192	0	193
%	.17%	0%	33.33%	0%	33.5%
9 F	6	0	275	3	284
%	1.04%	0%	47.74%	.52%	49.30%
Total F	60	10	503	3	576
%	10.41%	.17%	87.32%	.52%	100%

Fuente: elaboración propia

Observamos que los alumnos que para el final del verano de 2016 se encontraban activos están en las trayectorias 8 y 9. Todos los alumnos que ya egresaron están en la trayectoria 9. Los estudiantes que cambiaron de oferta académica la mayoría está en la trayectoria 4 y los demás están en la 1 y la 7. Los alumnos que se dieron de baja antes del periodo ya mencionado se encuentran en las trayectorias 4 y 1.

La asociación de estas variables dio como resultado una correlación positiva y altamente significativa ($r=.739$). Se puede afirmar que los alumnos activos y egresados tienen trayectorias escolares más altas, en comparación con los alumnos en baja o cambio de oferta académica. En lo que sigue se presenta la correlación encontrada para diversas variables siempre enlazadas con el riesgo de abandono escolar.

Por género hay mayor número de mujeres en las tres categorías de riesgo con respecto a los varones, resultado predecible debido a que el sexo femenino conforma el mayor número de la muestra. En la prueba de correlación los resultados no fueron significativos.

Tabla 10.
Riesgo de abandono escolar / Licenciatura

Riesgo de abandonar		Licenciatura						Total
		Cirujano Dentista	Cultura Física y Deportes	Enfermería	Médico cirujano y partero	Nutrición	Psicología	
Riesgo alto	F	1	14	13	10	3	8	49
	%	.17%	2.43%	2.25%	1.73%	.52%	1.38%	8.5%
Riesgo	F	41	56	89	9	32	15	242
	%	7.11%	9.72%	15.45%	1.56%	5.55%	2.6%	42.01%
Sin riesgo	F	3	10	10	183	0	79	285
	%	.52%	1.73%	1.73%	31.77%	0%	13.71%	49.47%
Total	F	45	80	112	202	35	102	576
	%	7.81%	13.88%	19.44%	35.06%	6.07%	17.7%	100%

Fuente: elaboración propia

Con una tendencia igual a la trayectoria escolar y la distribución por carreras se encuentra el riesgo de abandono. Las carreras de Cirujano Dentista, Cultura Física y Deportes, Enfermería y Nutrición tienen la mayoría de los alumnos que presentan riesgo de no terminar su carrera debido a su deficiente Trayectoria Escolar.

En cambio, la mayoría de los alumnos de la licenciatura de Médico, Cirujano y Partero y Psicología están sin riesgo y por lo tanto tienen mayor probabilidad de culminar sus estudios. La correlación de estas variables es altamente significativa ($r=.394$), por lo tanto, la carrera en la que están inscritos los alumnos sí influye en el grado de riesgo para abandonar su carrera.

Tabla 11.
Riesgo de abandono escolar / Promedio de bachillerato

Riesgo de abandonar		Promedio de procedencia		Total
		Regular	Alto	
Riesgo alto	F	7	42	49
	%	1.21%	7.29%	8.5%
Riesgo Sin riesgo	F	10	232	242
	%	1.73%	40.27%	42.01%
	F	3	282	285
	%	.52%	48.95%	49.47%
Total	F	20	556	576
	%	3.47%	96.52%	100%

Fuente: elaboración propia

Los alumnos que obtuvieron un promedio regular en el bachillerato, en su mayoría se encuentran en riesgo y riesgo alto. En cambio, los estudiantes con promedios altos se concentran mayormente en la categoría sin riesgo. La correlación entre estas variables resultó altamente significativa ($r=.180$), por lo tanto, a mayor promedio de procedencia disminuye el riesgo de no terminar los estudios universitarios.

Tabla 12.
Riesgo de abandono escolar / Prueba de Aptitud Académica

Riesgo de abandonar		Prueba de Aptitud Académica			Total
		Bajo	Regular	Alto	
Riesgo alto		2	18	29	49
		.34%	3.12%	5.03%	8.5%
Riesgo Sin riesgo		5	138	99	242
		.86%	23.95%	17.18%	42.01%
		5	51	229	285
		.86%	8.85%	39.75%	49.47%
Total		12	207	357	576
		2.08%	35.93%	61.97%	100%

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los alumnos que tienen un puntaje regular en la PAA se encuentran en su mayoría en riesgo, con probabilidad de no continuar sus estudios. Al contrario, los estudiantes que ingresaron con un puntaje alto se sitúan en su mayoría en la categoría sin riesgo.

Al asociar estas variables se obtuvo una correlación altamente significativa ($r=.283$) es decir, a mayor puntaje en la PAA mayor probabilidad de ser un estudiante sin riesgo.

Tabla 13.
Riesgo de abandono escolar / Puntaje de admisión

Riesgo de abandonar		Puntaje de admisión			Total
		Bajo	Regular	Alto	
Riesgo alto	F	1	29	19	49
	%	.17%	5.03%	3.29%	8.50%
Riesgo Sin riesgo	F	6	147	89	242
	%	1.04%	25.52%	15.45%	42.01%
	F	4	43	238	285
	%	.69%	7.46%	41.31%	49.47%
Total	F	11	219	346	576
	%	1.9%	38.02%	60.06%	100%

Fuente: elaboración propia

Al igual que en la PAA, los alumnos que tienen un puntaje de admisión regular están mayormente con riesgo de no culminar su licenciatura y los estudiantes que obtuvieron un puntaje de admisión alto están sin riesgo, por lo tanto, con altas posibilidades de terminar su carrera. La asociación de estas variables resultó altamente significativa ($r=.401$), a mayor puntaje de admisión menor riesgo de abandono escolar.

Tabla 14.*Riesgo de abandono escolar/situación del estudiante en verano 2016*

Riesgo de abandonar	Situación del estudiante en verano 2016				Total
	Baja	Cambio de oferta académica	Activo	Egresado	
Riesgo alto	38 6.59%	7 1.21%	4 .69%	0 0%	49 8.5%
Riesgo	15 2.6%	3 .52%	224 38.88%	0 0%	242 42.01%
Sin riesgo	7 1.21%	0 0%	275 47.74%	3 .52%	285 37.69%
Total	60 10.41%	10 1.73%	503 87.32%	3 .52%	576 100%

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los alumnos activos se encuentran sin riesgo, aun así, hay un alto número de casos en la categoría de riesgo y sólo 4 de ellos en riesgo alto. De los sujetos que cambiaron de oferta académica todos estaban en riesgo o alto riesgo. Por último, de los alumnos que se dieron de baja voluntaria o fueron expulsados, la mayoría se encontraban en alto riesgo, aun así, hay 7 casos en los cuales su trayecto por la universidad se marcaba sin riesgo, de ellos podemos decir que sus razones para abandonar la escuela pueden no ser académicas.

La correlación de estas variables es positiva y altamente significativa ($r=.537$), algo esperable ya que la mayoría de los alumnos que están en riesgo alto son los que están en baja y los que cambiaron de oferta académica.

Por último, al someter el instrumento de trayectorias escolares al análisis de confiabilidad mediante la prueba de significancia Alpha de Cronbach, se encuentra un resultado de .711, por consiguiente, se considera aceptable.

DISCUSIÓN Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados del estudio, es posible determinar la trayectoria escolar de los estudiantes que recién ingresan a las instituciones de educación superior. Asimismo, los resultados reafirman la conveniencia de usar la información con que cuentan las instituciones de educación superior como una fuente fundamental de información para la toma de decisiones que busquen el mejoramiento de la educación impartida, la prevención del abandono escolar, así como para la investigación psicopedagógica.

Particularmente el abandono escolar podría ser frontalmente atacado desde la parte que corresponde a las instituciones, con mecanismos que permitan la atención de aquellos estudiantes cuyos indicadores apunten hacia ese destino. En ese sentido se coincide con (Carreño, Micin y Urzua, 2016 y Londoño, 2013).

Tal medida permitirá trascender los sistemas de información de la administración escolar como meros repositorios de datos que sirven a fines administrativos, para dar paso a sistemas de seguimiento e investigación en materia de calidad educativa.

Aspectos como el promedio alcanzado en el bachillerato, el puntaje alcanzado en la prueba de admisión, la carrera que se elige, las calificaciones obtenidas, están al alcance de la

mano en cualquier institución de educación superior. Investigaciones como esta permiten visibilizar la necesidad de usarlos acorde a los objetivos arriba citados.

Si se desea más información, debería agregarse al perfil de ingreso un mayor número de preguntas destinadas a medir las distintas áreas de la vida del alumno, incluso pueden aplicarse pruebas que sean independientes del cuestionario principal, o bien, algunos de ellos pueden ser test de personalidad y de motivación de logro. Al mismo tiempo se puede ir tomando ventaja de la información que se va generando durante la trayectoria escolar.

Hacer un seguimiento de la opinión de los alumnos acerca de su carrera, de la institución en general, de sus experiencias en torno a ella, como lo sugieren (Guzmán y Saucedo, 2007) podría dar información que luego pueda relacionarse con el desempeño de los mismos estudiantes, y que como lo señala Garay (2008), no todos los estudiantes son iguales. Es conveniente también estudios que recaben información de estudiantes con trayectorias escolares acorde a lo esperado por las instituciones para compararla con aquellos que se rezagan o abandonan, en coincidencia con lo señalado por (Vries, León, Romero y Hernández, 2011; Velázquez y González, 2017; y, Chiecher, Ficco, Paolini y García, 2016).

Creemos conveniente realizar estudios más a detalle de las trayectorias estudiantiles, haciéndolos por cada semestre que cursa una cohorte pueden revelar si hay etapas críticas para los estudiantes, en las que su estancia en la universidad se vuelva más difícil. Por lo tanto, en esos momentos se les podrían ofrecer mayores apoyos.

Acorde con las cifras que este estudio arroja, coincidimos con Silva Laya (2011) respecto a que las instituciones deben comenzar por reconocer que el primer año en la universidad es una etapa crítica en el estudiantado, por ello se deben implementar programas que apoyen a los alumnos para poder adaptarse a su nuevo nivel educativo.

Por último, a pesar de que el problema del fracaso escolar (los alumnos que son dados de baja por artículo 33 o 35) tiene relevantes cifras en el CUCS, se tiene un número más alto de alumnos que se dan de baja voluntaria o desertan de los programas a los que se inscriben, ellos no están siendo atendidos más allá de lo administrativo. Es de gran importancia que exista un programa que, como paso primero, investigue los motivos de estos alumnos para irse de la universidad ya sea entrevistándoles cuando van a realizar tal trámite o dándoles seguimiento a los alumnos que no se dan de baja voluntaria, pero ya no inscriben materias, los llamados desertores.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2017). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Chaín, R. (1995). *Estudiantes universitarios. Trayectorias escolares*. México: Universidad Veracruzana.
- Chiecher, A. C., Ficco, C. R., Paolini, P. V., y García, G. A. (2016). ¿Qué mueve a los estudiantes exitosos? Metas y motivaciones de universitarios en las modalidades presencial y a distancia. *Revista Observatorio*, 2, especial 1, 301-326. Recuperado de <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/1965/8716>
- Garay de Sánchez, A. (2008). Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿son todos iguales?, En: M. H. Suárez Sosaya y J. A. Pérez Islas (Coords.), *Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, Hoy*. (pp. 205-222). México: Porrúa/UNAM.
- Carreño, B., Micin, S., y Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes del primer año universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 29-39.
- González Fiegehen, L.F. (2006). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En U. IESALC, *Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005* (pp. 156-168). Venezuela: Editorial Metrópolis, C.A. Recuperado de https://www.oei.es/historico/salactsi/informe_educacion_superiorAL2007
- Goodwin, J. (6ta. Ed.). (2010). *Research in psychology. Methods and design*. EUA: John Wiley & Sons, Inc.
- Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM, Ediciones Pomares.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M.P. (5ta. Ed.). (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- INEE. (2016). *Panorama educativo en México*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscardorPub/P1/B/114/P1B114.pdf>.
- INEGI. (2017). *Indicadores sociales*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19004>.
- Jones, C. (2010). Archival data: Advantages and disadvantages for research in psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(11), 1008-1017. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00317.x

- Kerlinger F. N., y Lee, H. B. (4a ed.). (2002). *Investigación del comportamiento* México: McGraw-Hill.
- Londoño Ardila, L.F. (2013). Factores de riesgo presentes en la deserción estudiantil en la Corporación Universitaria Lasallista. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 183-194. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194225730014>
- Miller, D. (2013). El estudio de las trayectorias escolares en México: Un aporte para el nuevo milenio. En Saucedo Ramos, C.L., Guzmán Gómez, C., Sandoval Flores, E., Galaz Fontes, J.F. (Coords.). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 183-197). México: ANUIES, COMIE.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014*, de Education at a Glance/ OCED READ edition. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en#page1
- Ortega, J. C. (2015). Surgimiento de la propuesta del estudio de las trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana. En Ortega, J.C., López, R., y Alarcón, E. (Eds.) *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 23-41). Xalapa, Veracruz: UV. Recuperado de <http://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf>.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf.
- SEP. (2016). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf.
- Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos*, 33, 7-32. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea10.pdf>
- SSA. (1987). *Reglamento de la ley general de salud en materia de investigación*. Recuperado de www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html
- Terigi, F. (2011). *En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario al capítulo 3 del atlas de las desigualdades educativas en América Latina: "La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina"*. Recuperado de http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf
- Universidad de Guadalajara. (1999). *Reglamento general de evaluación y promoción de alumnos de la Universidad de Guadalajara*. Recuperado de <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/ReglamentoGralEPAlumnos.pdf>
- Universidad de Guadalajara. (2018). *Informe de actividades. Informe técnico. (2do)*. Recuperado de <http://www.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/informe2018.pdf>
- Velázquez Narváez, Y., y González Medina, M. A. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: Caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 117-138. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60454147007>
- Vries de W., León Arenas, P., Romero Muñoz, J.F., y Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o Decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de Educación Superior*, 40(160), 29-50. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf

LA SATISFACCIÓN DEL QUEHACER DOCENTE: PILAR DE LA IDENTIDAD DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TEACHER SATISFACTION: A CORNERSTONE OF IDENTITY FOR HIGH SCHOOL TEACHERS

LUZ MARINA IBARRA URIBE
Facultad de Estudios Superiores de Cuautla
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
marina.ibarra@uaem.mx

CÉSAR DARÍO FONSECA BAUTISTA
Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios No. 76
SEMS-UEMSTIS
cdfonseca19@yahoo.com.mx

MARÍA DE GUADALUPE PÉREZ AGUILAR
Bachillerato Especializado en Contaduría y Administración
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca
lupis_mpa@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Ibarra Uribe, L. M., Fonseca Bautista, C. D. y Pérez Aguilar, M. de G. (2019). La satisfacción del quehacer docente: Pilar de la identidad del profesor de educación media superior. *Educación y ciencia*, 8(52), 22-33.

Recibido: 16 de agosto de 2019; **aceptado para su publicación:** 9 de octubre de 2019

RESUMEN

El propósito es identificar cómo asumen su identidad docente profesores de bachillerato, a partir de tres ejes: vocación, satisfacción y malestar docente. La muestra constó de 17 docentes pertenecientes a dos instituciones de sostenimiento público. Se empleó la entrevista semiestructurada para recabar la información. Entre los principales hallazgos puede mencionarse una ambivalencia entre el no asumirse nominalmente como docentes, pero sí sentirse satisfechos con el resultado de su labor como tales. En todos los entrevistados se percibe conciencia de la responsabilidad y el compromiso social de su labor.

Palabras Clave: identidad, Educación Media Superior, docencia, profesión, satisfacción profesional

ABSTRACT

This paper seeks to identify how high school teachers assume their teaching identity as a part of three axis: vocation, satisfaction and teacher discomfort. The sample was comprised of 17 teachers from two public institutions. Semi-structured interviews were used to collect information. The main findings include ambivalence in that the teachers do not nominally identify as teachers, yet feel satisfied with the result of their teaching work. All interviewees exhibited an awareness of the responsibility and social commitment inherent in their work.

Keywords: Identity, high school, teaching, profession, professional satisfaction

INTRODUCCIÓN

La identidad docente es resultado de una construcción que inicia con aquellas ideas preconcebidas que se difunden socialmente acerca de lo que es un docente para continuar e iniciar sistemáticamente con el proceso formativo en las escuelas normales; el cual se prolongará, enriquecerá y afianzará a lo largo de su trayectoria laboral.

No obstante, para el caso de la Educación Media Superior (EMS), por lo menos en México, la situación es diferente. El 85% de los docentes no atravesaron dicho trayecto, quienes no solo no cuentan con una formación magisterial y/o pedagógica, sino que en la mayoría de los casos ni siquiera concibieron -antes de salir al mercado profesional- la posibilidad de dedicarse a la tarea magisterial. La mayoría llegó a ella de manera fortuita y en no pocas ocasiones, pensando en una actividad transitoria, en espera de incorporarse a un empleo dentro de su campo disciplinario de formación inicial. Son docentes que se forman en la práctica y con los años. En 2015, el INEE llevó a cabo una investigación con el propósito de conocer quiénes son los docentes de la educación obligatoria en México. El estudio reporta que la Educación Media Superior (EMS) es atendida en un porcentaje importante por profesionales de disciplinas variadas, y las plazas laborales por horas son las más numerosas (INEE, 2015). Es una realidad constatar que cualquier profesionista, de cualquier campo del conocimiento, es contratado y “da clases”¹. Difícilmente se encuentra esta permisividad en otros campos o empleos profesionales.

La EMS mexicana presenta ciertos rasgos que la caracterizan como un tipo educativo complejo. La diversidad de cada uno de sus 33 subsistemas al tiempo que se consideró un enriquecimiento y una ventaja ha dificultado la coordinación de este tipo educativo y, sobre todo, la conformación de un sistema nacional de formación, actualización y capacitación de sus docentes.

Derivado de lo anterior, en la investigación de la cual se desprende este trabajo², se partió de las preguntas: ¿Qué es ser docente? ¿Qué significa ser docente? ¿Se puede considerar al docente una persona apasionada por su quehacer profesional o un profesionista que vive de la docencia? La respuesta a cada una de estas preguntas entraña la visión de cada docente, sus vivencias, emociones, expectativas, satisfacciones, malestares y desilusiones, todo ello dentro de un contexto particular. Es importante destacar que ninguna de las respuestas que los entrevistados expresaron podría considerarse como positiva o negativa, ya que son posturas personales, por tanto, refleja matices de su identidad docente, misma que nace del ejercicio de una profesión: la docencia.

Indagar en la identidad docente es aproximarse a su realidad desde la perspectiva del protagonista, es decir, a partir de su visión, se toma como referencia lo que cada uno expresa de sí mismo, pero que a la vez involucra el contacto con el otro y dentro de un contexto particular. Por esta razón, recuperar la expresión de la identidad individual de cada docente sirve también de referencia al colectivo que representa, en este caso: los docentes de EMS. El propósito de este artículo es conocer cómo asumen su identidad, docentes de dos subsistemas educativos de EMS, los cuales responden a dos esquemas de construcción identitaria diferentes a partir de culturas escolares particulares, generadas al interior de dichos subsistemas. Para lo anterior, se parte de tres ejes: cómo entienden la vocación, qué satisfacción les provoca su quehacer docente y las situaciones o prácticas que les causan malestar en su ejercicio.

1 La mayoría de los docentes de EMS proviene de disciplinas tecnológicas, científicas y administrativas tales como ingenierías, en sus diversos campos; también se encuentran biólogos, químicos, contadores públicos y administradores. Los docentes que atienden grupos de EMS que tuvieron una formación inicial en el magisterio no rebasan, a nivel nacional 15%. La EMS, en particular la que se imparte en los bachilleratos tecnológicos, constituye un campo de trabajo preferentemente para profesionistas provenientes —en este orden— de instituciones politécnicas, tecnológicas y universitarias (Ibarra, 2015:68).

2 Esta investigación se desarrolló en el marco del Proyecto Institucional: Representaciones Sociales de la Docencia: la visión de los profesores, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación (PAPIIT) IN400617, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, bajo la responsabilidad del Dr. Juan Manuel Piña Osorio y el Dr. Fernando González Aguilar.

IDENTIDAD

Se recupera como categoría central, el planteamiento que retomado de Habermas hace Giménez acerca del concepto de identidad como un elemento cualitativo, “que se forma, mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social” (Giménez, 1997, p. 11). Agrega Giménez:

[...] la identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la “aprobación” de los otros sujetos. En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones (Giménez, 2000, p. 50).

Otra dificultad para aprehender el concepto identidad radica en no contar con un carácter etéreo, o un atributo o propiedad intrínseca del sujeto, sino que al contrario es primeramente relacional y está cargado de intersubjetividad. Giménez (1997) ofrece interesantes rasgos atribuibles a la identidad desde la perspectiva de la teoría de la cultura. El primero de ellos es la distinguibilidad que permite la diferenciación, pero al mismo tiempo el reconocimiento social en contextos de interacción, lo que demanda no solo el que los sujetos se asuman como diferentes, sino también que sean reconocidos por los otros como tales. En términos de Giménez (1997) “Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente” (p. 11). En el mismo sentido, Bolívar (2016), sostiene que la identidad no alude a una realidad objetiva y concreta, se trata más bien de “una construcción discursiva y mental que los individuos emplean para expresar un determinado modo de verse o sentirse en relación con su medio (espacios de representación y prácticas) (p. 18).

Para Castells (1999) la identidad es una construcción de sentido atendiendo prioritariamente a un atributo cultural. La identidad se distingue del rol o conjunto de roles los cuales se definen a partir de normas estructuradas institucionalmente. En cambio, las identidades son fuente de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización, aunque interiorizadas por los actores sociales, siendo más fuerte que los roles debido al proceso de autodefinición e individualización que suponen. “Las identidades organizan el sentido, los roles organizan las funciones”. Las identidades son construidas, mientras que los roles son, por decirlo de alguna manera, otorgados. “El rol se define siempre a partir de un contexto social” (Castells, 1999, p. 28-29).

En resumen, la identidad remite a un proceso de construcción en el que el sujeto se autodefine a sí mismo, pero de manera social, porque la identidad no es algo, genético o esencial, que personifica de una vez y para siempre de la misma manera. Identidad implica asumirse uno mismo como objeto en construcción e ir edificando una narrativa sobre sí, aunque para lograrlo se requiere participar de manera contextualizada en un proceso relacional permanente en el cual las representaciones sociales son mediadas culturalmente por símbolos. La identidad es una construcción simbólica definida por el individuo en su interacción social y además reconocida por los otros.

IDENTIDAD DOCENTE

Profesor, maestro, docente, académico, profesional de la educación, mentor, facilitador, acompañante, guía, más allá de la denominación y particularidades especiales en cada caso en función del espacio, del tiempo y de las tendencias predominantes, nos referimos al sujeto que tiene como responsabilidad profesional la planeación, desarrollo y evaluación de actividades directamente relacionadas con el proceso enseñanza-aprendizaje en una institución educativa. Si bien es cierto toda profesión es trabajo, no funciona igual a la inversa.

La identidad docente surge de un proceso permanente de construcción, deconstrucción y reconstrucción, social e históricamente anclado, configurado de significaciones que le confieren sentido al trabajo docente a partir de momentos relevantes en la historia del sujeto tales como: el porqué de su elección profesional, qué es aquello que se valora y se siente como importante en las acciones de enseñanza y educación, así como la capacidad que se tiene o se cree tener para cumplir metas y realizar el trabajo requerido. Por ello, si queremos examinar el modo específico en que los docentes expresan su identidad, necesitamos:

[...] acceder a sus definiciones conceptuales y emotivas de por qué son docentes (sentido de vocación), sus razones para ejercer este trabajo aun en condiciones difíciles (motivación), las creencias acerca de su capacidad y efectividad (percepción de eficacia) y de cuáles han sido los factores que los han ayudado a mejorar (formación y experiencia), y las tensiones que experimentan respecto a los conflictos entre sus definiciones de identidad y las definiciones que provienen del mundo externo, especialmente, de las políticas educacionales (Avalos y Sotomayor, 2012, p. 60).

En las últimas décadas, el concepto de identidad docente ha alcanzado estatus de tema de investigación en constante evolución e independencia en su tratamiento. Para Gysling (citado en Vaillant, 2007) la identidad del docente constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social considerando la afinidad hacia una tarea o función desarrollada, y la disposición por realizar trabajo colaborativo con sus pares.

Para Vaillant (2007), la identidad docente no puede concebirse al margen de la identidad social y debe asumirse como la definición que de sí mismo se hace el docente. Esta identidad tiene relación con la forma en cómo viven subjetivamente su trabajo, con la gran diversidad de actividades que forman parte de sus compromisos laborales los cuales en los últimos años han venido al alza. Esta identidad no puede abordarse sin considerar la percepción que sobre su oficio tiene él y la que la sociedad tiene sobre él; incluye su experiencia personal, así como el papel con el que es reconocido socialmente. Otro rasgo importante de la identidad docente es que inicia con el proceso de formación inicial o el que se presenta al inicio del desempeño en el caso del bachillerato -donde la mayoría de los docentes no son profesores de formación inicial- y no deja de moldearse a lo largo de todo el ejercicio profesional del docente o incluso, al final de la vida.

En resumen, la identidad docente está constituida por dos componentes, uno común a los trabajadores del magisterio y otra parte individual, personal, aun cuando se trata de una construcción individual basada en la historia del docente y sus peculiaridades sociales, no queda exenta de la influencia de la construcción colectiva delineada por su entorno laboral. En este sentido según Vaillant (2007), la identidad docente sintetiza procesos de socialización (biográficos y relacionales) vinculados al contexto personal y colectivo del profesor.

Para conocer la identidad docente desde sus componentes tanto individual como social, se recabó el referente empírico en dos planteles de EMS, ubicados en contextos distintos que particularizan las características de los docentes participantes en la investigación. Enseguida se puntualiza la metodología empleada.

METODOLOGÍA

TIPO DE ESTUDIO

Esta investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, y es de tipo descriptivo, ya que “pretende describir algunas características fundamentales de conjuntos homogéneos [...] utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura y comportamiento” (Silva, 2006, p. 57). De esta manera, se pretende dar cuenta de las diversas vertientes que confluyen en la identidad docente a partir de los contextos y voces concretas de los implicados.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio se conformó por dos planteles de bachillerato de sostenimiento público, uno adscrito a la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS) en el estado de Morelos, y el otro a la modalidad de bachillerato universitario, perteneciente a la Universidad Autónoma Benito Juárez Oaxaca (UABJO).

El bachillerato universitario atiende al 73% de la población escolar del nivel superior en el estado de Oaxaca (UABJO, 2013). La oferta académica en educación media superior está conforma por ocho escuelas, una de ellas es la que se estudia en el presente trabajo. Su planta docente se conforma por 57 profesores, 31 mujeres (54.39%) y 26 hombres (45.61%). Del total, 87% refiere poseer como último grado de estudios la licenciatura, mientras que 13% cuenta con maestría.

Por tipo de contratación, el 96.49% de la planta docente se clasifica como docentes por asignatura, es decir, su salario se paga por hora clase. Por otra parte, el 3.51% son profesores de tiempo completo, en cuyo caso la percepción salarial responde a cálculos que van en función de su antigüedad.

Dentro de la planta docente es posible distinguir dos grupos de profesores. El primero constituido por profesores de mayor antigüedad que han laborado desde el plan de estudios enfocado a la especialidad en contaduría y administración, y quienes en su mayoría cuentan con formación en el área económica administrativa, así como en ciencias sociales y humanidades. El segundo grupo se conforma por profesores incorporados para cubrir los requerimientos del plan de estudios instituido a partir de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), por lo tanto, con formaciones más encaminadas a las ciencias experimentales y a la comunicación.

En cuanto al plantel de bachillerato tecnológico fue creado hace 44 años. Actualmente laboran 104 docentes, 57 (55%) hombres y 47 (45%) mujeres. 71 cuentan con licenciatura (70%) como último grado de estudios, 21 Maestría (21%) y solo dos tienen grado de doctor (2%). A partir de la Reforma Educativa del año 2013, las plazas laborales se someten a concurso abierto y en los últimos tres años han ingresado alrededor de 14 docentes (13%), son pocos los profesores jóvenes o recién egresados de educación superior que trabajan en el plantel.

En cuanto a la antigüedad en el servicio docente, 31% cuentan con una antigüedad de 6 a 10 años, 30% acumulan de 26 años en adelante, 18% tienen apenas 5 años de servicio y finalmente, 20% cuentan con una antigüedad que va de 11 a 25 años. Por lo datos expuestos, podemos deducir que estamos ante una plantilla de personal docente experimentado. De los 104 docentes, solo dos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

En este plantel, 31.7%, cuenta con nombramientos que oscilan entre las 34 y las 40 horas, aunque de estos, solo 14% son de tiempo completo de carrera. Del resto, 15% cuenta con nombramiento de 30 horas, de estos, 16% tienen plazas de medio tiempo y 54% tienen nombramiento por horas. Entre los profesores de tiempo completo de carrera o quienes tienen nombramientos de 40 horas, a pesar de que sus categorías son diversas y ello se refleja en el monto de su remuneración salarial, su tipo de nombramiento les permite contar con descarga académica, disfrutar de año sabático y aspirar a becas-estudio por comisión sindical para realizar estudios de posgrado.

A partir de conocer las características generales de ambas plantas docentes se optó por trabajar con una muestra por conveniencia, la cual procede de dos planteles con la siguiente distribución: 8 docentes del estado de Morelos (47%) y 9 de Oaxaca (53%). De esta población 9 son mujeres (53%) y 8 hombres (47%). Se destaca que en este muestreo “el investigador selecciona los casos que están más disponibles [...] pero los resultados que se obtengan no pueden generalizarse más allá de los individuos que componen la muestra” (Alaminos y Castejón, 2006, p. 46).

INSTRUMENTO

Se empleó un guion de entrevista semiestructurada, integrada por tres secciones. En la primera se incluyeron preguntas cerradas para obtener el perfil del docente. La segunda contenía 34 preguntas guía, separadas en tres grupos: identidad, campo de representación y actitud. En la

integración del referente empírico que se presenta en este trabajo, se utilizó información sin distinción del grupo de procedencia de las preguntas. En la tercera parte se colocaron interrogantes específicas en función de las particularidades de ambas instituciones. Optar por utilizar la entrevista semiestructurada como instrumento de investigación obedece a destacar su carácter cualitativo, ya que en ella los entrevistados pueden expresar sus pensamientos, deseos, sentimientos y su inconsciente; por lo cual, es una técnica invaluable “para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades” (Vela, 2008, p. 68).

PROCEDIMIENTO

La selección de informantes fue por conveniencia, las entrevistas se acordaron por invitación a docentes que aceptaran participar. Para el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas ti. A través de las herramientas de este programa se establecieron distintos códigos referentes a los posibles rasgos que conforman la identidad docente, los cuales fueron integrados en tres ejes de análisis: vocación, satisfacción y malestar con la docencia. En la interpretación de los ejes se destacó “la <<visión>> de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (Vela, 2008, p. 63). Esta base permitió interpretar las identidades docentes manifiestas en los dos grupos de profesores que conforman la muestra investigada, mismas que se discuten en los apartados subsecuentes.

VOCACIÓN

Etimológicamente el término “vocación” procede del latín “vocatio” (llamar) (Real Academia Española, 2019), que tradicionalmente se ha asociado con un llamamiento interior que recibe una persona para desarrollar una actividad en particular. Esta idea trasladada al ámbito de la docencia suscita múltiples reflexiones, pues invita a pensar si ser docente por vocación es un llamado intrínseco que se gesta en determinadas personas, o es una inclinación que se desarrolla y fortalece con la práctica.

En el caso de los profesores de EMS entrevistados, la mayoría se adscribe a la idea de la vocación que se desarrolla a partir del trabajo en las aulas, ya que el perfil profesional de estos profesores procede de distintas áreas de formación o desempeños laborales alejados del entorno pedagógico y educativo, incluso algunos de ellos manifiestan que en su plan de vida no habían considerado desempeñarse como docentes. En estos profesores la elección de integrarse al magisterio puede fundarse en la motivación personal, pero también puede ser resultado o tener matices de otros factores de carácter económico, familiares, sociales y académicos.

A partir de los argumentos anteriores, el eje de la vocación se analiza desde la conceptualización propuesta por Cortina (1998):

La profesión se considera como una suerte de vocación, lo cual no significa que alguien se sienta llamado a ella desde la infancia, sino que cada profesión exige contar con unas aptitudes determinadas para su ejercicio y con un peculiar interés por la meta que esa actividad concreta persigue.

En el caso de los profesores del bachillerato universitario, ninguno de ellos cuenta con una profesión afín o cercana a la docencia, por lo que se reconocen a sí mismos como docentes apasionados por ella, que disfrutan su labor por las aportaciones que pueden hacer a la formación de las nuevas generaciones, pero que continúan identificándose principalmente con sus profesiones de origen, sea porque son su principal fuente de ingreso o por ser la actividad que desempeñaban antes de ser docentes.

[...] antes de ingresar [a la docencia] ya litigaba como abogada, pero debido a esta oportunidad estoy conociendo la docencia, me gusta, me agrada y estoy satisfecha en ese sentido, pero soy abogada (Docente, 37 años).

Por otra parte, algunos entrevistados se identifican como docentes al tomar de referencia el número de horas que dedican a esta actividad, y las contrastan con el tiempo destinado a su profesión de origen. Por ejemplo: *“Podría ser más docente, más docente porque en los últimos años le he dedicado mayor tiempo a la docencia”* (Docente, 32 años).

Como se observa en estos docentes no se habla de una “vocación intrínseca” por la profesión como tal, o por ser profesores, pero se destaca el interés por realizar la tarea de poder contribuir en la educación de los jóvenes, es decir, se tiene presente la meta de la profesión. Al respecto Cortina (1998) manifiesta que el ingreso a una profesión tiene diversos motivos, desde conseguir una fuente de ingresos digna o enriquecerse de ella, así como tener una identidad social a partir de la profesión o un gran prestigio; pero más allá del motivo personal, a nivel ético al asumir una profesión se suma a la meta que le da sentido. “Los motivos –conviene recordarlo– sólo se convierten en razones cuando concuerdan con las metas de la profesión” (Cortina, 1998). Es así como la identidad de estos docentes se ancla más en los fines o metas que se pretenden alcanzar con la educación que a definirse como profesores.

En el caso de los docentes del bachillerato tecnológico federal, el ejercicio de la docencia lo asumen de manera muy similar a los docentes del bachillerato universitario de Oaxaca. Es una actividad que cumple una función social, el contacto con los estudiantes rejuvenece y los dinamiza y les dispensa una serie de satisfacciones personales y profesionales. Un docente del bachillerato tecnológico entiende la vocación como:

[...] hacer lo que te gusta y que por lo mismo se te facilita, no quiere decir que no te cueste trabajo, sino que una vez que descubres cuáles son tus habilidades, para lo que eres bueno, lo tienes que desarrollar, yo creo que de ahí viene la vocación, el gusto por hacer las cosas, sin necesidad de que te obliguen, esa yo creo que es la vocación (Docente, 38 años).

Aunque en otros casos en el ejercicio de la docencia se encuentran evocaciones del concepto tradicional de vocación: *“Yo creo que, porque lo traigo, porque es algo que desde siempre lo pensé, jugaba a ser maestra entonces es como seguir jugando a ser maestro”* (Docente, 48 años).

SATISFACCIÓN CON EL QUEHACER

Para Barraza y Ortega (2009), satisfacción laboral se define como la actitud mostrada por el trabajador frente a su trabajo, y se fundamenta en creencias y valores que el profesional desarrolla de su propia labor y que influirán significativamente en sus comportamientos y resultados.

En el caso del bachillerato universitario los entrevistados coinciden al mencionar que su medio principal de ingresos son las actividades propias de su perfil profesional de origen, a las cuales destinan la mayor parte de su tiempo. Sin embargo, señalan que se dedican a la docencia por la satisfacción personal que esta labor les brinda. Esta población entrevistada coincide en que su agrado por la docencia recae en la posibilidad de contribuir a la educación de nuevas generaciones, la cual es enfocada al ámbito de una formación integral, ya que además de los conocimientos específicos de la asignatura que imparten, subrayan la formación en valores y temas esenciales para el proyecto de vida de los estudiantes.

[...] a mí me gusta más cómo educar para la vida práctica, para lo que realmente a ellos les sirva y sepan tomar decisiones con base a este conocimiento, sepan para qué les va a servir y hacer de ellos una vida más fructífera, para mí eso es ser docente (Docente, 31 años).

El elemento de satisfacción con su desempeño docente que expresan los entrevistados se relaciona con su percepción de autoeficiencia, la cual se define como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados” (Bandura, 1997, p. 3). Esta autoeficiencia materializada en relación con la experiencia del éxito en el ingreso de los estudiantes a instituciones prestigiadas de tipo superior, así como anécdotas de reencuentros con exalumnos

que ya se desempeñan profesionalmente y reconocen a quienes fueron sus profesores, esto es parte de dicha satisfacción.

[...] [Docencia] es muy satisfactoria, porque ve uno con los chavos de tercer año los resultados y resulta que aprueban sus exámenes de admisión en otras facultades (Docente, 48 años). [...] se encuentra uno jóvenes que nos conocen de aquí de la prepa, y hasta nos facilitan las cosas o por lo menos nos saludan amablemente, con gusto, entonces esas son satisfacciones que como profesor dices que bueno que se acuerden de nosotros (Docente, 48 años).

En los fragmentos de las entrevistas anteriores se observa que la satisfacción es un elemento fundante de la motivación para el trabajo docente, por lo tanto, también contribuye a la formación de su identidad.

Otro motivo que enlaza los elementos de satisfacción e identidad en los profesores del bachillerato universitario es el sentido de pertenencia, el cual tiene sus raíces en su proceso de formación profesional, ya que la mayoría de ellos son egresados de las licenciaturas que oferta la misma Universidad, incluso hay casos de algunos profesores que se reconocen universitarios desde el bachillerato. Por esta razón, su primer cimiento de identidad es como universitarios, para después denominarse docentes universitarios más que docentes adscritos al bachillerato.

Bueno, principalmente surgió [interés por ser profesor] por la necesidad moral de devolverle a mi institución un poco de lo que me ha brindado [...] es decir trato de compartir conocimientos o experiencias laborales que he vivido y conjugarlo con un poco de teoría para que los jóvenes puedan comprender a fondo parte de la abogacía (Docente, 32 años).

En los docentes entrevistados destaca que a partir del sentido de pertenencia universitaria se establece un compromiso institucional que dota de identidad a la labor que desempeñan en las aulas. Compromiso institucional entendido como:

[...] la intensidad de la participación de un empleado y su identificación con la organización, el compromiso organizacional se caracteriza por la creencia y aceptación de las metas y los valores de la organización; disposición a realizar un esfuerzo importante en beneficio de la organización y el deseo de pertenecer (Hellriegel, Slocum y Woodman, 1999, p.56).

Por tanto, la conexión entre la identidad como estudiantes universitarios y la identidad del docente universitario se expresa en un marcado compromiso institucional, tal como se destaca en las entrevistas donde los profesores señalan que trabajar en la universidad es una forma de retribuir lo que la institución les aportó durante su formación profesional, más allá de considerar la precariedad del salario o las condiciones adversas en que desempeñan su labor.

Por lo que respecta a los docentes del bachillerato tecnológico, la satisfacción va acompañada de ver en la docencia una vía profesionalizante de ganarse la vida, un empleo con condiciones laborales aceptables y la seguridad y estabilidad que proporciona contar con una plaza de trabajo prácticamente vitalicia, lo cual no le resta a dicho quehacer atracción e incluso pasión:

*La docencia es un trabajo noble, tengo buenas condiciones laborales, descanso bastante, es un empleo del cual nunca me haré rico ni mucho menos, pero mi trabajo es bien remunerado, tengo mucha libertad y consideraciones por mi antigüedad y trayectoria académica al interior del plantel (Docente, 60 años).
Cada vez que se va iniciando un semestre me sigue poniendo nervioso el empezar otra vez. Pero claro son nervios que se controlan, yo creo que es la emoción de volver a empezar, creo que el día que se me quiten los nervios ese día ya le perdí la pasión, el gusto a este trabajo. Entonces yo creo que sí me apasiona lo que hago (Docente, 38 años).*

Por mi hija, siento que esta profesión me da la facilidad de estar con ella en las vacaciones, el tiempo en el que trabajo aquí y lo que gano como que justo me sirven perfecto para estar con ella y para venir a trabajar, para sentirme como satisfecha en el campo mental (Docente, 31 años).

Una diferencia con relación a los docentes del bachillerato universitario es que en el discurso de los docentes del bachillerato tecnológico no aparece la actividad docente como retribución del profesor a la institución que lo formó como profesionalista. No obstante que, del total de la planta docente, alrededor del 20% realizaron sus estudios de bachillerato en dicho plantel.

La mayoría de los docentes, manifiestan un gusto y pasión por lo que hacen, más allá de concebir a la docencia como una profesión para vivir de ella *“No, no, ni por dinero ni por otra razón, a mí me gusta mi trabajo, lo que hago, el contacto con los jóvenes me hace sentir bien”* (Docente, 54 años). *“Bueno a mí me gusta la docencia, me apasiona, no vivo de lo que cobro, mi esposo es jubilado y tenemos otros ingresos”* (Docente, 54 años-b).

También identificamos a aquellos que asumen la docencia como parte de la identidad, de ese reconocimiento social sobre el quehacer de los mentores en las aulas y en la academia, como una necesidad de reafirmación profesional, social y personal:

Mucho, es parte importante en mi vida. A través de ella me reafirmo como ser humano; disfruto enormemente acudir a mi centro de trabajo, entrar a mi salón de clases, el contacto con los estudiantes, cuando me refutan algún planteamiento y se arma la polémica, en fin, no me imagino haciendo otra cosa. La docencia -y por supuesto- también la investigación, me mantienen activo, interesado en hacer cosas, asistir a eventos académicos, planear cosas, proyectos, en fin, es muy importante para mí (Docente, 60 años).

Encontramos en el bachillerato tecnológico, algunos testimonios muy similares a los recabados en el bachillerato universitario relacionados con la satisfacción y la necesidad de reconocimiento profesional:

Y al final del curso [...] recibir algunas palabras de reconocimiento y hasta agradecimiento, de haber trabajado con ellos. Mejor aún, cuando en la calle me saludan y abordan para contarme qué están haciendo y que me recuerdan con nostalgia, que reconocen y agradecen la exigencia, eso es la mejor “caricia”, la mejor retribución que yo he podido recibir (Docente, 60 años).

MALESTAR CON LA DOCENCIA

En 1987, Esteve publicó por primera vez -en lengua castellana- el concepto de malestar docente, aun cuando desde inicios de la década de los ochenta en Suecia y Francia ya se había debatido en torno al creciente problema que representaba en esos momentos la crisis docente tanto en su escaso número para formarse, como en su deserción del magisterio. Esteve, definió el malestar docente como el conjunto de consecuencias negativas que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada tanto de condiciones psicológicas como sociales en el ámbito de su ejercicio docente (Esteve, 2011).

Dado el perfil profesional de los docentes entrevistados se encontró que la mayoría señala la necesidad de contar con “elementos técnicos y pedagógicos” que puedan aplicar para mejorar su práctica. Por los testimonios recabados, se deduce que al referirse a “elementos técnicos y pedagógicos” se enfocan en la necesidad de conocer estrategias que faciliten el manejo de grupo. Este factor de necesidad se expresa al cuestionar si la docencia puede ser considerada como una profesión:

En parte sí, porque uno se tiene que preparar con conocimientos para poder llevarla a cabo, pero aparte es como algo más pasional, hay que tener conocimientos técnicos, pero también hay que tener un cariño hacia lo que uno hace, yo siento que profesionalmente uno sí se tiene que preparar (Docente, 31 años).

Los profesores entrevistados expresan que los apoyos para participar en actividades de actualización o formación docente dentro de la universidad son escasos, por lo que esta carencia dificulta el desempeño de su actividad, hecho identificado como un factor de malestar con la docencia.

[Espacios para desarrollo profesional] Pues no, no hay ninguno de hecho, a nivel institucional la universidad de repente no nos toma en cuenta por ser una escuela adscrita a otra facultad, entonces o de repente hay que estar peleando por algunos recursos (Docente, 38 años).

La falta de apoyo a la mejora docente propicia que los profesores opten por buscar cómo cubrir esa necesidad de formación y actualización con sus propios medios. Otro sector de profesores se inclina por mantener su práctica docente y enriquecerla con el desempeño laboral de su perfil profesional, situación que impacta en la forma de concebir la docencia. Por ejemplo, el caso de un docente que desde su experiencia como servidor público considera puede alimentar las áreas del trabajo docente para preparar mejor a los jóvenes.

[...] soy servidor público del gobierno del estado y lo apasionante con la docencia es poder conjugar ambos, [...] como servidor público vemos la carencia del personal que ingresa de las diferentes instituciones, y ello permite tener una perspectiva para tratar de corregir esas deficiencias de la educación a través de la docencia (Docente, 32 años).

Otra demanda que los docentes del bachillerato universitario expresan es la desvinculación entre el tipo medio superior y el superior de la misma universidad, dado que la característica de un bachillerato universitario implicaría una vinculación estrecha entre los dos tipos educativos que ofrece la institución, lo cual supondría relaciones de colaboración. Sin embargo, los docentes declaran una desvinculación entre ambos tipos educativos con un dejo de rezago en las oportunidades y apoyos que se ofrecen a la EMS.

Aquí en la universidad hace mucho tiempo que está muy desvinculada la educación superior de la educación media superior. Entonces, como que los de educación superior pertenecen a otra élite y los de media superior pertenecemos a otro segmento (Docente, 31 años).

Como se observa ante la necesidad de mayores oportunidades de capacitación y formación en el terreno pedagógico expresado por los docentes, la respuesta por parte de la universidad no es satisfactoria, por lo cual se visualizan estrategias individuales emprendidas por cada profesor. Para el caso de los docentes del bachillerato tecnológico, llama la atención que los docentes no se quejan ni de las condiciones laborales ni siquiera de las salariales; prácticamente su malestar en el desempeño docente está vinculado a factores de corte administrativo, y no propiamente a la actividad docente en sí:

Sí hay cosas que no me gustan, cuando nos están apurado mucho con las calificaciones, por ejemplo, me parece como que es mucha presión, es demasiada presión cuando me piden demasiados documentos, papeleo de algo que yo ya sé que lo estoy haciendo. Me parece un desgaste inútil [...] Quizás el entorno del aula es la parte que no es tan agradable (Docente, 48 años).

[...] todo eso de las planeaciones, el trabajo de entregar documentos, las planeaciones, las secuencias didácticas me cuesta muchísimo trabajo y me da como mucho tedio mental. [...] Calificar, eso también se me hace como muy tedioso (Docente, 31 años).

CONCLUSIONES

Entre los hallazgos relevantes reportados en este artículo podemos resaltar cierta ambivalencia en la forma como los docentes de los dos subsistemas estudiados asumen su identidad. Se desempeñan como docentes, son identificados por la autoridad como tales y, sin embargo, reclaman ser denominados como profesionistas de las diversas disciplinas, aunque simultáneamente disfrutan y les apasiona el trabajo con los estudiantes en las aulas y les enorgullece el que los egresados les reconozcan su labor.

En los docentes entrevistados adscritos a ambos subsistemas, existe conciencia de la responsabilidad y el compromiso social de la labor docente. Aunque, por razones obvias, en el caso del bachillerato universitario, aquellos egresados de dicha universidad asumen un compromiso adicional por retribuirle a la institución la formación profesional recibida. Posiblemente el hecho de que los docentes del bachillerato universitario, al tener condiciones laborales y salariales inferiores a los del bachillerato tecnológico, su percepción de la docencia está marcada por ese sentimiento de retribución, colaboración y personalmente, como un estatus profesional.

En cuanto a si los docentes consideran que el ejercicio de la docencia sea precedido preferentemente por una vocación -en el sentido tradicional del concepto- en las entrevistas realizadas, fue una minoría quienes la perciben así. La mayoría de ellos cuando hablan de vocación magisterial lo hace aludiendo no a un “llamado intrínseco”, sino a realizar la práctica con pasión, disfrutando la actividad, reconociendo que se cuenta con determinadas habilidades necesarias para tal práctica y porque retribuye económicamente como cualquier otra profesión.

Una de las constantes en las entrevistas realizadas fue que todos los docentes subrayan la satisfacción que experimentan por los resultados de su labor, destaca la mención de las experiencias de éxito al mirar el aprendizaje de los alumnos, así como saber que han ingresado a la educación superior, y posteriormente reencontrarlos en el ejercicio de alguna actividad profesional. Por tanto, el factor de satisfacción se integra a la identidad docente a partir de la valoración de autoeficiencia que realizan los profesores con base en los avances de los que son o fueron sus estudiantes. Se puede observar que la identidad docente está estrechamente ligada a lograr “la meta de la profesión”, como la señala Cortina (1998), dado que más allá de asumir la denominación “docente” está el cumplimiento de la labor: contribuir a la educación de los jóvenes.

En los últimos lustros, la mayoría de los docentes de EMS en nuestro país se han formado en la práctica y con los años; imitando o recuperando prácticas de sus maestros y en menor medida tomando sugerencias de sus colegas. El docente de EMS, quien efectivamente no es —en la mayor parte de los casos— un profesor de formación inicial ha aprendido y desarrollado a lo largo de su experiencia docente una cultura y una estrategia de cómo desempeñar su tarea. Ha llenado los espacios, huecos y limitaciones en su desempeño, recuperando sus saberes y experiencias formativas en la educación superior (Ibarra, 2015, p. 68) con los procesos de capacitación o formación por los que han atravesado, en algunos casos por iniciativa propia, pero sobre todo con el trabajo cotidiano en el aula.

La formación, actualización o capacitación ha sido tarea y responsabilidad de cada uno de los subsistemas y en ese sentido, en la mayoría de ellos, dichos procesos se han dado de manera intermitente, sin detección de necesidades, sin un seguimiento y sin evaluación. En el caso de los docentes del bachillerato universitario, estas carencias son lo que realmente les provoca malestar en su trabajo docente. Es decir, los docentes del bachillerato universitario expresan que no cuentan con apoyos para capacitarse en el terreno pedagógico, también consideran que al interior de la universidad son relegados ante las oportunidades con las que cuenta en la educación superior. En contraste, los docentes del bachillerato tecnológico identifican otros factores de malestar, centran su atención en factores administrativos que desde su apreciación complican y entorpecen la labor desempeñada frente a grupo.

Al finalizar el recorrido por los tres ejes de análisis es posible identificar que la identidad docente de estos dos grupos de profesores guarda similitudes y diferencias, por lo cual se concluye que no existe solo una identidad docente, sino identidades que se viven en relación con

el contexto y la experiencia personal de cada implicado. Además, que la identidad docente en el tipo medio superior no necesariamente se encuentra anclada a una formación profesional específica, a una denominación, ni a un discurso de vocación intrínseca, sino a un campo afectivo en el cual destaca la satisfacción por los resultados de la actividad, así como al desarrollo de un compromiso institucional. Ante este panorama queda por interrogarse si en la construcción de la identidad docente el entorno contextual tiene mayor peso que la postura personal. Además de tener como tarea pendiente seguir conociendo qué otros elementos se integran a la identidad docente y cómo se traducen en su desempeño.

REFERENCIAS

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. España: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Alicante.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 51(1), 77-95. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/viewFile/74/32>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barraza, A. y Ortega, M. F. (2009). Satisfacción laboral en instituciones formadoras de docentes. Un primer acercamiento. *Revista electrónica diálogos educativos*, 9(17), 4-16. Recuperado de http://www.umce.cl/~dialogos/n17_2009/barraza.swf
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. Valle, y J. Manso (Dir.) *La 'cuestión docente a debate'. Nuevas perspectivas* (pp. 15-29). Narcea: Madrid.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Vol. II. México: Siglo XXI editores.
- Cortina, A. (20 de febrero de 1998). Ética de las profesiones. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205_850215.html
- Esteve, J. M. (2011). *El malestar docente*. Barcelona: Papeles de pedagogía, Paidós.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Revista Frontera Norte*, 9(18), 9-28. Recuperado de <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>
- Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En J. M. Valenzuela Arce (Coord.). *Decadencia y auge de las identidades* (pp. 45-78). México: El Colegio de la Frontera Norte/Plaza y Valdés.
- Hellriegel, D., Slocum, J. y Woodman, R. (1999). *Comportamiento organizacional*. México: International Thomson Editores.
- Ibarra, L. (2015). El docente de educación media superior frente a los nuevos retos. El caso del bachillerato tecnológico industrial en Morelos. En C. Fonseca y L. Ibarra (coords.). *Docentes, estudiantes y egresados del bachillerato tecnológico industrial en el marco curricular común* (pp.61-92). México: COSDAC-Juan Pablos Editores.
- INEE (2015) Los docentes en México. Informe 2015, México, INEE. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/1/240/P11240.pdf>
- Real Academia Española (2019). Vocación. Edición del Tricentenario. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=bzINevX>
- Silva, M. (2006). *Apuntes para la elaboración de un proyecto de investigación social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México- Plaza y Valdés.
- UABJO (2015). *Segundo Informe de Gestión y Administración Universitaria*. Oaxaca: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Recuperado de <http://www.transparencia.uabjo.mx/obligaciones/rectoria/articulo-70/fraccion-29/70-29-157-segundo-informe-2017.pdf>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente, ponencia presentada en el I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado", Barcelona, España, 5,6 y 7 de septiembre del 2007.
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social* (pp. 63 - 95). México: Miguel Ángel Porrúa, El Colegio de México y Flasco.

LACUMA: EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN PATRIMONIAL EN EL ÁMBITO ARQUEOLÓGICO

LACUMA: EXPERIENCE OF HERITAGE EDUCATION IN THE ARCHAEOLOGICAL SCOPE

JACQUELINE AHLERT

Universidade de Passo Fundo, Brasil
ahlert@upf.br

JENNY GONZÁLEZ MUÑOZ

Universidade de Passo Fundo, Brasil
jenny66m@gmail.com

Cómo citar este artículo: Ahlert, J. y González Muñoz, J. (2019). Lacuma: Experiencia de educación patrimonial en el ámbito arqueológico. *Educación y ciencia*, 8(52), 34-44.

Recibido: 30 de abril de 2019; **aceptado para su publicación:** 4 de septiembre de 2019

RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad mostrar algunos resultados del trabajo en Educación Patrimonial que viene desarrollando el Laboratorio de Cultura Material y Arqueología, de la UPF, Brasil, en el que participan estudiantes y becarios junto a especialistas del área. En dicho trabajo es interesante recalcar la importancia de la investigación en relación a la apertura hacia nuevas alternativas de acercamiento a la labor arqueológica y sus acervos siendo esto parte de la propia historia local, pretendiendo así disminuir posibles limitaciones en cuanto a la multiplicación de conocimientos, por medio de la creación de una “iconoteca”, la digitación de artefactos, el trabajo con réplicas en 3D y la disponibilidad de dicho material gratuitamente en la web, con la intención de ampliar el campo como agentes históricos.

Palabras clave: Arqueología, Educación Patrimonial, tecnologías, Historia.

ABSTRACT

The purpose of this article is to show some results of the work in Heritage Education that is being developed by Brazil's UPF Laboratory of Material Culture and Archeology, in which students and fellows conduct research together with specialists from the area. In this work, it is interesting to note the importance of research in relation to being able to open new alternatives for approaching archaeological work and its collections of local history. This study aimed to reduce possible limitations in terms of the multiplication of knowledge through the creation of an “icon library”, the digitation of artifacts, the work with 3D replicas, and the availability of such material for free on the web with the intention of expanding the field as historical agents.

Keywords: Archeology, Heritage Education, technology, History.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Passo Fundo, ubicada en el estado Río Grande del Sur, Brasil, dentro del Programa de Postgrado en Historia, viene desarrollando trabajos académicos en el área de la cultura material acentuados a partir de la creación del Laboratorio de Cultura Material y Arqueología (LACUMA), adscrito al Núcleo de Prehistoria y Arqueología (NuPHA). Dentro de sus principales líneas de investigación contiene temas de Prehistoria del Planalto Meridional, Arqueología Misionera, Educación Patrimonial y difusión del conocimiento arqueológico, Arqueología de pueblos y comunidades tradicionales, Fronteras y contacto cultural interétnico en la Prehistoria, Arqueología Histórica, Arqueología Forense, Patrimonio Cultural, Identidad y Territorio, Investigación y curaduría de acervos arqueológicos, además de estudios y custodia de dichos acervos¹.

El equipo de profesionales que actúa en el laboratorio está dividido en dos tipos de actividades, que si bien son diferentes se complementan entre sí:

1. Actividades técnicas.- Excavaciones, contratos en el campo de la Arqueología, elaboración de proyectos, entre otros. Coordinadas por el arqueólogo Fabricio Vicoski.
2. Actividades de investigación y educación.- Curaduría de acervos, proyectos de Educación Patrimonial, elaboración de material didáctico, tutoría de alumnos tanto a nivel de licenciatura como de postgrado. Bajo la responsabilidad de los historiadores Jacqueline Ahlert y Luiz Carlos Tau Golin, y Jenny González Muñoz en el área del arte y Patrimonio Cultural.

Cabe destacar que ambos ejes son esenciales para un óptimo desarrollo del trabajo del laboratorio, pues hacen posible entre los resultados de cada proyecto y actividades, un retorno a la comunidad, es decir, fomenta la incorporación comunitaria tanto en el transcurso de las tareas como luego de haber cumplido los abordajes pertinentes, transformando esto en producto valorado como Patrimonio desde el sentido de pertenencia.

Entre los trabajos abordados por el LACUMA destaca el estudio y conservación de artefactos vistos como cultura material y otros vestigios arqueológicos, formación y catalogación de acervos, limpieza y documentación de material lítico y cerámico, elaboración de laudos de índole patrimonial, instauración de contratos para proyectos de diagnósticos arqueológicos y, asimismo, proyectos de Educación Patrimonial que abarcan la incorporación de acciones de promoción y difusión de aspectos pedagógicos desde la cultura material, plasmados en eventos, cursos, talleres y publicaciones.

Obedeciendo a sus características como espacio creado para desarrollar diversas actividades relacionadas con procesos arqueológicos, puede el LACUMA ser abordado desde una perspectiva concentrada en la amplitud del conocimiento interdisciplinar, constituyéndose en ese “lugar antropológico” del que hace referencia Marc Augé (1993), ya que es un espacio físico que hace posible el intercambio de saberes en relación a las distintas formas y bienes de la cultura material, sin olvidar que los objetos también son parte de una cultura inmaterial íntimamente relacionada con la historia e identidad de ciertas sociedades desarrolladas a lo largo de una serie de épocas, incluso contemporáneas, re-construidas por medio de tratamientos relativos al Patrimonio Cultural.

Dentro de dichos tratamientos es importante tomar en cuenta que la Arqueología no es solo la ciencia que estudia el “conocimiento de los orígenes, de los relatos de cosas antiguas” (Almeida, 2012, p. 441. Traducción de las autoras), sino que también es aquella ciencia capaz de dialogar con otros campos del conocimiento a partir del estudio de los vestigios dejados a lo largo de los tiempos por el propio humano social. Esta ciencia tiene por finalidad intentar entender diversos procesos de desarrollo realizados por poblaciones y culturas no necesariamente antiguas, pues la contemporaneidad, así como la antigüedad, también es capaz de dejar múltiples huellas de construcción socio-cultural. De allí que una de las principales fuentes del LACUMA esté focalizada en la riqueza de sus acervos, constituidos por artefactos de la cultura material realizados por sociedades humanas primordialmente del norte del estado Río Grande del Sur, tales como cerámicas, esculturas, objetos ceremoniales, inscripciones en piedras, puntas de lanza, entre otros tantos, los cuales pueden ser observados desde dos perspectivas:

1. El objeto físico. Establecido como huella de sociedades pasadas. En el trabajo del laboratorio éste debe pasar por procesos de catalogación para luego ser resguardado obedeciendo a las especificidades técnicas pertinentes.
2. Relaciones objeto - cultura inmaterial. Ya que el objeto (como elemento físico, es decir material) es producto de una creación de sociedades humanas, su catalogación deberá abarcar informaciones en relación a su entorno y contexto vinculadas, obviamente, al sitio arqueológico donde el artefacto fue encontrado. En este sentido, su relación con lo inmaterial estriba en simbologías y usos que el propio humano le ha dado, para lo cual es necesario un estudio ampliado ya no tan solo del artefacto en sí, sino de sus funciones y relaciones ambientales.

Partiendo de lo anteriormente, destaca la tarea de registro, documentación y archivo de informaciones y relatos llevada a cabo por los especialistas vinculados al laboratorio, así como el resguardo de las piezas arqueológicas. En este punto se ha de resaltar el rol desarrollado en relación a la Educación Patrimonial como estrategia para lograr una mayor comprensión en relación al trabajo de especialistas en campo o en el propio laboratorio, y de igual modo, la importancia que cada pieza tiene dentro de su ámbito local y regional, muchas veces nacional.

Este trabajo educativo cuenta entre sus objetivos, el reforzar sentidos de pertenencia en comunidades, de allí la importancia de establecer una continuidad de los proyectos de investigación, ya que estos ejecutan acciones de conservación y salvaguarda de dichos bienes patrimoniales, con la utilización de técnicas específicas e implementación de estrategias educativas que pretenden crear curiosidad en docentes y alumnos de diversos niveles de educación formal, respecto a la historia de su comunidad, ciudad o localidad, lo que indudablemente refuerza su identidad. Todo esto se logra por medio de un trabajo amplio de sensibilización hacia el Patrimonio Cultural.

CONSTRUYENDO SENTIDOS DE PERTENENCIA

El trabajo del LACUMA está inserto en un territorio milenariamente ocupado por sociedades tradicionales, cuyos indicios más antiguos de presencia humana datan de 10 mil años antes de nuestra era. Las investigaciones realizadas han identificado sitios arqueológicos de poblaciones de cazadores recolectores pre ceramistas asociados a las tradiciones arqueológicas Huamitá y Umbu, tal como señala Vicoski (2014), a parte de grupos horticultores vinculados a culturas ceramistas Taquara e Tupí Guaraní.

Las primeras incursiones colonizadoras en la región datan de albores del siglo XVII, cuando religiosos de la Compañía de Jesús fundan doctrinas/pueblos², abandonados luego de constantes ataques de los bandeirantes paulistas. A partir de 1827 comienza un frente de ocupación del territorio en el estado Rio Grande del Sur por parte del imperio, proceso en el cual los indígenas serán considerados una especie de “basura” en el territorio. Dicha concepción pasa a integrar el discurso historiográfico en general, como una manera de articular un proceso de legitimación de expansión territorial de los “civilizados” y su posesión legal sobre dichas tierras.

Innumerables títulos han sido, entonces, atribuidos a la ciudad de Passo Fundo: Capital Nacional de la Literatura (aprobada en proyecto de ley de la Cámara del Senado – PLC 98/2005), Tierra de Pasaje. Es lugar también donde han sido erigidos monumentos en homenaje a los colonizadores, traducido igualmente a nombre de calles, plazas e instituciones, de la misma manera que se ha celebrado la presencia de inmigrantes europeos que obtuvieron renombre en la ciudad, por causas políticas, religiosas, económicas, artísticas, pero sobre la presencia del indígena solo hay silencio, una suerte de invisibilización latente en dichos lugares de memoria. Paralelamente a esta triste realidad, la presencia de los pueblos originarios se observa en las calles o en los campamentos que ellos mismos han construido en las inmediaciones urbanas y los barrios periféricos, resaltando así una ocupación histórica de larga duración. En ese sentido, la Arqueología local ha emergido como un medio para hacer posible la re-construcción y re-ubicación de memorias y sentidos de pertenencia en torno a los pueblos ancestrales, antiguos y presentes. En este punto, como en otros tantos, el rol de la Educación Patrimonial es esencial.

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y ARQUEOLOGÍA

La Educación Patrimonial puede ser entendida como “la acción educativa sobre los bienes colectivos que nuestra generación posee; bienes heredados o adquiridos, pero que queremos mantener y conservar, puesto que los dotamos de valor, o los consideramos como un valor en sí mismos” (Colom citado en Fontal Merillas, 2003 p.86), en este sentido, es vista desde la acción meramente patrimonial de la manifestación o bien cultural heredado de generación en generación y que, por tener esa pertenencia toma un valor importante (no necesariamente económico sino sentimental), trayendo consigo la puesta en marcha de una concienciación hacia su conservación y salvaguarda por ser parte de su historia social.

Otro abordaje a destacar de Fontal Merillas (2003) es el que engloba las diversas perspectivas pedagógicas sobre el Patrimonio Cultural y Natural, donde explica que en lugares de España como Granada, Sevilla y Málaga hay “ausencias” de organización en el diseño curricular de la escuela en el área de Patrimonio Cultural, estando el cuerpo teórico “solo cubierto en los documentos por un pequeño desarrollo de la didáctica orientada a presupuestos prácticos” (p. 100). Esta realidad se encuentra en varios países de la América Meridional, entre ellos Brasil, tornando más imperiosa la necesidad de incluir, en espacios relacionados con la Arqueología e Historia como el LACUMA, aspectos de la educación en patrimonio, pues son excelentes herramientas para tratar y entender los vestigios de la cultura material y sus sentidos inmateriales como propios del Patrimonio Cultural que forma parte de la comunidad.

Según Pascuotte (2015) el Patrimonio Cultural es un instrumento de ciudadanía, de allí que sea imprescindible su preservación. Dicha conciencia de ciudadanía debe apuntar a un proceso de preservación que implica identificación, valoración, reconocimiento, protección y salvaguarda, pero hay que tomar en cuenta que todo ello debe ocurrir en corresponsabilidad con el Estado ya que éste vela por las acciones de organizaciones e instituciones insertas en dicha área. En este sentido, la Educación Patrimonial no debe ser vista como un “proceso de alfabetización cultural” (p.33) o de divulgación de la concienciación sin análisis, sino como una praxis pedagógica que lleve a la identificación y autoapropiación individual y colectiva, al empoderamiento del Patrimonio Cultural Material o Inmaterial. En este mismo orden, tomamos el planteamiento de César Muñoz (citado en Pascuotte, 2015), quien destaca que las propuestas de la transdisciplinariedad giran en torno a una:

Educación integral, integrada e integradora que busca promover el desarrollo total de los sujetos (corporal, cultural, política, moral, ética social) a lo largo de su proceso de escolarización, valiéndose de una jornada ampliada, de espacios que sobrepasen los muros de la institución y de los propios conocimientos, habilidades y competencias, yendo van más allá de lo definido por los parámetros curriculares. (p. 36. Traducción de las autoras)

Porque para hablar con mayor propiedad de educación sobre el Patrimonio Cultural es perentorio salir del aula cerrada y hurgar en sitios, objetos, manifestaciones, o sea, acercarse al hecho como tal para poder entenderlo más allá de la propia teoría, lo cual no solo puede observarse en visitas a museos sino a espacios incluso alternativos, como plazas, lugares ceremoniales y otros como el LACUMA.

Siendo que el Patrimonio Cultural es “un espacio de convivencia” (García Valecillo, 2009 p.273) formado por un cúmulo de creaciones del humano social, pues nace de su memoria colectiva y social, la educación sobre él debe abordar temas que guíen al participante (alumno) hacia su conocimiento y entendimiento, con el propósito de fomentar en el individuo social una valorización que conlleve a propuestas o acciones de conservación y salvaguarda desde el respeto al hecho cultural. Al hablar de la Educación Patrimonial como un área del conocimiento, Zaida García Valecillo (2009) dice que su objetivo estriba en hacer que los participantes (alumnos) puedan visualizar, desde su propia óptica, su relación con el Patrimonio y sus significados, es decir, interpretarlo y colocarlo frente a su realidad en la vida social.

En esta búsqueda por el afianzamiento a la identidad cultural a partir de los objetos, para nuestro trabajo del LACUMA tomamos algunas ideas expresadas en el Documento del Grupo de

Trabajo y Encuentro Nacional de Educación Patrimonial de São Cristóvão, SE, titulado *Educação Patrimonial na Escola* (IPHAN, 2005)⁵, entre ellas los principios a seguir para una interacción de calidad alumno-docente en el área patrimonial. Texto que muestra procedimientos en relación a vestigios arqueológicos y el laboratorio propicios para despertar interés de estudio en infantes y jóvenes, todo desde la perspectiva de la sensibilización y la toma de consciencia sobre la vinculación de dichos artefactos con su cotidianidad, con su vida colectiva. Así la integración de la joven sociedad puede estar guiada por elementos que le permitan trabajar a partir de su propia experiencia e incluso desde sus conocimientos previos, llegando a entender la importancia de un determinado artefacto y por qué éste forma parte de su contexto cultural.

En ese proceso el rol de la Educación Patrimonial, en nuestro caso vinculado a la Arqueología, está concebido como aquello que va más allá de la escuela, ya que integra a la comunidad aprovechando su fortaleza como actor comunicativo. Asimismo, toma cuerpo en la participación de quienes están siendo introducidos en el área por medio de la comprensión de dicho proceso educativo y su relación respecto a la percepción de la realidad (García Valecillo, 2017), construyendo de esa manera un diálogo de saberes donde todos enseñan y todos aprenden. Esta experiencia se ha constatado en LACUMA a partir de actividades llevadas a cabo con réplicas de artefactos encontrados en la propia localidad donde se está llevando a cabo la actividad educativa, o cuando se trabaja con fotografías prestadas por los propios participantes.

La Educación Patrimonial, además, es una excelente herramienta para abordar temas de Historia Local y Regional (Medina Rubio, 1986) pues incentiva la consciencia ciudadana, fortaleciendo la memoria colectiva y social, robusteciendo, a su vez, la identidad cultural a través del reconocimiento comunitario, sensibilización y valorización del Patrimonio Cultural Material e Inmaterial.

Dentro de todo esto es esencial entender que la enseñanza de la Historia puede manejarse vinculada a la Educación Patrimonial, pues “el conocimiento de nuestros orígenes es fundamental en la construcción de identidades culturales, especialmente las nacionales”. (González Muñoz, 2017 p.211). Pensamos, en este sentido, que se debe hacer mayor hincapié en el abordaje del Patrimonio como algo que, aunque se estudie en el ámbito académico, está relacionado directamente con lo no formal, por tanto puede abordarse por medio de talleres, cursos, charlas y actividades prácticas (Coombs, 1973, citado en Ballart Hernández y Tresseras, 2007), de allí la pertinencia de trabajos como los llevados a cabo en museos, donde la preparación del personal en cuanto a sus acervos y colecciones es punto primordial para la posterior enseñanza y sensibilización sobre el hecho cultural, dentro de lo cual destaca también el trabajo de otras instituciones o espacios de educación no formal escolar, como el caso del LACUMA.

De manera que la doble fórmula conocimiento- sensibilización de bienes y manifestaciones patrimoniales (decretadas o no, en el caso de los patrimonializables) son garantía para su protección, conservación y salvaguarda, porque las comunidades mismas se “apropian” de ellos, saben que son parte de sus procesos históricos y, por consiguiente, forman parte de su identidad cultural y social. Este es un trabajo de calle, constante, que debe partir de los entes e instituciones vinculados con el patrimonio cultural (tanto material como inmaterial), y debe tener con carácter de obligatoriedad, un seguimiento y una evaluación que permita mejorar posibles deficiencias, solventar errores, y adecuar progresivamente a las emergencias de la contemporaneidad, acciones, conceptos y metodologías en educación patrimonial. (González Muñoz, 2017 pp.211-212)

El hecho de aplicar técnicas y estrategias educativas en relación al Patrimonio Cultural más allá de los espacios convencionales, puede hacer viable cantidad de trabajos de investigación emanados de los propios actores sociales, teniendo entorno y contexto propios como protagonistas, dentro de lo cual también se incluye elementos que forman parte de la historia local, muchas veces ignorados o invisibilizados por determinadas causas, entre ellas el desconocimiento de su sentido socio-histórico-cultural. La aplicación de metodologías adecuadas, dirigidas por especialistas en el área permite concretar acciones para la conservación y salvaguarda de lugares y objetos, por ende, la identidad cultural comunitaria, tal como se verá

a continuación.

METODOLOGÍA DE INTERACCIÓN ACERVO-CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

Corriendo los riesgos de una política compensatoria con falta de crítica y que “presupone que las poblaciones locales son ignorantes en relación a su pasado (que solo pueden existir si son expuestas por la disciplina) y hace de los educadores patrimoniales los redentores de la historia e, inclusive, de las culturas de dichas poblaciones locales” (Gnecco y Dias, 2015 p.6, Traducción de las autoras.), el equipo de investigadores y becarios del LACUMA se concentra en promover acciones significativas que toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, sus experiencias y relaciones con el espacio que habitan y también al que han tomado como parte de su cotidianidad.

Dentro de todo este proceso no se deja de lado el acervo del LACUMA, compuesto mayoritariamente por artefactos arqueológicos provenientes de proyectos de Arqueología de Contrato⁴, lo cual refuerza su misión de desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión universitaria en Arqueología, Cultura Material e Historia del Arte, por medio del estudio, protección y valorización del Patrimonio Arqueológico e Histórico brasileño⁵. De igual modo, el laboratorio lleva a cabo acciones en el área de la Educación Patrimonial que tienen por objetivo crear responsabilidad social en torno a operaciones de contrato, intentando evitar la aceptación de gran flujo de demandas, ya que dicha situación ha conducido a la mercantilización de las prácticas arqueológicas, lo cual no es compartido con las políticas del laboratorio.

Sabemos que existen innumerables barreras entre la producción del conocimiento en Arqueología y la propia sociedad circundante sobre todo respecto a la perspectiva vinculada a los hallazgos, a esto hay que agregar el hecho de que las reservas técnicas de laboratorios, institutos de investigación y museos se encuentran prácticamente abarrotadas de artefactos, lo que ha conllevado a su colocación en cajas muchas veces no adecuadas y una catalogación expresada en extensos informes de carácter únicamente científico, todo esto trayendo consigo una mayor distancia frente a la mirada del público no especialista en el área, conllevando a la necesidad de un trabajo de reforzamiento desde la educación, para sensibilización hacia el conocimiento de lugares y hallazgos que, al fin y al cabo, son parte de su propia historia.

Por ello desde el punto de vista metodológico, consideramos importante detenernos en la labor del LACUMA en el ámbito de Educación Patrimonial. Las actividades inician escogiendo los objetos que serán utilizados durante la acción educativa, lo cual se lleva a cabo bajo el criterio de la representatividad de cada pieza del acervo en relación a la historicidad de la región, localización del sitio arqueológico y su potencial didáctico. Posteriormente, se considera la variedad morfológica de los artefactos, lo que hace posible una catalogación realizada en serie y a continuación son realizados diversos análisis comparados.

En relación al manejo de las piezas está condicionado al estado de conservación de las mismas y a la fragilidad del material de composición, en cuyo caso se procede a la digitalización de dicho artefacto, con la finalidad de realizar una réplica tridimensional por medio del scanner y la impresora 3D, aspecto que detallaremos más adelante.

La elección de los artefactos debe atender a ejemplares referentes a:

1. Período pre-cerámico. Objetos y estructuras provenientes de contextos donde habitaban culturas que no producían cerámicas.
2. Periodo cerámico. Objetos y estructuras provenientes de contextos donde habitaban culturas con tradición en producción de cerámicas.
3. Periodo colonial. Aquellos objetos y estructuras provenientes de contextos en los que habitaban culturas posteriores al inicio de la colonización europea. Cabe destacar que también son incluidos ítems industriales susceptibles a ser utilizados como herramientas de referencia para ilustrar un determinado periodo o contexto histórico.

A partir de lo anteriormente descrito se lleva a cabo la elaboración de estrategias didácticas en las que se alternan metodologías formales con tradicionales, entre las que destaca exposición dialogada e inclusión de audiovisuales, donde se problematiza conceptos específicos de la Arqueología y la Historia, tales como prospección, sitio arqueológico, artefactos, fuentes,

territorio, temporalidad y, asimismo, actividades prácticas del llamado “manoseo”, como la higienización, representación gráfica y el brainstorming. Este último, abre un espacio para que estudiantes muestren sus habilidades de interpretación y compartan entre sí diversas alternativas emanadas desde aquella “tormenta de ideas”, lo que permitirá validar la coherencia intrínseca de la propia materialidad, la calidad técnica y de composición del artefacto, así fuentes históricas eventualmente disponibles.



Figura 1. Estudiantes aprendiendo procedimientos de higienización, análisis y registro gráfico de artefactos. Fuente: Acervo LACUMA.



Figura 2. Higienización de material lítico durante actividades de Educación Patrimonial. Fuente: Acervo LACUMA.

Otra estrategia metodológica educativa es el ejercicio de abstracción, exigido por aquella premisa de “colocarse en el lugar” de los sujetos que forjaron el objeto, llevada a cabo por estudiantes y participantes de cursos o talleres realizados en escuelas (con alumnos generalmente de 12 a 16 años de edad) o comunidades, constituyendo una serie de juegos de alteridad en los que necesidades, tácticas, tecnologías y relaciones con el medio deben ser re-elaboradas. Así en dicho “entre lugares” se crea un viaje desde el presente hacia el pasado, se construyen nociones de historicidad, uso y sentido del espacio geográfico, todo unido en un ámbito propiciado para la problematización sobre la permanencia, la legitimidad y la memoria de los grupos sociales contemporáneos.



Figura 3. Becario demuestra a los estudiantes las diversas fases de la ocupación del territorio. Fuente: Acervo LACUMA

Dentro de todo el proceso de Educación Patrimonial, destaca la utilización por parte del equipo del LACUMA, de un cuadro de preguntas que auxilia en la conducción de desafíos para la construcción de conocimientos socio-históricos a partir de los paisajes y artefactos vinculados. Así se observa:

Tabla 1

Preguntas sobre percepción y reflexión de la historicidad en paisajes culturales.

Presente	Pasado	Influencia del pasado en el presente
¿Cómo es hoy el lugar?	¿Cómo era este lugar en el pasado?	¿Qué elementos del pasado podemos ver hoy?
¿Por qué este lugar es así hoy, y cómo se diferencia o se parece a otros lugares?	¿Por qué este lugar era de este modo en el pasado?	¿Qué influencia tuvieron estos elementos en este lugar y cómo dicha influencia se diferencia o se acerca a la de otros lugares?
¿De qué manera este lugar se relaciona con otros lugares?	¿Cómo y por qué se diferenciaba o se parecía a otros lugares en el pasado?	¿De qué modo las relaciones existentes en el pasado influenciaron en este lugar y en el modo como ellas se relacionan hoy con otros lugares?
¿Cómo ha cambiado este lugar y por qué?	¿Cuáles cambios sucedieron en este lugar a lo largo del tiempo y por qué?	¿Cómo los cambios ocurridos están reflejados hoy en este lugar?
¿Cómo sería vivir en este lugar hoy?	¿Cómo sería la vida en este lugar en el pasado?	¿Cómo el pasado ha influido en el modo y la experiencia de vida en este lugar hoy?

Fuente: Horta, M. de L. P; Grunberg, E; Monteiro, A. Q. Guia básico da Educação Patrimonial. MUSEU IMPERIAL / DEPRON - IPHAN – MINC, s/d, p. 16. Disponible en: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.

El estímulo de las preguntas clave auxilia a estudiantes y participantes de talleres y cursos a formular sus propias interrogantes e intercambiar, a su vez, distintas perspectivas sobre los fenómenos expuestos. La reflexión sobre posición de tiempos históricos, a modo de estratigrafía de la ocupación, contempla la inserción de distintos grupos étnicos en el proceso, configurándolos, además, como gerentes o gestores culturales. Tal como aseveran Horta, Grunberg y Monteiro el rol investigativo está latente en el humano desde su infancia, de forma lúdica se le puede llegar a "comprender el papel del arqueólogo en la traducción de las evidencias del pasado y a relacionar dicho pasado con el presente y el futuro". (s/f p.39 Traducción de las autoras)

RECURSOS TECNOLÓGICOS Y ACCESIBILIDAD

En vinculación con el Parque Científico y Tecnológico de la Universidad de Passo Fundo (Fábrica experimental de desarrollo de software multiplataforma), los investigadores del LACUMA actualmente están llevando a cabo la puesta en marcha de una "iconoteca" digital de artefactos arqueológicos, como acervo virtual para piezas digitalizadas en 3D del acervo que está bajo su tutela. Dicho recurso ofrece medios para la construcción de una base de datos, contribuyendo así con la investigación y la multiplicación de informaciones. Con la elaboración de técnicas de captura y software de procesamiento es posible reproducir fidedignamente texturas, formas, dimensiones, entre otros detalles de importancia. Los modelos digitales

tridimensionales aparte de caracterizarse por ser excelentes instrumentos de documentación, permiten la elaboración de nuevas perspectivas para la ejecución de acciones de conservación, restauración y proyectos educativos, sobre todo por la posibilidad real de acceder a archivos de impresión 3D destinados también a instituciones de enseñanza y público en general.

El referido proyecto posee tres ejes multidisciplinares para su ejecución: 1) La investigación histórica y arqueológica realizada por becarios, personal del LACUMA y académicos del curso de Historia. 2) La digitalización tridimensional de los artefactos seleccionados hecha por aquellos pertenecientes al curso Ingeniería Mecánica y Eléctrica. 3) El desarrollo de un website de los artefactos, llamado “iconoteca”, llevado a cabo a través del área de extensión de la ya mencionada Fábrica Experimental de software multiplataforma.

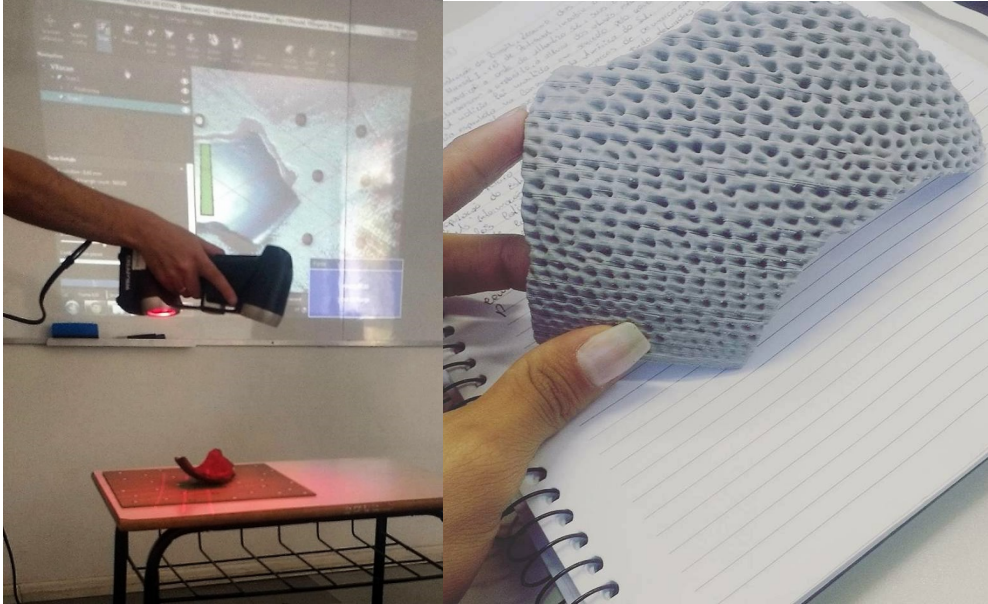


Figura 4. Digitalización de fragmento cerámico. Fig. 5. Detalle de réplica de dicho fragmento cerámico impresa en 3D. Fuente: Acervo LACUMA

Cabe señalar que todas las propuestas y proyectos que se están llevando a cabo en el laboratorio y fuera de sus límites físicos, como parte de la incorporación de la Educación Patrimonial, atienden cantidad de públicos diversos en cuanto a edad, escolaridad, etnias e incluso intereses. También destaca la apertura a espacios alternativos y participación en eventos locales, de gran interés para investigadores, pasantes y docentes, pues permite la proximidad de los acervos a las comunidades por medio de los métodos y herramientas ya acotados, creando así una vinculación y ampliación de su sentido de identificación, sentido de pertenencia, identidad cultural.

Como todo proyecto en fase inicial de ejecución, innumerables son los desafíos enfrentados por el equipo, entre ellos, por un lado, la necesidad de adecuar propuestas didácticas a las diferentes edades y realidades sociales de públicos participantes, y por otro, adecuarse a la percepción de la ciudad por parte de estudiantes y profesores pertenecientes al equipo del proyecto, todo lo cual exige una constante evaluación sobre la efectividad de las acciones, con énfasis en la formación de ciudadanos con capacidad crítica y consciencia histórica.

MÁS ALLÁ DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Uno de los mayores logros en el área de Educación Patrimonial hasta los momentos por parte del LACUMA, estriba en la iniciativa de proporcionar acceso a artefactos provenientes de diversas regiones del país, con énfasis en Río Grande del Sur, por medio de la visualización en tres dimensiones de las piezas, de su lectura formal, iconografía e histórica, así como colocar disponible para los públicos, el archivo de impresión del material, proporcionando su utilización en instituciones educativas y de investigación.

Los modelos 3D pueden ser manipulados en tiempo real, girados y ampliados en cualquier posición y punto de vista, proporcionando de esa manera diferentes posibilidades de aprendizaje, tornando las piezas accesibles de manera on-line. A parte del aprendizaje, los modelos 3D disponibles en la web ofrecen más de tres beneficios críticos (...): resolución y detalles superiores; facilidad de actualización y corrección; acceso fácil y gratuidad a través de la Internet. (Silva y Kindlein, 2002 p.71)

Otro aspecto importante es la inclusión de la réplica, pues al sustituir los artefactos que no pueden salir del espacio institucional, por ser ejemplares en avanzado estado de descomposición, frágiles o muy fragmentados, ofrece una buena alternativa para tener otra manera de acceso a la pieza de manera didáctica, sin poner en peligro la conservación de la pieza. Así el objeto digitalizado mantiene la característica física del original, permitiendo un grado similar de identidad por parte del público.

En relación a la Educación Patrimonial, las piezas digitalizadas circulan por las escuelas tanto de la red pública como de la privada, en actividades llevadas a cabo por estudiantes de la licenciatura, maestría y doctorado en Historia, quienes utilizan una metodología que incluye kits contentivos de utensilios y réplicas disponibles para la construcción simulada de un contexto arqueológico, dichos kits comprenden representaciones de las etnias Jê, Guaraní y Pampeana, grupos que, además, interactuaban en el pasado histórico del territorio local. Dentro de todo este proyecto se capacita a quienes actuarán como mediadores, con la finalidad de proponer desafíos que envuelvan el mirar, observar, manosear, sentir, relacionar, preguntar, investigar y comparar, aparte de motivar acciones que incentiven a cada uno a percibirse como sujetos históricos

No queremos dejar de destacar la importancia que debe tener el docente como mediador del conocimiento en el sentido de la práctica educativa en sí y especialmente en el área patrimonial, pues en su empeño será posible la continuidad de las reflexiones socio-históricas en todo ámbito. En este sentido, sensibilizar al docente respecto al Patrimonio Cultural y el trabajo que viene desarrollando el LACUMA, es un punto que asegurará un resultado positivo en nuestra propuesta. Logro que ya se ha venido obteniendo por medio de su continua formación e incorporación a las actividades tanto didácticas como de investigación en cada uno de nuestros proyectos.

El norte de Río Grande del Sur, además de ser el espacio de actuación de la Universidad de Passo Fundo, constituye un punto de referencia sobre la presencia indígena en Brasil⁶, donde son constantes los conflictos agrarios con todas las consecuencias que pudieren tener en su aspecto simbólico y de memoria social local. Tal como acota Vicosky (2017) podemos portarnos como seres inertes e ignorar nuestro rol en la sociedad, o podemos asumir una posición de diálogo que contribuye de una u otra manera para una posible solución de los problemas sociales, pero para esto es imprescindible tener conocimiento sobre el tema.

Por medio de acciones técnicas, de investigación y actividades de Educación Patrimonial del LACUMA, universidad y comunidad han logrado una cercanía en relación a los remanentes indígenas con miras a la consecución de una real continuidad cultural y una construcción de memorias de inclusión. Creemos firmemente que con ayuda de la materialidad como rasgo del pasado, la representación de la historicidad logra una consolidación.

Aspectos como el trabajo de la academia con comunidades indígenas, convenios establecidos con órganos públicos, inclusión de profesores, padres y estudiantes, en una dinámica conjunta de investigación y representatividad, son esenciales para el fortalecimiento de los proyectos y acciones que hemos descrito brevemente a lo largo de este ensayo, lo cual afianza la eficacia de la Educación Patrimonial.

Destacamos, por último, que la lucha por la representación, visibilidad y memoria es de vieja data para los pueblos originarios, no obstante, su interacción con las prácticas arqueológicas es algo muy reciente en Brasil. El proceso exige diálogo y constitución de lazos entre distintos modos de relacionarse con la historia, la memoria y la materialidad, pero más que esto debemos hacer hincapié en no repetir los errores recurrentes, aquellas acciones verticales concebidas y ejecutadas solo entre los muros institucionales.

NOTAS

- ¹ Información disponible en <https://arqueologiaupf.wordpress.com/category/nupha/>. Acceso en: 15 abril 2019. Actualmente el equipo del laboratorio está integrado por los estudiantes Isadora Barbosa, Ana Carolina Galvan, Fábio de Bastiani, Verônica Zamarchi, Cristian Vian, Armando Graff, Jeferson Zanon, Valéria Pedron, Lieli Kolling, Bruna Oliveira; os mestrandos Renan Pezzi, Tiara Cristiana Pimentel dos Santos, y las doctorandas Lorilei Secco e Francielle Cassol.
- ² Esta fase es conocida en la historiografía como primer ciclo misionero, relativo a las Reducciones de Tape.
- ³ Educación Patrimonial en la Escuela (Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional, 2005) Recuperado el 15 abril 2019 de http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/educacao_patrimonial_na_escola.pdf
- ⁴ La Arqueología de Contrato o Arqueología Preventiva, Empresarial o de Salvamento consiste en: “un trabajo realizado a través de un contrato hecho entre dos sujetos: el arqueólogo o universidad/museo y empresas de ingeniería civil o gobierno. El primero, cumple con el papel de elaborar un extenso levantamiento arqueológico de piezas y lugares, así como de otros bienes culturales susceptibles a daños por causa de determinadas empresas y propuestas de estrategias de gestión hacia dichos bienes. Mientras que el segundo está en la ‘obligación’ de contratar al primero para poder iniciar y continuar las etapas de sus obras, así como esperar por los resultados de las investigaciones (realizadas por el primero) para entonces obtener los permisos que lo autoricen a instalar y operar la empresa propuesta. En resumen, el empresario contrata el servicio especializado del arqueólogo, con el objetivo de obtener un informe técnico que diagnostique la visibilidad del trabajo en relación de potenciales daños a los bienes arqueológicos.” (Baima, 2016: 15. Traducción de las autoras).
- ⁵ Regimento del Laboratório de Cultura Material e Arqueologia (LACUMA). Universidad de Passo Fundo, 2013.
- ⁶ En un área de un radio no superior a los 200 Kms., existen 12 campamentos indígenas, reivindicando así la creación de las llamadas nuevas Tierras Indígenas (TI), lo que se manifiesta también por medio de la ampliación de las ya existentes, determinadas a partir de procesos de identificación.

REFERENCIAS

- Almeida, F. Py Murta de. (2012). Arqueología. *Varia Historia*, 28(47), 441-444. Recuperado el 21 Mar. 2019 de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-87752012000100020>
- Augé, M. (1993). *Los “no lugares”, espacios del anonimato. Una antropología sobre la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Baima, C. de B. A (2016) Educação Patrimonial nos projetos de Arqueologia de Contrato: reflexões e contribuições. (Tesis de maestría) Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; Rio de Janeiro.
- Ballart Hernández, J. y Tresseras, J. J. i. (2007). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel.
- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Asturias: Trea.
- García Valecillo, Z. (2009) ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *Pasos Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7(2), 271-280. Recuperado el 10 ab. 2019 de http://pasosonline.org/Publicados/7209/PS0209_9.pdf
- (2017) Aprendizaje dialógico y apropiación del patrimonio cultural: una educación patrimonial sostenida en hombros de gigantes. *Revistas Teias, PROPED/UERJ, Políticas e práticas de educação patrimonial no Brasil e na América do Sul*, 18(48), 83-97. Recuperado el 10 ab. 2019 de <https://doi.org/10.12957/teias.2017.25225>
- Gnecco, C. y Dias, A. S. (2015) Sobre arqueología de contrato. *Revista de Arqueologia*, 28(2), 03-19. Recuperado el 10 ab. 2019 de <https://www.revista.sabnet.com.br/revista/index.php/SAB/article/view/425>
- González Muñoz, J. (2017) Cementerio: lugar de memoria y museo al aire libre. Educación patrimonial en el ámbito escolar. *Revista Brasileira de História das Religiões*, 10(29), 121-138. Recuperado el 21 mar. 2019 de <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/37212>
- (2017) Desafíos y alcances de la Educación en Patrimonio en Venezuela: Aspectos de la cultura inmaterial. En: Carvalho, Maria Lucía Mendes de (Org.). *Coleções, acervos e centros de memória: memórias e história da educação profissional*. (pp. 205-216) São Paulo: Centro Paula Souza.
- Horta, M. de L. P. y Grunberg, E; Monteiro, A. Q. Guia básico da Educação Patrimonial. MUSEU IMPERIAL / DEPRM - IPHAN - MINC. Recuperado el 21 abr. 2019 de http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf
- Medina Rubio, A. (1986) Teoría, Fuentes y métodos en la historia Regional. *Revista Historia Regional. Siete ensayos sobre teoría y método*, (pp. 25 - 52) Caracas: Tropikos.
- Pascoutte Silveiro, F. (2015) Patrimônio cultural e Educação: perspectivas cidadãs para outra esfera pública. En: Bezerra Tolentino, A [et al.] (Org.). *Educação patrimonial diálogos entre escola, museu e cidade*. Caderno Temático 4, (pp. 32-41) João Pessoa: Iphan.
- Silva, F. P. da S. y Kindlein Júnior, W. (2002) A utilização de modelos 3D para a preservação e divulgação de peças do patrimônio histórico e cultural: estudo de caso com escarradeira e urinol. *Arcos Design*, 7(2), 69-79.
- Vicoski, F. J. N. (2014) Diagnóstico arqueológico interventivo na área de implantação do loteamento residencial Parque da Cidade I, município de Passo Fundo/RS. Núcleo de Pré-História e Arqueologia da Universidade de Passo Fundo.

EL JUEGO DIDÁCTICO Y SUS EFECTOS EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN ALUMNOS DE PRIMARIA

THE DIDACTIC GAME AND ITS EFFECTS IN THE SUBJECT OF SPANISH IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

MÓNICA GUADALUPE SANTANDER SERRANO
Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria
"Rodolfo Menéndez de la Peña", México
monicasantanderserrano@gmail.com

DULCE DEL ROSARIO QUIJANO MAGAÑA
Centro de Docencia e Investigación. Secretaría de Educación, México
dulceqm@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Santander Serrano, M. G. y Quijano Magaña, D. del R. (2019). El juego didáctico y sus efectos en la asignatura de español en alumnos de primaria. *Educación y ciencia*, 8(52), 45-53.

Recibido: 22 de noviembre de 2018; **aceptado para su publicación:** 3 de mayo de 2019

RESUMEN

La siguiente investigación hace referencia al uso del juego didáctico en la educación primaria. Su objetivo fue determinar si su aplicación en el aula mejora el rendimiento académico de la asignatura de español en alumnos que cursan el tercer grado. Con un enfoque cuantitativo y un diseño pre-experimental, sus alcances se delimitan en la exploración y descripción de los resultados obtenidos. En una muestra integrada por estudiantes de una escuela pública mexicana ($n=30$), se encontraron diferencias significativas en las calificaciones de esta cohorte después de implementar esa estrategia en el salón de clases.

Palabras clave: juego didáctico, rendimiento académico, educación primaria

ABSTRACT

The following research refers to the use of the didactic game in elementary school. The purpose of this study was to determine whether the application of the didactic game in the classroom improves the academic performance of third grade students in the Spanish subject. With a quantitative approach and a pre-experimental design, the scopes of this research are delimited in the exploration and description of the results obtained. In a sample of students from a Mexican public school ($n = 30$), significant differences were found in the scores of third grade Spanish students after implementing the didactic game in the classroom.

Keywords: didactic game, academic performance, elementary school

INTRODUCCIÓN

Desde los inicios de la humanidad, el juego se ha encontrado inmerso en el desarrollo y formación del ser humano. Este ha jugado siempre, en todas las circunstancias y culturas, lo que refleja el curso de la evolución desde los homínidos prehistóricos, hasta el presente. La historia de la especie humana estaría recapitulada en el desarrollo infantil individual siendo que la acción de jugar se encuentran en la literatura y el arte de tiempos antiguos que describen movimientos y actividades considerados como juego (Garvey, 1985; Meneses Montero y Monge Alvarado, 2001; Minerva Torres, 2002).

Distintas teorías (Ver tabla 1) hablan de la contribución al conocimiento que significa el utilizar una de las actividades más añejas de la humanidad como herramienta didáctica que potencie la comprensión y apropiación de nuevos saberes: se trata del juego (Hughes, 2006; Manon, 2006; Martínez Rodríguez, 2008; Redondo González, 2008; Verenikina, Harris y Lysaght, 2003).

Tabla 1.

Teoría del juego

Teorías	Razones para jugar	Beneficios
H. Spencer Energía sobrante	Liberar la energía natural del cuerpo	Físico
G. T. W. Patrick Renovación de la energía	Evitar el aburrimiento mientras que se restablecen las funciones motoras naturales del cuerpo	Físico
G. S. Hall Recapitulación	Revivir periodos en la historia evolutiva de la especie humana	Físico
K. Gross Práctica para la edad adulta	Desarrollar las habilidades y el conocimiento necesario para funcionar como adulto	Físico, intelectual
S. Freud, A. Freud, E. Erikson Psicoanalítica	Reducir la ansiedad al brindar al niño un sentido de control sobre el mundo y una forma aceptable para expresar el desarrollo cognitivo general	Intelectual, social
J. Bruner, J. Piaget, B. Sutton – Smith Cognitiva, de desarrollo	Consolidar el aprendizaje que ya ha ocurrido, permitiendo al mismo tiempo la posibilidad de la adquisición de aprendizaje nuevo en una atmósfera relajada.	Intelectual, social
D. E. Berlyne, G. Fein, H. Ellis Modulación del estímulo	Mantener el cuerpo en un estado óptimo de estímulo. Aliviar el aburrimiento. Reducir la incertidumbre	Emocional, físico
L. Vygotsky Contextual	Reconstruir la realidad sin influencias o restricciones impuestas por la situación	Intelectual

Hughes (2006) caracterizó de manera esencial el juego, mencionando que antes de que una actividad pueda ser vista como ello debe presentar cinco características esenciales. La primera hace referencia a la motivación de manera intrínseca, fin emprendido sólo por la satisfacción plena que genera. La segunda característica reside en que debe ser elegido de manera libre por los sujetos que intervienen. La tercera es que debe ser placentero, se debe disfrutar de la experiencia o no puede ser considerado como un juego. La cuarta es su naturaleza no literal, o

sea, que implica el uso de la imaginación, una distorsión de la realidad que se acomoda a los intereses del participante. Lo anterior es palpable cuando se trata del juego simbólico, tan característico en la educación inicial, cuando los niños pasan demasiado tiempo experimentado con nuevos papeles y representando eventos imaginarios. El último componente esencial en el juego es que el involucrado participe de manera activa; se debe intervenir física y psicológicamente y no mantenerse indiferente o pasivo.

Sarlé, Rosemberg, Rodríguez y Garrido (2010), Piaget (1979), Meneses Montero y Monge Alvarado (2001), Betancourt Morejón y Valadez Sierra (2005), Minerva Torres (2002) y Sarlé (2001; 2006) han realizado investigaciones sobre el juego con enfoque en el ámbito educativo, como el espacio idóneo donde podría ser utilizado. Estos autores lo han considerado como parte del crecimiento y formación del infante y se han interesado en su importancia e implicaciones en la escuela. Minerva Torres (2002) menciona que jugar en el aula sirve para facilitar el aprendizaje, con la condición de que los docentes planifiquen actividades agradables, con reglas que permitan el fortalecimiento de los valores, como tolerancia, responsabilidad y solidaridad. Asimismo, establece que el juego realizado como estrategia de aprendizaje le permite al alumno resolver sus conflictos internos y afrontar las situaciones que se presenten posteriormente, con firmeza y valentía, sólo si el docente recorrió ese camino con el alumno. Por su parte, Meneses Montero y Monge Alvarado (2001) señalan que es una actividad innata en los infantes y su importancia recae en la esencialidad para su formación integral; ofrece a los alumnos una coyuntura para aplicar comportamientos nuevos a la vida cotidiana y estructurar su personalidad. Sarlé (2001; 2006) menciona que el juego y la enseñanza constituyen dos fenómenos que al ubicarse en la institución educativa, fundan un marco contextual en el que se redefinen los rasgos que cada uno de estos procesos establece. De acuerdo a esta autora, la cúspide se encuentra en el lugar que ocupa el juego como expresión del mundo cultural del infante, la creación de significado y la importancia de la enseñanza al extender la experiencia del niño y hacer posible su formación y aprendizaje.

En concordancia con esta línea, Minerva Torres y Torres Perdomo (2007) en su investigación concluyen que el juego utilizado como estrategia de aprendizaje en el aula, dio lugar a que los docentes se den a la tarea de buscar actividades que les sirvan para mejorar la práctica cambiando la rutina de actividades poco incentivadoras, dando como resultado clases divertidas acompañadas de un trasfondo pedagógico que es aplicable en cualquier parte del currículo educativo; de esta forma se generaron aprendizajes significativos que atendieron a las necesidades, intereses, ritmos y edad de los alumnos.

METODOLOGÍA

El interés por el uso del juego didáctico surge por la necesidad de realizar clases de español que motiven a los alumnos y que incrementen el atractivo por la asignatura, puesto que esta funge como base para la adquisición de aprendizajes futuros; se caracteriza por su transversalidad para ser trabajada con otras disciplinas y por medio de diversas estrategias. En este sentido, previamente se había observado un reducido interés hacia la materia en tanto crecía la popularidad por la clase de educación física, la cual se desarrollaba con diversos juegos para estimular los aprendizajes. Esta observación despertó la curiosidad por saber el impacto que pudiese tener el juego didáctico aplicado en la asignatura de español. Además, motivada por esa curiosidad, se realizó una indagación sobre el tema no encontrando en el contexto local suficiente información, producto de investigaciones rigurosas, sobre los posibles efectos que pudiera ejercer el juego didáctico aplicado como estrategia de enseñanza en la asignatura de español.

Por todo ello, esta investigación planteó explorar si el uso del juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje mejora el rendimiento académico del alumno, específicamente en la asignatura de español. Dicho de otra manera, si la aplicación de diversos juegos en la enseñanza de los contenidos establecidos para la asignatura de español, ayudan al estudiante a obtener una mejor puntuación en la prueba que se administra en la primaria bimestralmente, circunscribiendo el estudio al 3º de una escuela pública ubicada en la ciudad de

Mérida, Yucatán, México, específicamente durante los períodos denominados como tercer y cuarto bimestres.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existen diferencias significativas en las calificaciones de la asignatura de español cuando se usa el juego didáctico en el salón de clases como estrategia de enseñanza?

OBJETIVO

Determinar si el uso del juego didáctico en el aula mejora el rendimiento escolar de la asignatura de español en los alumnos del grupo de tercero de primaria de una escuela pública ubicada en la ciudad de Mérida, Yucatán, México.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Algunas investigaciones se diseñan para descubrir y evaluar diferencias entre efectos, más que los efectos mismos, porque el propósito es evidenciar la efectividad de un método, procedimiento o tratamiento. Cuando se requiere comparar los estadísticos de los conjuntos de puntuaciones de los mismos individuos, es decir, que un solo individuo se sujeta a medición en dos ocasiones, comúnmente se utiliza la prueba de medias para una sola muestra con dos grupos de puntuaciones, también conocida como diseño antes – después o test – retest, en el cual se mide una variable dos veces en el caso de los mismos individuos con algún tipo de intervención entre las pruebas (Mendenhall, Beaver y Beaver, 2015; Ritchey, 2008; Snedecor y Cochran, 1981). Básicamente es una prueba relacionada con el hecho de si la media de las diferencias entre las puntuaciones pareadas es significativamente diferente de cero (Ritchey, 2008. p. 385). Se sigue la distribución t de Student, con $(n - 1)$ g.l.

Con un enfoque cuantitativo, este estudio pretendió evidenciar qué sucede cuando se utiliza un método didáctico de enseñanza en niños que cursan el tercer año de la educación elemental, por lo que sus alcances se delimitan en la exploración y descripción de los resultados obtenidos. Los diseños preexperimentales de preprueba/posprueba con un solo grupo, de acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), generalmente son útiles como un primer acercamiento al problema de investigación en la realidad y sirven como estudios exploratorios.

Su diagrama es:

G O₁ X O₂

Donde:

G = Grupo de sujetos o casos

O₁ = Primera medición (previa al tratamiento)

X = Tratamiento (uso del juego didáctico en la asignatura de español)

O₂ = Medición posterior al tratamiento

HIPÓTESIS

H₀ : $\mu_D = 0$ La diferencia en las puntuaciones es igual a cero, el tratamiento no resulta efectivo.

H₁ : $\mu_D \neq 0$ La diferencia en las puntuaciones es diferente de cero, el tratamiento resulta efectivo.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población en esta investigación está constituida por 36 estudiantes pertenecientes al grupo del tercer grado de primaria de una escuela pública estatal.

La muestra quedó conformada por 30 alumnos debido a que seis de ellos presentan necesidades educativas especiales (autismo/TDA) y trabajan con una propuesta curricular diferente.

INSTRUMENTO

Los instrumentos utilizados son dos pruebas objetivas que corresponden al tercer y cuarto bimestre del ciclo escolar 2016 – 2017. Están basadas en los contenidos establecidos en el programa vigente para el tercer grado de primaria y poseen propiedad intelectual y derechos de autor de la editorial Montenegro Editores (2016). El uso de este instrumento facilitó el proceso de medición puesto que estas pruebas han sido administradas en cada uno de los bimestres cursados, de esta manera solamente se utilizaron las de tercer y cuarto bimestre de la asignatura de español para ser comparadas.

Cada una de ellas está constituida por 30 reactivos de opción múltiple con 4 opciones de respuesta; las primeras cuatro preguntas hacían referencia a una lectura previa, con los consiguientes cuestionamientos que abarcan los contenidos vistos en clase.

Estos instrumentos garantizan que, además de no existir manipulación por parte del profesor responsable o titular del grupo para ajustar los contenidos a lo enseñado en el salón de clases, corresponden al estándar esperado para el grado escolar y el bimestre evaluado. Sus bases pedagógicas y metodológicas son los aprendizajes de español que marca el programa de estudio para el tercer grado de primaria. De acuerdo a Montenegro Editores (2016), son instrumentos estandarizados que aportan objetividad a los resultados obtenidos por cada estudiante.

TRATAMIENTO

El tratamiento constó de 3 tipos de juegos: el juego dramático, el juego con objetos y los juegos motores (Baena Extremera y Ruiz Montero, 2016; Eines y Mantovani, s.f.; Garvey, 1985; Juarros Murugarren, 2014; Sarlé, 2006; Sarlé et al., 2010 y Tejerina Lobo, 2005). La razón de la elección de estos juegos fue que podían ser aplicados en relación con los contenidos establecidos en la asignatura de español. De acuerdo a la literatura, el juego dramático ayuda al sujeto a desenvolverse, comunicarse con otras personas, trabajar en equipo, tomar decisiones, establecer acuerdos y expresarse libremente. Por su parte, el juego con objetos permite al niño, además de expresarse con libertad, que logre imaginar cómo podría utilizar dicho objeto, experimentar y construir su conocimiento. Los objetos pueden ser descritos, compartidos y utilizados de diferentes formas fomentando el diálogo, la toma de decisiones y los acuerdos. Por último, los juegos motores pueden realizarse dentro y fuera del aula, en un espacio amplio donde el participante pueda sentirse libre. Pueden ser manejados con reglas propuestas por los mismo alumnos y entre sus ventajas está que promueven el trabajo en equipo además de ser versátiles para utilizarse en distintas áreas de conocimiento.

Después de la selección de juegos, se procedió a la planificación de los tres proyectos que constituyen el cuarto bloque de la asignatura de español, donde cada proyecto se integró en diferente número de sesiones. El primero denominado “Describir un proceso de fabricación o manufactura” constó de 7 sesiones y en cada una de ellas se incluyó un juego en función del aprendizaje esperado. De manera similar, el segundo proyecto “Describe escenarios y personajes de cuentos para elaborar un juego” tuvo 6 sesiones. Por último, el tercer proyecto “Difundir los resultados de un encuesta” se desarrolló en 5 sesiones.

La organización de actividades se dio de la siguiente forma: del miércoles 1 de marzo al jueves 9 se llevó a cabo el primer proyecto, del viernes 10 de marzo al viernes 17 se realizó el segundo proyecto, y para finalizar, del 27 de marzo al 31 de 2017 se ejecutó el tercer proyecto. La asignatura de español, por su importancia, tiene sesiones diarias por lo que la aplicación del tratamiento se realizó ya sea al inicio, desarrollo o cierre de la jornada escolar, de acuerdo a lo establecido para cada día.

RESULTADOS

Los 30 alumnos que integran la muestra están distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 2.
Variables edad y género

		Género		Total
		Hombre	Mujer	
Año de Nacimiento	2007	3	0	3
	2008	17	10	27
Total		20	10	30

Se indica que por su número de frecuencia dos tercios de este grupo de estudiantes son hombres y en lo que respecta a su año de nacimiento, un 10% de ellos presentan edades ligeramente superiores al común del grupo, siendo, además, todos del sexo masculino.

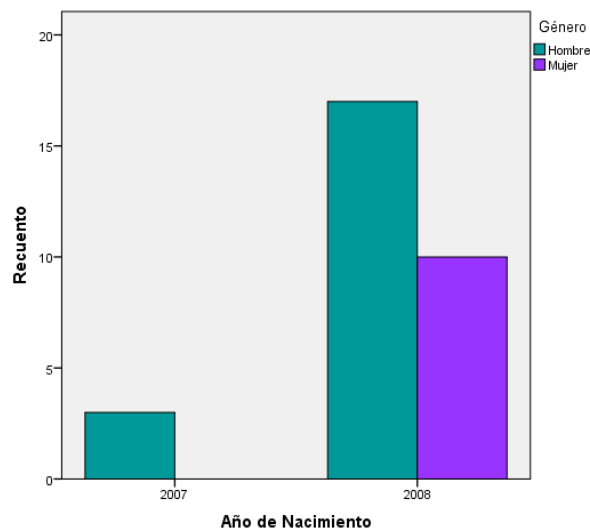


Figura 1. Distribución de hombres y mujeres de acuerdo con la edad.

De esta forma, se encuentra que existe un predominio de varones en el aula.

COMPARACIÓN ENTRE BIMESTRES

Puesto que es el mismo grupo de estudiantes medidos en dos ocasiones distintas, se realizó la prueba t de Student con muestras relacionadas para determinar si existen diferencias significativas entre los grupos Bimestre 3 y Bimestre 4.

Se quiere saber si cada puntuación ha cambiado y si la diferencia entre las puntuaciones antes y después del tratamiento se orienta en sentido positivo.

Las hipótesis a probar:

H0: La diferencia en las puntuaciones del bimestre 3 y del bimestre 4 es cero. El tratamiento no resulta efectivo.

H1: La diferencia en las puntuaciones del bimestre 3 y del bimestre 4 es diferente de cero. El tratamiento sí resulta efectivo.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

Decisión de rechazo: Rechace H0 si p – valor es menor que el valor asignado a alpha (<0.05).

Se presentan los estadísticos descriptivos los dos conjuntos de datos:

Tabla 3.*Estadísticos descriptivos de los bimestres 3 y 4*

Bimestres	Media	N	Desviación típica	Error típico de la media
3	6.87	30	1.358	.248
4	7.50	30	1.526	.279

La prueba t para la diferencia de medias de los dos grupos de bimestres con muestras no independientes o relacionadas se indican en la siguiente tabla.

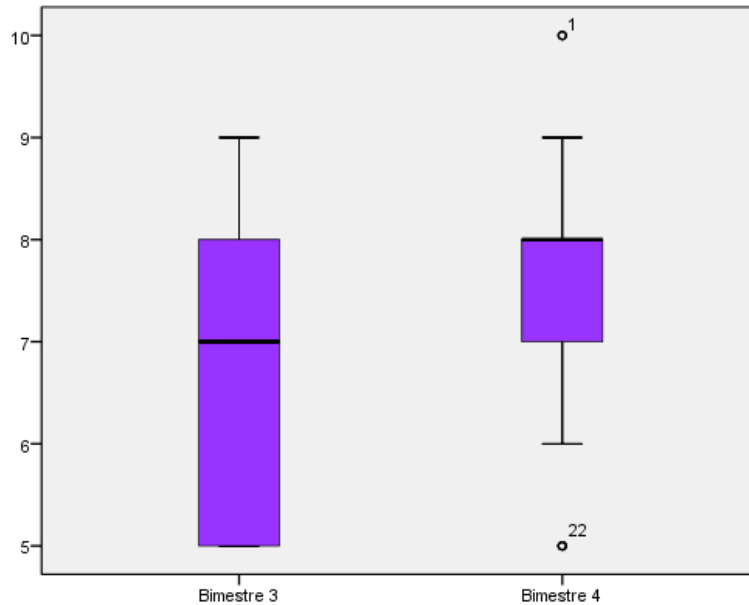
Tabla 4.

Prueba de muestras relacionadas para los bimestres 3 y 4

	Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
	Media	Desviación típica	Error típico de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior				Superior
Par 1 B3 - B4	-.633	1.299	.237	-1.119	-.148	-2.670	29	.012

El p – valor es menor que el alpha fijada (.012 < .05), los resultados indican que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones del tercer y del cuarto bimestres, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que la diferencia en las puntuaciones del bimestre 3 y del bimestre 4 es diferente de cero. El tratamiento parece ser efectivo.

En la figura 2 se muestra el gráfico exploratorio para los dos conjuntos de datos.

*Figura 2.* Gráfico de caja y bigote para los bimestres 3 y 4.

La caja del bimestre 4 presenta una variabilidad mucho menor que la del bimestre anterior, y es significativo el traslado de la mediana a puntajes superiores. De hecho, los datos reflejan que en el tercer bimestre el rango de calificaciones es de 5 a 9, en tanto que para el cuarto bimestre se acorta sensiblemente. Solamente 2 observaciones se alejan del grupo en el

bimestre 4, posicionándose en los extremos (una hacia el máximo alcanzado en el examen y la otra hacia el mínimo posible).

De esta forma, la evidencia estadística parece indicar que las calificaciones del bimestre 4 son superiores a las del bimestre 3.

DISCUSIÓN

En esta investigación se han analizado los posibles efectos obtenidos al implementar una estrategia de enseñanza diferente (el juego didáctico) en un salón de clases del tercer grado de primaria, específicamente en la asignatura de español.

Los 30 alumnos que conformaron esta muestra se encuentran distribuidos en dos tercios por hombres y uno por mujeres, es decir, de cada 10 estudiantes solamente tres corresponden al sexo femenino. Esta particularidad puede ser una posible causa de que las sesiones escolares se caracterizaran por exceso de energía, deseo por realizar actividades físicas y competencia constante entre los estudiantes, principalmente entre varones. Herbert Spencer en su teoría de la energía sobrante, postulaba que es la misma naturaleza quien provee a los sujetos con cierta cantidad de energía para el proceso de supervivencia; de acuerdo a este autor, el juego representa un mecanismo necesario para que los niños descarguen la energía acumulada (Hughes, 2006; UNESCO, 2001).

En el análisis comparativo entre el tercer bimestre (antes de implementar el juego didáctico en el aula) y el cuarto bimestre (después de aplicar la nueva estrategia de enseñanza) se encontraron evidencias estadísticamente significativas que indican un cambio en el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de español. La evidencia estadística sugiere la eficacia del juego didáctico en la clase.

Estos resultados parecen abonar a la corriente defendida por Minerva Torres (2002), Sarlé, Rosemberg, Rodríguez y Garrido (2010), Betancourt Morejón y Valadez Sierra (2005) quienes establecen que al ejecutar un juego los niños construyen aprendizajes y desarrollan sus pensamientos, su imaginación y su creatividad; pueden ensayar formas de resolver problemas a los que se enfrentaran y construir sobre esa base nuevos conocimientos. Sus investigaciones sobre el juego con un enfoque en el ámbito educativo, les hace considerar a la escuela como el espacio idóneo donde podría ser utilizado. Estos autores consideran al juego como parte del crecimiento y formación de los niños y se han interesado en su importancia e implicaciones en el aula.

El gráfico de exploración señala un desplazamiento de la mediana hacia puntajes superiores en el bimestre 4 así como menor varianza en las observaciones. Resalta el hecho de la compactación de la caja (en B4) al igual que el posicionamiento en calificaciones aprobatorias. Con ello se asume que la diferencia significativa indicada en la prueba estadística realizada para este análisis es hacia mejores calificaciones.

CONCLUSIONES

La aplicación del juego didáctico como método de enseñanza en la asignatura de español para alumnos de tercer grado, resultó ser una herramienta valiosa que parece propiciar mejora en el rendimiento académico de los alumnos, puesto que al comparar los resultados entre bimestres, los resultados estadísticos y la exploración en el gráfico sugieren calificaciones más elevadas en el cuarto bimestre en comparación con el tercero; la aplicación del tratamiento denota un impacto positivo en los estudiantes, dado que la ejecución del juego produce en los participantes el desarrollo de competencias comunicativas y la adquisición de aprendizajes esperados que se establecen en el programa de estudios.

Se observó que los conocimientos adquiridos por medio de la ejecución del juego didáctico, dieron como resultado que los estudiantes del tercer grado conceptualicen dichos conocimientos y logren plasmarlos en las pruebas administradas correspondientes a la asignatura de español, lo que se tradujo en calificaciones superiores en el cuarto bimestre.

RECOMENDACIONES

Durante el desarrollo de la investigación surgieron diferentes reflexiones que ahora se plasman con el ánimo de enriquecer futuros trabajos que aborden esta temática. En este estudio no se consideraron variables que pueden ser de interés para entender mejor el comportamiento de los participantes y contrastar los resultados. Se recomienda incluir el tipo de familia de donde provienen los participantes, con quién viven, si tienen hermanos, y el nivel educativo de los padres, entre otras.

Otra línea de trabajo que se abre es la de estudios comparativos entre métodos de enseñanza de los profesores, la cual podría suponer aportes de gran valía para tomadores de decisiones y escuelas formadoras de docentes, ya que de sus aulas surge el profesorado que se encuentra atendiendo la educación básica del país.

Una última recomendación es la de expandir el estudio a todas las asignaturas que integran la malla curricular del grado escolar que se investigue.

REFERENCIAS

- Baena Extremera, A. y Ruiz Montero, P. J. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *Revista digital de educación física*. (38), 73-86. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351993>
- Betancourt Morejón, J. y Valadez Sierra, M. D. (2005). *Atmósferas creativas*. México: Manual Moderno.
- Eines, J. y Mantovani, A. (s. f.). El juego dramático en la escuela. *Revista cuadernos de pedagogía*. Recuperado en: <http://www.cervantesvirtual.com/buscador/?q=el+juego+dramatico+en+la+escuela>
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- Hughes, F. (2006). *El juego*. Trillas: México.
- Juarros Murugarren, J. (2014). *El juego motor tradicional en el ámbito escolar. Los juegos tradicionales como herramienta en Educación Primaria*. Universidad de la Rioja. Recuperado en: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000416.pdf
- Parry, M. (2006). G. Stanley Hall: Psychologist and Early Gerontologist. *American Journal of Public Health*. DOI: 10.2105/AJPH.2006.090647
- Martínez Rodríguez, E. (2008). El juego como escuela de vida: Karl Gross. *Magister: Revista Miscelánea de investigación*, (22), 7-22.
- Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B. (2015). *Introducción a la probabilidad y estadística* (14ª edición) México: Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Meneses Montero, M. y Monge Alvarado, M. A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista educación*, 25(2), 113-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Minerva Torres, C. y Torres Perdomo, M. E. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Universidad de los Andes. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16668/1/juego_aprendizaje.pdf
- Minerva Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Revista educere*, 6(19), 289-296. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Montenegro Editores. Inicio. (2016) [montenegroeditores.com.mx](http://www.montenegroeditores.com.mx). Consultado el 15 de mayo de 2017, en: www.montenegroeditores.com.mx/incio/incio.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: FCE
- Redondo González, M. A. (2008). El juego infantil, su estudio y como abordarlo. *Revista innovación y experiencias educativas*, (13), 1-8. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20Estudios%20Investigaciones/Attachments/32/25.%20El%20juego,%20su%20estudio%20y%20como%20abordarlo.pdf>
- Ritchev, F. (2008). *Estadística para las ciencias sociales* (Segunda edición) México: McGraw Hill
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Bueno Aires, Argentina: Paidós.
- Sarlé, P., Rosemberg, C., Rodríguez, I. y Garrido, R. (2010). *Enseñar en clave de juego*. Buenos aires: Noveduc.
- Secretaría de Educación Pública, (2011). *Programa de estudios del tercer grado guía para el maestro*. México: SEP.
- Snedecor, G. & Cochran, W. (1981). *Métodos Estadísticos* (Octava impresión) México: Compañía Editorial Continental S.A.
- Tejerina Lobo, I. (2005). El juego dramático en la educación primaria. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes Saavedra. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcm04g1>
- UNESCO. (2001). Herbert Spencer. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/spencers.pdf>
- Verenikina, I., Harris, P. y Lysaght, P. (2003) Child's Play: Computer Games, Theories of Play and Children's Development. *Conferences in Research and Practice in Information Technology*. Recuperado de <http://crpit.com/confpapers/CRPITV34Verenikina.pdf>

MODELO PEDAGÓGICO PARA CREAR UN CENTRO COMUNITARIO EN UNA IES PARA ATENCIÓN A POBLACIÓN VULNERABLE

PEDAGOGICAL MODEL TO CREATE A COMMUNITY CENTER IN A IES FOR ATTENTION TO VULNERABLE POPULATION

FELISA YAERIM LÓPEZ BOTELLO

Universidad Autónoma del Estado de México, México

fely_yaerim@hotmail.com

SAÚL ALEJANDRO GARCÍA

Universidad Pedagógica Nacional 151, México

otopame@yahoo.com.mx

Cómo citar este artículo: López Botello, F. Y. y García, S. A. (2019). Modelo pedagógico para crear un centro comunitario en una IES para atención a población vulnerable. *Educación y ciencia*, 8(52), 54-65.

Recibido: 1 de mayo de 2019; **aceptado para su publicación:** 9 de octubre de 2019

RESUMEN

El papel de los profesores universitarios no tan sólo radica en enseñar (explicar – evaluar) conocimientos que tendrán una vigencia limitada. Ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender” y al “aprendizaje – servicio” de manera autónoma es de vital importancia para que el alumnado desarrolle aspectos cognitivos y personales que permitan su formación y preparación profesional. Superar la obligatoriedad del requisito por pasar las materias e inculcar un pensamiento crítico, calidad humana, valores sociales entre otros, deben ser los retos de toda Institución de Educación Superior (IES). De esta manera, el presente escrito propone una alternativa pedagógica para que estudiantes de una IES puedan desarrollarse de una manera profesional, con compromisos social y humano, a través de un Modelo de Centro Comunitario de Desarrollo Educativo (CCDE). Este análisis se centra en el modelo que se apoyó en la infraestructura y los servicios sociales que tiene una IES del Valle de Toluca para atender a sectores de la población aledaña y más vulnerable. Como punto de partida se diagnosticaron conjuntamente las comunidades para detectar las necesidades reales y las posibles soluciones, de tal manera que el proyecto sea factible y se pueda desarrollar cursos – talleres con base en las necesidades de la población vulnerable.

Palabras clave: Modelo pedagógico, Centro Comunitario de Desarrollo Educativo, servicio social, Institución de Educación Superior, población vulnerable.

ABSTRACT

The role of university professors is not only based on teaching (explaining-evaluating) knowledge which will have a limited validity. Helping students to “learn to learn” and “learning-service autonomously is vitally important for students to develop cognitive and personal aspects and their training and professional preparation. Institutions of higher education (IHE) must

challenge students to overcome the mandatory requirement for passing the subjects and instilling critical thinking, human quality, social values, among others. For that reason, this study proposes an alternative pedagogical model to help students to develop professionally with social and human engagement through a Model of a Community Center for Educational Development (CCED). In this analysis, the model was supported by the infrastructure and the social services that an IHE has at the Toluca Valley with the purpose of serve the more vulnerable sectors of the surrounding population. As a starting point, communities were jointly diagnosed to detect real needs and possible solution in order to prove that the project is feasible. Therefore, the courses and workshops could be developed based on the needs of the vulnerable population.

Keywords: Pedagogical model, Community Center for Educational Development, Social Service, Institution of Higher Education, vulnerable population.

INTRODUCCIÓN

La prestación del servicio en México es tan obligatorio como en otros países y exige competencias ciudadanas, que ayudan a los estudiantes a fortalecer su quehacer comunitario y desarrollo de la sensibilidad hacia la realidad social de sus habitantes, les ayuda a ser responsables, a promover valores de solidaridad y perseverancia en el mejoramiento de la calidad de vida.

En este país, el servicio nació bajo la necesidad de corresponder a los esfuerzos de una nación con múltiples necesidades, sirviendo como acción de reciprocidad a los demás ciudadanos y al surgimiento de la economía y mejorar la sociedad (Mungaray, 2002).

El servicio social comunitario este constitucionalmente establecido, no obstante, desde un principio ha sido realizado por las universidades, quienes han reglamentado su ejecución, de acuerdo con sus valores y principios de corresponsabilidad con el Estado en materia de desarrollo social. Aunque sea una actividad de reciprocidad, no es considerada como un pago, sino como una obligación moral de quienes se han formado con recursos y bajo las orientaciones de los organismos públicos.

En cuanto a las universidades mexicanas, Mungaray (2002) menciona que “deben revisar el perfil del profesional que egresa y las necesidades reales de la comunidad...” (p. 6). Por ello se considera que el servicio comunitario requiere ser contextualizado con las realidades de los habitantes, donde exista la mayor urgencia de atención y de acuerdo con las funciones que desempeñará el egresado, siendo que la prestación del servicio debe estar relacionada con el perfil y con las necesidades reales.

En el caso de una de las IES (Instituto de Educación Superior) en el Valle de Toluca, el servicio social debería ser reorientado para que tuviera un mayor impacto social y a su vez un reconocimiento por parte de las localidades aledañas y de los pobladores locales. Es de este modo, que el propósito del presente escrito tuvo como finalidad, plantear un modelo teórico-pedagógico de un Modelo de Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y servicio integral. Como punto de partida se realizó un diagnóstico en conjunto con personas de la comunidad cercanas a la IES, donde se mostraron las necesidades reales y las posibles soluciones.

Todo lo planteado permitió pensar en términos de la responsabilidad social en ámbitos universitarios, de intervenir en las necesidades de la población del Valle de Toluca, para aminorar la brecha del conocimiento y a su vez formar profesionales sensibles, comprometidos, activos y participativos, capaces de responder a las demandas de una sociedad compleja e inequitativa.

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La propuesta del Modelo de Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral (CDEySI) de una IES parte de dos sentidos: primero de la experiencia que se ha tenido como profesores de una IES y de sus estudiantes, al momento de que los jóvenes manifiestan sus inquietudes y experiencias en torno al servicio social. A partir de esto, la propuesta del CDEySI

nace a través de un diagnóstico en campo, en algunas colonias aledañas al IES en el Valle de Toluca. En este sentido la información obtenida se ubicó en un nivel descriptivo, debido a que se describieron las características del servicio comunitario, y posteriormente se planteó la manera en cómo operaría la IES y la metodología del aprendizaje (servicio basado en competencias), para poder proponer un Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral.

La investigación es de carácter cualitativa y con un enfoque constructivista, resultado de una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la educación. Se apoyó de la investigación-acción, por ser aplicada a la educación y ofrecer contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de la comunidad y sociedad. Stenhouse (1998) y Elliott (2000), señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica a través de la interacción directa con el sujeto de estudio y siendo parte de la realidad por lo que el modo de organizar la investigación persiguió ser crítico, reflexivo teórico- conceptual, colectivo, participativo.

El punto de partida del diseño fue a partir de un planteamiento de cuatro preguntas claves: qué se investiga, quién, cómo y para qué.

EL QUÉ. El objeto de la investigación fue explorar la práctica de enseñanza-aprendizaje y aprendizaje-servicio de los estudiantes con acompañamiento de sus docentes que participan en el servicio comunitario a través del Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral para la población vulnerable del Valle de Toluca en una IES, fortaleciendo la diversidad de pensamiento y práctica educativa. Por tanto, el estudiante cuando esté desarrollando sus proyectos al servicio de la comunidad, va a obtener aprendizajes y a enriquecer los conocimientos que ya tiene. Las habilidades y competencias de los estudiantes en los proyectos de sus diversas materias en clase o de tarea, son diferentes en el servicio comunitario. En consecuencia, se tiene que salir de la mera reciprocidad, como lo plantea Mungaray (2002) "... para una educación que permita mayor movilidad social, en vez de un mero trámite para la obtención de un título universitario" (p. 9).

EL QUIÉN. En esta categoría se encuentra una IES a través de la creación de un Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral bajo el propósito de reducir la brecha de conocimiento para la población vulnerable del Valle de Toluca a través de los estudiantes que se encuentran interesados, con el asesoramiento y apoyo de su docente. En una primera fase, se les sensibilizará y se les fortalecerá para emprender acciones en beneficio de los habitantes vulnerables del Valle de Toluca a partir de 5 años de edad en adelante, permitiendo en el educando brindar el servicio comunitario, así como aminorar la brecha del conocimiento de la población. Programándose con la Coordinación de Vinculación y la Coordinación respectiva a cada licenciatura de la IES, en este diseño, el docente cuida la selección de actividades para ser implementadas en el curso - taller, es decir, establece objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar en los estudiantes. Los educandos interesados apoyados con su profesor trabajan en equipo para que juntos modifiquen las circunstancias de cambio en la función del servicio comunitario a favor de la población vulnerable del Valle de Toluca, si realmente ven las ventajas del cambio y se evidencia los inconvenientes de no hacerlo.

EL CÓMO. La investigación acción de acuerdo con el enfoque cualitativo, utiliza técnicas de recopilación de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas.

EL PARA QUÉ. El proyecto tiene el objetivo central de que los estudiantes y docentes de la IES, desempeñen un rol activo de autogestión e iniciativa, en la solución de los problemas y satisfacción de las necesidades a través de la creación de un Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral aminorando la brecha del conocimiento.

Por tanto, el estudiante cuando esté desarrollando sus proyectos al servicio de la comunidad, va a obtener aprendizajes y a enriquecer los conocimientos que ya tiene con asesoramiento y acompañamiento de su docente, que le permitirá establecer un mejor conocimiento de la realidad. Se considera también, que el estudio en curso, va a permitir a que el alumno una vez insertado en el ámbito social, logre mejorar la forma de comunicarse, siendo más responsable y colaborativo, en un clima de intercambio de información, que le favorece en

su aprendizaje del conocimiento sobre un tema aminorando la brecha del conocimiento de la población vulnerable del Valle de Toluca a partir de 5 años de edad en adelante.

Las técnicas de recolección de datos se basaron en la propuesta de Rangel (2001, p.123), quien establece estrategias para la obtención de datos directamente de los informantes. Esto se realizó a través de un diseño de encuesta que constituyó una herramienta importante para el estudio de naturaleza social por cuanto permite recabar información con relación al presente y futuro de las personas consultadas.

El instrumento empleado fue el cuestionario, por ser un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir (Hernández, 2003). La modalidad de la encuesta que se realizó, fue forma escrita mediante un instrumento de una serie de preguntas con correspondencias directa con los objetivos de la investigación.

Este instrumento fue administrado a 40 alumnos de las Licenciaturas en Administración, Informática Administrativa y Contaduría modalidad presencial de una IES, contenía veinte (20) preguntas cerradas y tres (3) abiertas, el resultado obtenido fue que los estudiantes quieren ser partícipes de las decisiones, capacitaciones y asesoramiento en beneficio de la población vulnerable del Valle de Toluca, para aminorar la brecha del conocimiento.

El segundo instrumento fue administrado a 50 familias vulnerables, eligiendo a un solo representante por cada familia vulnerable del municipio del Valle de Toluca, Estado de México, contenía veinte (20) preguntas cerradas de selección alternativas.

PROPUESTA DEL MODELO

La propuesta del CCDE deviene de la prestación del servicio comunitario, que tuvo sus dificultades, al momento de aplicar ordenamientos y disposiciones que regulan el servicio social en México, entre ellos se puede citar los siguientes:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 5°.
- Ley General de Educación, artículo 24°.
- Ley de Educación del Estado de México, artículo 15°.
- Plan Rector de Desarrollo Institucional de la U.A.E.M, periodo 2009-2013, 2013-2017 y 2017-2021.

La circunstancia de que el artículo 5° Constitucional de México establece que la Ley determinará en cada estado, cuáles son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo, han inducido a que puedan existir tantas leyes de profesiones como entidades federativas. Además, en cuanto a las universidades mexicanas, según Mungaray (2002, p.6), afirma que “deben revisar el perfil del profesional que egresa y las necesidades reales de la comunidad...” En este sentido se considera que el servicio comunitario requiere ser contextualizado con las realidades de los habitantes, donde existe la mayor urgencia de atención y de acuerdo con las funciones que desempeñará el egresado, siendo que la prestación del servicio debe estar relacionada con el perfil y con las necesidades reales.

Por ello surgió la importancia de diagnosticar conjuntamente con las comunidades, las necesidades reales y las posibles soluciones, de manera que el proyecto sea realmente factible ante la situación planteada. En consecuencia, se tiene que salir de la mera reciprocidad, como lo plantea Mungaray (2002, p. 21) “... para una educación que permita mayor movilidad social, en vez de un mero trámite para la obtención de un título universitario.” Hoy en día las prácticas de la educación comunitaria también son vías para la práctica de la democracia y la ciudadanía, ya que la misma está relacionada con lo común de la ciudad y de sus espacios, con lugares compartidos por los ciudadanos.

Como ejemplo, de algunos países que llevan a cabo el servicio comunitario son: Colombia se realiza el servicio comunitario, bajo la modalidad de voluntariado y está dirigido para personas entre 21 y 50 años, que hayan culminado sus estudios, solamente tienen que estar motivados a realizarlo. En Costa Rica, para el año 1975, ya se aplicaba servicio comunitario, bajo la denominación de trabajo comunal, empleando la metodología de aprendizaje- servicio.

En Brasil, se implementa el servicio comunitario, durante un lapso de seis meses, los estudiantes aplican, sus conocimientos en la resolución de problemas, pero, particularmente, se da mayor importancia en las comunidades alejadas del centro poblacional, en las cuales intervienen las universidades tanto públicas como privadas, para dar cumplimiento a la Ley, además también aplican el voluntariado para intercambiar conocimientos con otros países. En el caso de México, el servicio social nació en el período de Lázaro Cárdenas (1934-1940) en el marco de la reforma del artículo 3º donde en ese entonces se proponía una educación socialista (Ramírez, 2012).

La idea del servicio social fue porque el gobierno de Lázaro Cárdenas quería en ese entonces que la universidad nacional se involucrará con los sectores populares y sociales de México. Fue el rector el Lic. Chico Goerne quien estableció el servicio social obligatorio como un ejercicio para retribuir a la sociedad el apoyo del Estado a la universidad. Desde entonces el servicio social se constituyó en todas universidades públicas un medio para atender a la población con los jóvenes profesionistas en formación y de manera gratuita.

Hoy en día el servicio social ha evolucionado y conlleva a pensar en términos de responsabilidad Social y compromiso con la sociedad lo cual implica, hoy más que nunca un reto para cualquier IES. En el caso de este trabajo, el modelo de intervención parte de las necesidades de la población del Valle de Toluca, para aminorar la brecha del conocimiento y así la formación de profesionales sensibles, comprometidos, activos y participativos, capaces de responder a las demandas de una sociedad compleja e inequitativa.

En México habido diferentes modelos de servicio social, que intentan establecer un mayor compromiso entre la sociedad y las universidades públicas. En este tenor destaca el caso de las universidades interculturales cuyo modelo de educación establece una estrecha relación de trabajo social con las comunidades indígenas y cuyo modelo pedagógico y educativo se sustenta en la interculturalidad (Santini y Casillas, 2006). Asimismo el caso de la Universidad de Yucatán que en el 2012 realizó una compilación de casos de servicio social y resultados propuestos de modelos alternativos que han realizado diversas licenciaturas (España Novelo, 2012).

Por ello, la importancia de esta propuesta de educación comunitaria a través de la propuesta de un Modelo Pedagógico para un Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral, podría reducir la brecha de conocimiento de la población vulnerable del Valle de Toluca y además, en términos pedagógicos, garantizar el pleno acceso al espacio social de todos y de cada uno de los sujetos de la educación.

De acuerdo a lo anterior, la propuesta del Modelo Pedagógico para la Creación de Centro Comunitario de Desarrollo Educativo, para la Población Vulnerable del Valle de Toluca a través de los estudiantes de una IES, reconoce las transformaciones culturales asociadas al servicio social comunitario, aprendizaje – servicio y la comunicación entre la relación estudiante de la IES con apoyo y asesoramiento de su docente y la sociedad vulnerable del Valle de Toluca

El principio de “acompañamiento del aprendizaje” en el Centro Comunitario de Desarrollo Educativo, para promover en el estudiante de la IES, con apoyo y asesoramiento del docente es una autorreflexión en los cambios educativos; permitiendo en el educando la acumulación del conocimiento a través del aprendizaje - servicio, no termina en la producción de conocimientos, sino que pretende actuar frente a las realidades sociales. De esta manera, los estudiantes tienen la oportunidad, de estar en contacto con la realidad de su comunidad, donde corresponda cumplir con el servicio comunitario, esperando se sensibilicen y emprendan acciones en favor de los habitantes de los sectores, también, adquieran experiencias y sean promotores de gestión y desarrollo en las mismas. La idea es tener un servicio con calidad humana, valores sociales y se corresponda con el perfil del profesional que la universidad quiere formar.

Por su parte, los docentes de la IES se convierten en guías de las actividades para ser implementadas en el curso-taller, visualizándose como asesores académicos, su rol del docente está ahora como acompañante del estudiante en un Centro Comunitario de Desarrollo Educativo de la IES. Así, los estudiantes y docentes de la IES, desempeñarían un rol activo de autogestión e iniciativa, en la solución de los problemas y satisfacción de las necesidades aminorando la brecha

del conocimiento. De esta manera, se fortalece en los estudiantes competencias individuales y colectivas por medio de cursos–talleres educativos, formativos, artísticos, culturales y deportivos impartidos en el Centro Comunitario de Desarrollo Educativo en la IES.

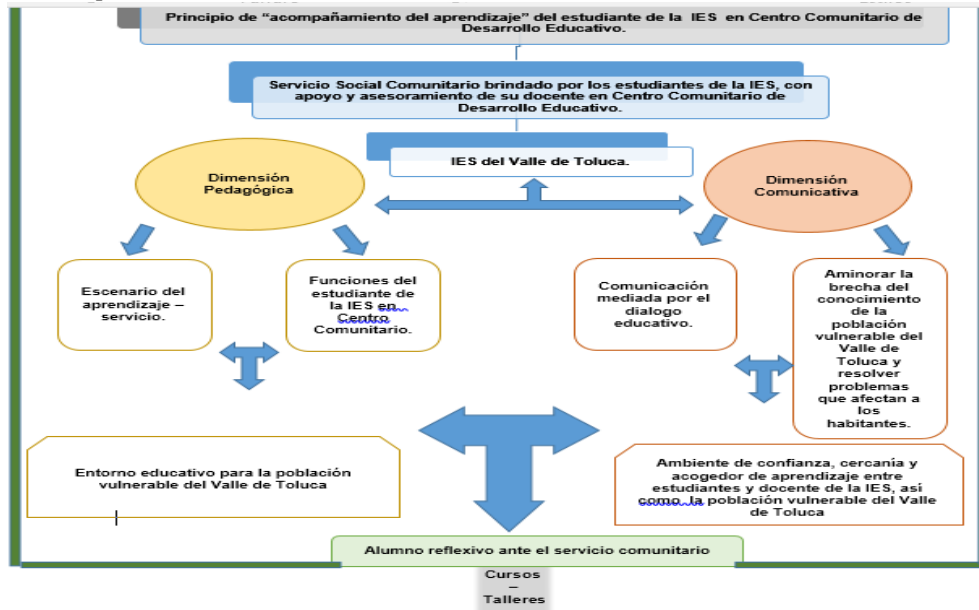


Figura 1. Modelo Pedagógico para la Creación de Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral, para la Población Vulnerable del Valle de Toluca a Través de los Estudiantes de una IES. Elaboración propia (López, 2014).

La importancia de la Creación de Centro Comunitario de Desarrollo Educativo, para la Población Vulnerable del Valle de Toluca a Través de los Estudiantes de la IES se establece de acuerdo a la necesidad de reducir la brecha de conocimiento, programas basados en competencias para desarrollar proyectos comunitarios y permitir en el educando la acumulación del conocimiento a través del aprendizaje, teniendo en claro que el proceso de aprendizaje es algo más que la educación formal, así como dar la oportunidad a los estudiantes de estar en contacto con la realidad de sus comunidades, permitiendo cumplir con el servicio social. Estos modelos educativos podrán ser capaces de atender a toda población estudiantil, a la población vulnerable y al mismo tiempo de formar docentes y estudiantes capaces de innovar, crear y aplicar el conocimiento a través del servicio comunitario.

Partiendo del principio de "acompañamiento del aprendizaje", el estudiante de la IES en Centro Comunitario de Desarrollo Educativo desarrollará un proceso de reflexión y mejora de la práctica pedagógica, considerando que no es un ser pasivo, es parte de una institución, una comunidad, un contexto socio – político. Además, en el análisis sobre su práctica, el estudiante necesita establecer comunicación con su docente, compañeros y su población, a través de actividades colaborativas y el servicio comunitario. Esta interacción permitirá la reflexión compartida, el análisis conjunto de las dificultades y elementos de mejora que se pueden incorporar, además logrará relacionar los saberes: conocer, hacer, ser y convivir. Finalmente, las decisiones y las actitudes que asume el estudiante con apoyo y asesoramiento de su docente deben ubicarse en el contexto específico de su comunidad vulnerable del Valle de Toluca donde debe ser promotor de gestión y pieza clave para fortalecer el desarrollo de la población vulnerable del Valle de Toluca en el aprendizaje.

El Servicio Social Comunitario, no tiene que ver sólo con brigadas, permite que el estudiante desarrolle un conjunto de actividades solidarias con la comunidad, bases de responsabilidad con la sociedad, fomentando el autodesarrollo y aplicando los conocimientos adquiridos en mejoras a la población vulnerable. Da la oportunidad de reconstruir el rol del estudiante y del docente de la IES.

Por lo que conjuntar dos dimensiones una pedagógica y una de comunicación en un entorno de la IES marca la diferencia en la planificación, desarrollo, seguimiento y evaluación de la formación en un escenario en línea; es decir, un diseño didáctico instruccional.

Esto con la finalidad de la continuidad en la formación del estudiante de las licenciaturas de la IES, dado que requieren de espacio en el ámbito comunitario (Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral), contacto con la población vulnerable, para participar en la solución de problemas y satisfacer necesidades básicas. Tal como se llevó a cabo en el pilotaje del Valle de Toluca donde las propuestas fue plantear actividades para fortalecer el capital humano, actualizar conocimientos de cultura general a través del uso de las tecnologías digitales y métodos de trabajo que harán más efectiva sus labores, contribuyendo al desarrollo personal y profesional.

En este contexto no es suficiente la preparación del estudiante en el dominio de su licenciatura y la preparación del docente en el dominio de su disciplina y en el manejo efectivo de técnicas de enseñanza, sino que será necesario formar y autoformar al estudiante y docente en el cambio para el cambio (Imberón 1996, p. 29)

El abanico de posibles actividades en los cursos-taller como se muestra en la figura 2, es amplio y cada docente en conjunto con las Coordinaciones correspondientes a su área y con la Coordinación de Vinculación tendrán que seleccionar las que se considere más apropiadas para generar los procesos de aprendizaje, teniendo presentes su capacidad para apoyar y asesorar al estudiante en estos procesos y recursos disponibles.



Figura 2. Cursos-taller en Centro Comunitario de Desarrollo Educativo, para la Población Vulnerable del Valle de Toluca a Través de los Estudiantes de la IES del Estado de México. Elaboración propia (López, 2014).

El éxito o fracaso de este proyecto dependerá en gran medida de una evaluación cualitativa, que no es otra cosa que la valoración de sus riesgos, beneficios, recursos y elementos. De este modo, la apreciación de los estudiantes que participarán en cursos-taller en el Centro Comunitario de Desarrollo Educativo, permitirá establecer criterios y obtención de información adecuada para la mejora del funcionamiento, entre los posibles instrumentos a utilizar están:

- La observación sistemática en situaciones naturales o en actividades diseñadas para este fin (requiere definir criterios a observar)
- Preguntas durante la realización del servicio comunitario (obliga a reflexionar, explicar, argumentar sus respuestas)
- Análisis del trabajo de los alumnos.
- Las pruebas (prácticas, individuales, colectivas...)
- Las discusiones o debates.

- Proyectos para resolver alguna problemática de la población vulnerable del Valle de Toluca.
- La autoevaluación (ofrece información sobre sí mismo a cada alumno)

PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS DEL MODELO CENTRO COMUNITARIO DE DESARROLLO EDUCATIVO

Los principios del modelo se dan a través de los estudiantes de la IES y están fundamentados en la idea de que el combate a la brecha del conocimiento debe realizarse mediante estrategias que brinden los conocimientos, habilidades y oportunidades al ser humano, de tal forma que le permitan participar en actividades económicas y sociales para acceder a una vida digna.

Es un modelo centrado en las libertades fundamentales de las personas cuya comunidad se encuentra en la zona vulnerable del Valle de Toluca, en una labor de concientización que promueva una sociedad equitativa e igualitaria enfocada en el desarrollo de las personas, sus conocimientos y la formación democrática ciudadana.

Para ello se ofrecería a los beneficiarios en el Centro Comunitario de Desarrollo Educativo en la IES, talleres y capacitaciones que se desprenden de áreas especializadas como: Capacitación laboral, fomento tecnológico, desarrollo humano, fomento educativo, desarrollo sociocultural y bienestar integral.

MISIÓN

Atender a población vulnerable del Valle de Toluca en capacitación laboral, fomento tecnológico, desarrollo humano, fomento educativo, desarrollo sociocultural y bienestar integral de manera gratuita con la finalidad de fortaleciendo la inclusión de las personas a través del servicio social comunitario.

VISIÓN

Lograr la inclusión plena de la sociedad vulnerable del Valle de Toluca a través del Centro Comunitario de Desarrollo Educativo de una IES del Valle de Toluca, para el desarrollo de sus competencias personales, colectivas y de su formación educativa, por medio del servicio social comunitario de los estudiantes de la misma facultad, con la finalidad de disminuir la brecha del conocimiento, con apoyo y asesoramiento de su docente.

Donde se trabaje un servicio con calidad humana, valores sociales y se corresponda con el perfil de toda profesional que la IES quiere formar, dejando a un lado la obligatoriedad del requisito.

FUNDAMENTO TEÓRICO DEL MODELO PEDAGÓGICO PARA LA CREACIÓN DE CENTRO COMUNITARIO DE DESARROLLO EDUCATIVO, PARA LA POBLACIÓN VULNERABLE A TRAVÉS DE LOS ESTUDIANTES DE UNA IES.

Para una mejor comprensión del modelo pedagógico es imprescindible referirse a determinados presupuestos teóricos que den claridad a la definición operativa.

De acuerdo a Tobón Lindo, Romero Loaiza y Gil (2001) “un modelo es entendido como una graficación, en el que se definen las principales interacciones que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 144). Mientras que para Ortíz (2005) establece que “la pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente” (p. 34), siendo sus funciones de la pedagogía la teórica, práctica y lo pronóstico.

Aunado a lo anterior, Ortíz (2005) señala que el modelo pedagógico “es una construcción teórica formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la

realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente” (p. 36).

El modelo pedagógico pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula, es un instrumento de la investigación de carácter teórico para reproducir idealmente el proceso de enseñanza – aprendizaje. No es más que un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación.

Los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer. Se construye a partir de un ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe.

Hoy en día las prácticas de la educación comunitaria también son vías para la práctica de la democracia y la ciudadanía, la misma está relacionada con lo común de la ciudad y de sus espacios, con lugares compartidos por los ciudadanos. Para Rosa Ytarte (2007), la educación y la ciudadanía revelan su relación en tres conceptos o términos generales, que reconocen los ciudadanos de una determinada comunidad y que la educación comunitaria reconoce.

El primero de ellos, es la posibilidad de pertenencia, es decir cuando los ciudadanos hacen apropiaciones de un lugar, cuando hay capacidad de transitar y formar parte de una ciudad, pero desde la participación, desde la pertenencia a hacer suyas sus problemáticas.

La segunda es la posibilidad de construir identidad, es reconocer su derecho al ejercicio de la representación en lo público, de ser plural en la ciudad, en la comunidad.

En un tercer término se encuentra la posibilidad de universalización, como una capacidad para acceder a lo común humano entendido como valor, como posibilidad de trascender lo local y participar de la globalidad de los conocimientos.

Por otro lado, la UNESCO en 1998 afirma que el servicio social universitario “es un conjunto de actividades realizadas por estudiantes en beneficio de la comunidad que al mismo tiempo constituye parte de su formación profesional y cívica”. Esa experiencia universitaria ya se implementó en México a través del Servicio Social Mexicano, en Colombia a través del Trabajo Comunal Universitario y en Venezuela a través del Servicio Comunitario Estudiantil. Siendo para la ANUIES (2004), el servicio social una política de estado que por mandato constitucional es implementado por las Instituciones de Educación superior.

El servicio social se le considera como una estrategia educativa que contribuye a la formación integral de los estudiantes, y es parte de la extensión de los servicios que articulada con la docencia e investigación, son actividades sustantivas de las propias Instituciones de Educación Superior (IES), lo cual le imprime pertinencia y produce un positivo impacto social, que se traduce en un beneficio para los estudiantes y la sociedad civil.

En la actualidad es muy importante crear una conciencia social tanto en los habitantes de una comunidad como en los estudiantes, porque les da un sentido de pertenencia y de amor hacia su comunidad y los impulsa en la búsqueda de mecanismos para solucionar todas aquellas problemáticas en las que se encuentre mediante una democracia participativa. En México, existen dentro de las universidades públicas, propuestas de modelos de servicio social. Mencionamos a continuación algunas experiencias de vinculación: La vinculación universitaria como proceso de acompañamiento con y desde las comunidades (Nájera:2012), La comunidad como escuela: un programa académico-comunitario (España Novelo, 2012), El trabajo comunitario. Educación para la vida: la comunidad como escuela. Taller Chichilandia (Nava Martínez, 2012), Creación de un plan de desarrollo con una comunidad: la participación de la UADY. Equipo Canicab (Mijangos y Castillo, 2012).

Es de esta manera, que el servicio social comunitario, da la oportunidad a los estudiantes, de estar en contacto con la realidad de las comunidades, donde corresponda cumplir con el servicio, esperando se sensibilicen y emprendan acciones en beneficio de los habitantes de sus sectores, adquieran experiencias y sean promotores de gestión y desarrollo en las mismas donde se trabaje un servicio con calidad humana, valores sociales y se corresponda con el perfil del profesional que la universidad quiere formar, dejando a un lado la obligatoriedad del requisito.

RESULTADOS

Los resultados de la propuesta de un Centro de Desarrollo Comunitario se divide en dos aspectos: primero a través de los datos derivados del instrumento aplicado. Segundo una reflexión en torno a los datos ya expuestos y sobre todo por los puntos de vista de los actores educativos.

El principal resultado del instrumento que fue administrado a 50 familias, el 97% de la población encuestada considera que el estudiante de la IES que es objeto de estudio, no se ha integrado con alguna problemática o necesidad que está viviendo la comunidad del Valle de Toluca. También el 100% de comunidad del Valle de Toluca, consideró que debe tener apoyo de los estudiantes de la FCA de la UAEM, para ayudar a alcanzar un mejor desarrollo educativo de la población. Otro dato relevante, es que los estudiantes muestran interés en trabajar con la comunidad de una manera más directa a partir de proyectos más precisos.

También se les preguntó a los estudiantes, que tanto se involucrarían en la propuesta de este modelo y que tan dispuestos están en ofrecer a la población vulnerable del Valle de Toluca servicio social comunitario (capacitación y talleres) a través de un Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral en su IES en beneficio de su desarrollo educativo. Los resultados de los instrumentos aplicados a 40 alumnos, fue el 55 % contestó muy de acuerdo, el 37% mostró estar de acuerdo, mientras que sólo un 8% no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo

Estos resultados, dieron como punto de partida establecer aspectos que debiera tener el modelo del Centro de Desarrollo Comunitario.

Primero, se establece que en el Centro de Desarrollo Comunitario se benefician las comunidades, instituciones y empresas a través de los conocimientos teóricos de los estudiantes, quienes aplican y desarrollan nuevas formas de hacer el servicio social. Lo que permite el desarrollo de sus comunidades, de la región y de su país.

Segundo aspecto, el servicio social comunitario da la oportunidad a los estudiantes de estar en contacto con la realidad de las comunidades, donde corresponda cumplir con el servicio. Al hacer referencia de los programas en beneficio del servicio social comunitario, es importante citar a Bronfman (1994) que argumenta “es un fracaso, los programas diseñados e implementados sin tomar en cuenta a la comunidad, la participación comunitaria es una opción que garantiza mayor efectividad, el éxito de los programas depende de que la comunidad los sienta como algo propio” (p.4).

Tercero. Un trabajo transversal donde exista una implicación de las diferentes áreas de la IES, como son las áreas de la Administración, la Contaduría y la Informática Administrativa.

Cuarto. El estudiante se sensibilizará y fortalecerá un servicio con calidad humana, valores sociales y se corresponda con el perfil del profesional que la universidad quiere formar, dejando a un lado la obligatoriedad del requisito. Un trabajo con enfoque humanístico.

Quinto. La propuesta y con base en los resultados, la viabilidad de tener un Modelo Pedagógico para un Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral, podría reducir la brecha de conocimiento de la población vulnerable del Valle de Toluca a través de los estudiantes de una IES. Esto permitiría que los estudiantes, logren relacionar los saberes (conocer, hacer, ser y convivir), de acuerdo con el enfoque asumido en el Plan Rector de Desarrollo Institucional de la U.A.E.M, de los periodos 2009-2013, 2013-2017 y 2017-2021, logrando así aportar soluciones que correspondan a la realidad que presenta cada comunidad.

CONCLUSIONES

El tema de la educación es de vital importancia para las sociedades y así ha sido desde siempre. Es por esa importancia que el cómo enseñar y el cómo se aprende ha sido objeto de estudio de la ciencia durante largo tiempo como lo es hoy en día.

Coincidiendo con Álvarez, et al (2012) la educación, como transmisora y generadora de conocimiento, es ahora reconocida como un medio fundamental para el desarrollo sostenible de las naciones (Álvarez, 2012, p.73)

Ahora bien, la enseñanza, es un proceso sistemático, en el que el profesor orienta al alumno, para que éste trabaje en su auto formación; incluyendo desde la forma de conocimientos ciertos y verdaderos, como la manera de adquirir buenos hábitos, actitudes, habilidades, destrezas y valores. La Pedagogía presenta una serie de Modelos de Enseñanza que ayudan en la noble tarea de educar.

El modelo pedagógico pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula, es un instrumento de la investigación de carácter teórico para reproducir idealmente el proceso de enseñanza – aprendizaje. No es más que un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación.

En la actualidad es muy importante crear una conciencia social tanto en los habitantes de una comunidad como en los estudiantes, porque les da un sentido de pertenencia y de amor hacia su comunidad y los impulsa en la búsqueda de mecanismos para solucionar todas aquellas problemáticas en las que se encuentre mediante una democracia participativa.

El servicio social comunitario, da la oportunidad a los estudiantes, de estar en contacto con la realidad de las comunidades, donde corresponda cumplir con el servicio, esperando se sensibilicen y emprendan acciones en beneficio de los habitantes de sus sectores, adquieran experiencias y sean promotores de gestión y desarrollo en las mismas.

De acuerdo a lo anterior, la propuesta de un Modelo Pedagógico para un Centro Comunitario de Desarrollo Educativo, dirigido a la Población Vulnerable del Valle de Toluca a Través de una IES del Estado de México, reconoce las transformaciones culturales asociadas al servicio social comunitario, aprendizaje – servicio y la comunicación entre la relación estudiante con apoyo y asesoramiento de su docente y la sociedad vulnerable del Valle de Toluca.

REFERENCIAS

- Álvarez Botello J., Chaparro Salinas E. M, Ruíz Tapia, J. A, Romero Romero, A., Heredia Dominico R., y Martínez Ávila, M. (2012). *Administración educativa. Un reto para la competitividad y la pertinencia*. México: Bonobos Editores-Universidad Autónoma del Estado de México.
- ANUIES (2004). *Hacia un programa estratégico para el desarrollo del servicio social de la educación superior: una propuesta de la ANUIES*. México.
- Bronfman, M. y Gleizer, M. (1994). Participación comunitaria: Necesidad, excusa o estrategia? O de qué hablamos cuando hablamos de participación comunitaria. *Cad. Saúde Públ.*, 10(1), 111-122. DOI: 10.1590/S0102-311X1994000100012.
- Casillas Muñoz, M. y Rubio Ornelas, P. (2006) *Universidad Intercultural Modelo Educativo*. México: Coordinación general de educación intercultural y bilingüe.
- Consejo Nacional de Fomento educativo (CONAFE). Secretaría de Educación Pública. 18 de diciembre de 2016. En: <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/organizacion-servicios.aspx>
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España: Ed. Morata.
- España Novelo, J. N (2012) La comunidad como escuela: un programa académico-comunitario en J. N. España Novelo (Coord.) *Trabajo comunitario universitario teoría y praxis*. Mérida: Unas letras industria editorial.
- Gobierno de la República. *Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018)*. 01 de abril de 2017. En: <http://pnd.gob.mx>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Ed McGraw-Hill.
- Imbernon, F. (1996). *La formación del profesor. Formar para innovar*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- López Botello, F. Y. (2014). Creación de Centro Comunitario de Desarrollo Educativo y Servicio Integral, para reducir la brecha de conocimiento para la población vulnerable del Valle de Toluca a través de los estudiantes de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma del Estado de México. (Tesis de Doctorado) Universidad Abierta de San Luis Potosí.
- Mijangos Noh, J. C y Castillo Rocha, C (2012) Creación de un plan de desarrollo con una comunidad: la participación de la UADY. Equipo Canicab, en J. N. España Novelo, (Coord.) *Trabajo comunitario universitario teoría y praxis*. Mérida: Unas letras industria editorial.
- Mungaray, A. (2002). El compromiso de la educación. *Examen*, 3(36), 21-22.
- Najera Castellanos, J. (2012) La vinculación universitaria como proceso de acompañamiento con y desde las comunidades. En J. N. España Novelo, (Coord.). *Trabajo comunitario universitario teoría y praxis*. Mérida: Unas letras industria editorial.
- Nava Martínez, P. (2012) El trabajo comunitario. Educación para la vida: la comunidad como escuela, Taller Chichilandia. En J. N. España Novelo, (Coord.). *Trabajo comunitario universitario teoría y praxis*. Mérida: Unas letras industria editorial.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2005). *Modelos Pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral*. Colombia: Ed. CEPEDID. Colombia.
- Ramírez López, C. (2012). El entorno histórico en el que se dio el servicio social. *Gaceta Médica de México*, (148), 281-283.

- Rangel, M. (2001). *Dinámicas del proceso de investigación social*. Venezuela: Universidad Ezequiel Zamora.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- Tobon Lindo, M. I., Romero Loaiza, F. y Gil, H. (2001). La universidad a distancia y la universidad virtual: El modelo pedagógico. *Revista Ciencias Humanas*, 28.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre educación superior. 16 de mayo de 2016. En: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm.
- Ytarte, R. M. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Ed. Gedisa.

NEUROEDUCACIÓN: ELEMENTO PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE EN LAS AULAS DEL SIGLO XXI

NEUROEDUCATION: ELEMENTS TO ENHANCE LEARNING IN THE CLASSROOMS OF THE 21ST CENTURY

MARIBEL DOMÍNGUEZ MÁRQUEZ
Universidad de Cuautitlán Izcalli, México
bel_3x@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Domínguez Márquez, M. (2019). Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y ciencia*, 8(52), 66-76.

Recibido: 30 de abril de 2019; **aceptado para su publicación:** 17 de septiembre de 2019

RESUMEN

Este artículo ofrece una mirada hacia la neuroeducación y su impacto en la educación actual y futura. La neuroeducación está basada en el funcionamiento del cerebro, por lo cual, se describen aspectos relevantes de este órgano y se exponen algunos principios neuroeducativos básicos. También se describe cómo se lleva a cabo el aprendizaje y los procesos psicológicos que intervienen como la percepción, atención, memoria y las funciones ejecutivas. Además, se exploran elementos que inciden y favorecen el aprendizaje como las emociones, la curiosidad, el movimiento y ejercicio físico, el juego y el arte. A través del presente texto se presentan algunas estrategias que pueden ser aplicadas en las aulas.

Palabras clave: Educación, educación del mañana, aprendizaje, cerebro, estrategias educativas

ABSTRACT

This article offers a look at neuroeducation and its impact in actual and future education. Neuroeducation is based on brain function, so it describes some important aspects of this organ and exposes some neuroeducative basic principles. This article describes how the learning and psychological processes such as perception, attention, memory and executive functions operate. Moreover, researchers explored elements that affect and subserve learning, such as: emotions, curiosity, movement and physical exercise, games and art. This text presents some strategies that can be applied in the classrooms.

Keywords: education, educational futures, learning, brain, educational strategies

INTRODUCCIÓN

Actualmente se afirma que la educación transforma al ser humano. Pero para lograr esta transformación se debe primero entender de dónde debe partir este cambio, como se sabe, el ser humano es un ser integral dotado de habilidades cognitivas, físicas, emocionales, sociales y espirituales y, todas ellas provienen de uno de los órganos más importantes de nuestro cuerpo: el cerebro.

Por lo tanto, los esfuerzos deben ir enfocados al estudio de la neuroeducación, para hacerlo, primero se debe conocer cómo funciona el cerebro; cuáles son sus partes, áreas y funciones principales, para posteriormente, entender cómo se aprende, cómo se procesa la información, cómo se registra y se evoca, facilitando así, las experiencias de aprendizaje que se dan en el aula.

Cuando los docentes tengan estos conocimientos priorizarán los aportes de la neuroeducación en sus prácticas promoviendo mejoras en los aprendizajes.

CONCEPTO DE NEUROEDUCACIÓN

La neuroeducación es una disciplina que se propone combinar aportes de la neurociencia, la psicología, la ciencia cognitiva y la educación y se centra en la comprensión de cómo aprende el cerebro y usa esta información para desarrollar métodos que puedan tener mayor eficacia y eficiencia para guiar las propuestas de nuevos currículos y de nuevas políticas educativas (Caicedo López, 2016).

Al concepto de neuroeducación también se le conoce como neuroaprendizaje, aprendizaje basado en el cerebro, neurociencia educacional y educación compatible con el funcionamiento del cerebro.

EL CEREBRO

El cerebro es un órgano complejo que forma parte del Sistema Nervioso Central y que constituye la parte más voluminosa y conocida del encéfalo. Está situado en la parte anterior y superior de la cavidad craneal y está presente en todos los vertebrados. Dentro del cráneo, el cerebro flota en un líquido transparente, llamado líquido cefalorraquídeo, que cumple funciones de protección, tanto físicas como inmunológicas.

El cerebro de un ser humano adulto pesa aproximadamente 1.3 kg, y tiene el tamaño de un melón o una toronja grande. Su cobertura externa presenta una serie de pliegues que le da una apariencia arrugada. El cerebro está compuesto de un 78 % de agua y el porcentaje restante es grasa y proteínas (Schunk, 2012).

Algunos datos interesantes de este órgano son los siguientes: cuenta con ochenta y seis mil millones de neuronas a través de las cuales controla y regula la mayoría de las funciones del cuerpo y de la mente. Estas neuronas son capaces de formar cuatrocientas treinta billones de sinapsis o de conexiones neuronales. El cerebro está plegado y apiñado para ocupar el mínimo espacio posible en nuestro cráneo. La corteza cerebral crece dependiendo del uso y la estimulación. Por último, el cerebro de un adulto consume entre 250 y 300 calorías al día.

Ahora bien, lo que plantea la neuroeducación es darle la importancia al cerebro en el ámbito educativo. Para iniciar hay que tener presentes varias consideraciones.

El cerebro está compuesto por tres partes: el cerebro reptil, el cerebro límbico y el neocórtex. El cerebro reptil es el responsable del control muscular, cardíaco y respiratorio, su objetivo primordial es la supervivencia.

En el cerebro límbico procesamos las emociones y las relaciones con los demás y en éste se dan los pasos iniciales del proceso de memorización. También se encuentran los lóbulos olfatorios y la regulación primaria de la motivación. Se trabaja con el pasado y el presente, es decir, con la memoria y el aprendizaje. Las partes más importantes son el hipocampo y la amígdala (Rotger, 2017).

En el neocórtex encontramos los hemisferios cerebrales y es la sede de la inteligencia emocional e intelectual. Aquí se procesa el pasado, el presente y el futuro y se presentan las funciones ejecutivas que nos permiten pensar, planificar y organizar: es lo que conocemos como cerebro racional (Rotger, 2017).

Las sugerencias que se presentan en este documento están enfocadas para preescolar y primaria, sin embargo, los docentes de otros niveles educativos pueden adecuar las sugerencias para los estudiantes y el grado que atienden.

En la tabla 1 se dan recomendaciones de cómo trabajar en el aula estas tres partes del cerebro.

Tabla 1.

Recomendaciones para trabajar las tres partes del cerebro: reptiliano, límbico y neocórtex

Cerebro reptilian	Cerebro límbico	Neocórtex
Realizar rutinas o rituales: repetir una canción, escribir la agenda del día, establecer un juego para iniciar la actividad, colgar la ropa, rutinas de higiene, entre otros.	Favorecer la autoestima Elaborar el acuerdo escolar de convivencia junto con los estudiantes. Destinar tiempo a crear vínculos entre los niños. Generar un ambiente de escucha y libertad. Entrenar a los alumnos a resolver conflictos.	Con diversas actividades que favorezcan las funciones ejecutivas que implican: planificar, organizar, seleccionar conductas, inhibir conductas automáticas, supervisar las acciones, controlar el tiempo y alcanzar metas.
Poner atención en las actitudes territoriales como las peleas por los asientos, por los juegos, por la fila... aquí es relevante ayudar a los estudiantes a ponerse de acuerdo.	Trabajar con grupos cooperativos.	

Nota: Elaboración propia. Información de Carminati de Limongelli & Waipan (2012).

A su vez el cerebro se encuentra dividido en dos hemisferios que procesan diferente información pero que se complementan a través de un grueso haz de fibras nerviosas que tienden un puente entre ambos (Pérez-Esteban, et. al., 2016). El hemisferio izquierdo rige la parte racional del ser humano con las funciones lógicas, analíticas y verbales y en él se ejerce control sobre la destreza manual, la lectura y el lenguaje. El hemisferio derecho, por su parte, dirige la parte emocional, la comunicación no verbal, la capacidad espacial, la sensibilidad y la creatividad (Ortiz Ocaña, 2015).

Estos dos hemisferios están conectados por más de 200 millones de neuronas, lo que significa que a pesar de encargarse de diferentes funciones ambos están involucrados en casi todas las funciones mentales de la persona.

Ahora bien, cada hemisferio tiene cuatro lóbulos: el frontal, que se dedica a la planificación, razonamiento y control de las emociones; el parietal, dedicado a la percepción del gusto, del tacto y la temperatura; el temporal, encargado de procesar el volumen y la frecuencia en la música, el sonido y el habla y el occipital, en donde se procesa la vista, la forma, el color y el movimiento (Pérez-Esteban, et. al., 2016).

PRINCIPIOS NEUROEDUCATIVOS

Campos (2010) y Caicedo López, (2012) refieren algunas consideraciones importantes en el ámbito educacional:

- El cerebro es el único órgano del cuerpo humano que tiene la capacidad de aprender y a la vez de enseñarse a sí mismo.
- Cada cerebro es único e irrepetible y es dado por las influencias de su entorno y de las experiencias de vida.
- El cerebro aprende a través de patrones: los detecta, los aprende y encuentra sentido para utilizarlos cuando advierte la necesidad.
- Las emociones matizan el funcionamiento del cerebro: el estrés provoca un impacto negativo e impide el aprendizaje, por su parte, las emociones positivas son esenciales para el aprendizaje.
- El cerebro necesita del cuerpo como éste al cerebro. Ambos aprenden de forma integrada. El movimiento y el ejercicio mejoran las habilidades cognitivas.

- El cerebro aprende por diferentes vías. El cerebro cuenta con diferentes inteligencias que están interconectadas.
- El desarrollo del cerebro está bajo influencias genéticas y ambientales, por lo que es importante un entorno enriquecido, donde se cuiden los factores nutricionales, se destine el tiempo correcto a descansar y dormir, el ambiente sociocultural sea estimulante y las emociones sean positivas.

¿CÓMO APRENDE EL CEREBRO?

Resulta fundamental comprender el proceso de aprendizaje, por lo cual, se describe a continuación:

La información entra por los sentidos o bien se genera información por medio de la reflexión o de la imaginación, esa información es enviada al tálamo y simultáneamente enviada a las áreas del cerebro donde se procesa el tipo de información, puede ser al área visual, a la parte motora, al área de la comprensión del lenguaje, etc.

Con el procesamiento de la información, el cerebro ya cuenta con una impresión sensorial general, paso seguido hace una evaluación emocional en las áreas subcorticales del cerebro para que se analice el tipo de información y la relevancia del estímulo.

Posteriormente, la información depurada e importante es enviada al hipocampo, lugar donde se evalúa, se organiza y se mantiene por cierto tiempo para después distribuirse a las diferentes áreas según su naturaleza, para que se realice el almacenamiento (Caicedo López, 2012).

Para que exista un aprendizaje debe ocurrir un cambio en el interior del cerebro, que incluye: nuevas sinapsis como resultado de la experiencia, modificación sináptica, ya sea para fortalecer, debilitar o reprogramar nuevas neuronas y se da la eliminación de aquellas que ya no se utilizan y en los casos más extremos, como en las lesiones, pueden ocurrir reprogramaciones en áreas completas del cerebro para compensar la situación (Caicedo López, 2012).

Los estudios en neuroeducación aportan ciertos elementos que deben ser tomados en cuenta por docentes y estudiantes para mejorar el rendimiento académico y de esa forma conseguir una optimización de las funciones cerebrales. Estos elementos son: la percepción, atención, memoria, funciones ejecutivas, emociones, la curiosidad, el movimiento y el ejercicio físico, el juego y el arte.

PERCEPCIÓN

Para Schunk (2012) la percepción es el significado que se le asigna a los estímulos ambientales que son captados por medio de los sentidos.

Para que un estímulo sea percibido debe permanecer en uno o en más registros sensoriales y debe compararse con la información almacenada en la memoria a largo plazo.

Un concepto indisoluble de la percepción es la sensación. Sensación y percepción pueden ser separadas desde la fisiología, ya que la sensación se refiere al hecho de captar las impresiones del medio y, enseguida, se lleva a cabo la percepción que se puede traducir como la interpretación de dichas impresiones. Tomando en cuenta lo anterior, se puede concluir que la percepción es un fenómeno subjetivo y parcial de la realidad ya que definitivamente depende del sujeto que percibe; de sus conocimientos, necesidades, intereses y motivos (Ortiz Ocaña, 2015).

De acuerdo con esto, Vilatuña Correa, Guajala Agila, Pulamarín & Ortiz Palacios (2012) concluyen que existe una interpenetración y una relación recíproca entre percepción, conocimiento y acción. Por lo cual, es de suma relevancia la percepción dentro del ámbito escolar, ya que le va a permitir al estudiante el desarrollo de diferentes áreas cerebrales conectadas e integradas con el fin de conseguir un significado de lo que se aborda en las clases, esto mediante los contenidos visuales, auditivos y hápticos.

Teniendo estas referencias se ha descubierto la necesidad de prestar especial atención al proceso senso-perceptivo y a su desarrollo en niños preescolares y escolares. De esta manera, dos habilidades o destrezas que se deben desarrollar en los estudiantes son la observación y la re-presentación de lo que observan (Ortiz Ocaña, 2015). Puede ser a través de ejercicios de figura-

fondo, contemplación de obras artísticas, discriminar objetos iguales, relacionar figuras identificar, entre otros.

Por tanto, Vilatuña y colaboradores (2012) refieren que “las imágenes, sonidos, sensaciones somáticas, olores, sabores, etc., contribuyen al desarrollo de las formas cognitivas superiores, es decir, sensación y percepción son fundamentales en la construcción del conocimiento, el mismo que permite tener confianza en las creencias individuales y colectivas” (p. 142).

ATENCIÓN

La atención es el proceso responsable de establecer prioridades y de secuenciar temporalmente las respuestas más adecuadas para cada momento. Es una propiedad del sistema nervioso que dirige las acciones del cuerpo y del encéfalo y permite focalizar selectivamente la conciencia, filtrando lo importante y desechando los estímulos irrelevantes o la información no deseada (Echavarría Ramírez, 2013). La atención exige un esfuerzo neurocognitivo que precede a la percepción, a la intención y a la acción.

La atención implica tres aspectos fundamentales: activación, selección y control. Cada uno de estos aspectos está asociado con el funcionamiento de regiones distintas en el cerebro y de diferentes neurotransmisores.

De acuerdo con el Modelo de Mesulman, citado por Echavarría Ramírez (2013) el proceso atencional está constituido por cuatro componentes: el sistema reticular que es el encargado de mantener el estado de alerta y vigilancia, el sistema límbico al que le corresponde el aspecto motivacional, el sistema frontal que coordina la parte motora del cuerpo y el sistema parietal que cumple el papel de realizar la representación o el mapa sensorial interno.

Por último, hay que tomar en cuenta los periodos atencionales de los niños, existen autores que afirman que para conocer el tiempo de atención de los niños se debe tomar su edad y agregarle dos minutos más, es decir un niño de 4 años tendrá un tiempo atencional de 6 minutos.

MEMORIA

La memoria es la capacidad de registrar, conservar y evocar experiencias pasadas. Aprendizaje y memoria son dos procesos cerebrales estrechamente ligados que originan cambios adaptativos en el comportamiento de los individuos. La memoria consta de tres etapas: codificación, almacenamiento y recuperación. La primera se refiere a registrar la información del medio para utilizarla más tarde. El almacenamiento significa guardar la información y conservarla. Mientras que la recuperación permite localizar la información previamente codificada y almacenada (Pérez & Alba, 2014).

Sin embargo, la memoria no suele formarse de un modo instantáneo cuando se recibe la información, salvo en situaciones con alto contenido emocional. El proceso de formación de la memoria incluye dos etapas subsecuentes: memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

La memoria a corto plazo es un sistema para almacenar información (menos de una docena de dígitos) durante un corto tiempo. Esta capacidad es limitada, es una memoria frágil y transitoria que fácilmente se desvanece y es muy vulnerable a las interferencias. Pero la repetición de la experiencia o de la información provoca cambios neurales produciendo cambios estructurales en las sinapsis dando pie a la siguiente etapa denominada memoria a largo plazo (Morgado Bernal, 2005).

La memoria a largo plazo sirve para almacenar una gran cantidad de información durante un tiempo indefinido. Esta memoria es estable, duradera y muy poco vulnerable a las interferencias. De hecho, Morgado Bernal (2005) expresa que “aprender es siempre un intento de almacenar información en nuestro sistema de memoria a largo plazo” (p. 3). El proceso gradual de transferir la información de la memoria a corto plazo a la de largo se le denomina consolidación de la memoria.

La memoria está estrechamente relacionada con el aprendizaje porque gracias a estos dos procesos el individuo se adapta a nuevas situaciones ambientales y sociales. Por lo que el

aprendizaje produce cambios en el sistema nervioso, cambios que pueden ser duraderos y otorgan un sentido de continuidad (Aguilar Mendoza, 2010).

De acuerdo con lo anterior, Cañal de León (2014) expresa: “Aprender y memorizar implica construir relaciones específicas entre neuronas y, desde otra perspectiva, entre patrones neuronales de representación de la realidad” (p. 22). Es por estas razones por lo que enfatizar y ejercitar la memoria resulta fundamental.

La figura 1 presenta un esquema sobre los diferentes tipos de memoria y la estructura cerebral con la que guardan relación.

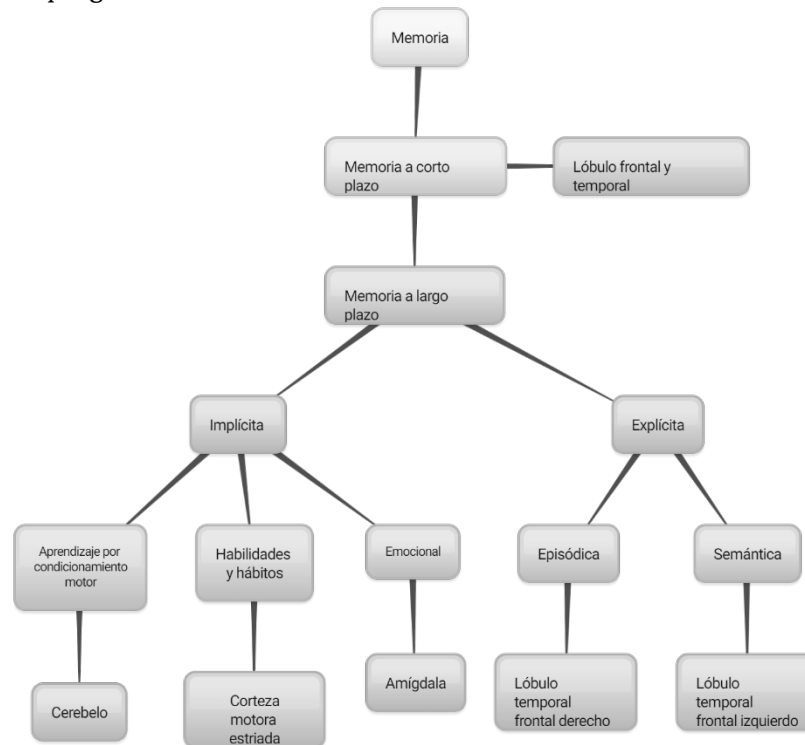


Figura 1. Esquema de la memoria y las estructuras cerebrales implicadas. Nota: Elaboración propia. Información de Morgado Bernal (2005).

Por último, una forma particular de la memoria explícita es la llamada memoria de trabajo. Esta se encarga de retener información sobre algo que se acaba de escuchar, leer o suceder, esta información se utiliza para el razonamiento, para resolver problemas (matemáticos y cotidianos) y para la toma de decisiones. Por lo cual, es esencial para el aprendizaje y la vida. Está muy relacionada con la inteligencia de cada persona y al igual que la atención es posible su entrenamiento para conseguir mejores resultados.

Algunos ejercicios propuestos por Alsina & Sáiz (2004) para mejorar la memoria son: ejercicios donde se intente recordar una serie de dígitos de forma oral (de 2 a 9 elementos), recordar una serie de palabras (hasta 9 diferentes), test de matrices de cuadrados (se refiere a presentar una matriz, puede ser de 2x2 o 3x3 y la persona tendrá que memorizar el color de los cuadrados para reproducirlos en una matriz en blanco), también son útiles los test de memoria visual figurativa (imágenes), el test de búsqueda visual (se basa en marcar durante un minuto los símbolos que sean iguales que el símbolo inicial) y, por último, se propone un ejercicio de amplitud de escucha (consiste en leer ciertas frases, la persona debe identificar si las frases son verdaderas o falsas y posteriormente, decir la última palabra de cada frase).

Para concluir con el tema de la memoria, en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, se postula lo siguiente “se aprenderá y memorizará mejor y más rápidamente cuando la enseñanza promueva en forma activa que cada alumno relacione sistemáticamente los nuevos contenidos con sus conocimientos anteriores” (Cañal de León, 2014, p. 27).

FUNCIONES EJECUTIVAS

Las funciones ejecutivas pueden concebirse como un conjunto de actividades mentales de alto orden que el sujeto despliega para alcanzar metas; implican resolver situaciones complejas y novedosas, cuya consecución implica una conducta organizada y la toma de decisiones. Se enfatiza su naturaleza consciente y deliberada con el objetivo de producir una conducta propositiva (Yoldi, 2015).

Las bases neurológicas de las funciones ejecutivas abarcan diferentes regiones del cerebro, sin embargo, la mayoría de los procesos residen en la corteza prefrontal y en la corteza cingulada anterior, aunque también se involucra de forma importante con la corteza parietal y el hipocampo.

Al nacer, los niños no poseen estas habilidades ejecutivas para controlar sus impulsos, hacer planes y mantener la atención, pero sí nacen con el potencial genético para desarrollarlas. Es un proceso que depende de las experiencias vividas, de la práctica y del ambiente. De tal forma que estas funciones emergen desde edades tempranas y forman circuitos relevantes estableciendo las interconexiones básicas que posteriormente irán madurando hasta hacerse más eficientes en la adolescencia y en la etapa adulta (Caicedo López, 2016).

Según las investigaciones neurocientíficas, dichas funciones son de suma relevancia ya que están vinculadas al buen desempeño académico sobre todo en matemáticas, ciencias, lectura y escritura (Yoldi, 2015). Otras conclusiones obtenidas es que también mejoran los logros escolares en los aspectos de desarrollo emocional y moral.

En la tabla 2 se definen las funciones ejecutivas más relevantes.

Tabla 2

Definiciones de las diferentes funciones ejecutivas

Función ejecutiva	Definición
Observación	Habilidad de concentrar de forma eficiente todos los canales de percepción en el fenómeno de análisis con el fin de obtener información relevante.
Anticipación	Habilidad de adelantar probabilidades y consecuencias a partir de los ordenamientos realizados en la mente, incluye la capacidad de preguntarse ¿Qué pasaría si...? Es la habilidad de plantear hipótesis.
Flexibilidad	Habilidad y agilidad para hacer cambios y ajustes de acuerdo con las diferentes demandas, prioridades y perspectivas.
Orden y organización	Habilidad para organizar información (datos, evidencias y componentes) siguiendo criterios o secuencias preestablecidas. Algunos de estos criterios son: espacio, tiempo, distancia, tamaño, calidad, costo, uso...
Planificación	Habilidad para elegir las estrategias necesarias para la consecución de un objetivo, tomando en consideración diversos elementos como tiempo, recursos y acciones.
Resolución de problemas	Habilidad de analizar situaciones y buscar alternativas y estrategias de solución.
Toma de decisiones	Habilidad para seleccionar de entre las distintas opciones o soluciones la que mejor se adapte a las circunstancias dadas.
Comunicación asertiva	Habilidad para interactuar con otros, con respeto y honestidad sin ser pasivo o agresivo.
Control inhibitorio	Habilidad de resistir a una fuerte inclinación de hacer una cosa y en cambio hacer lo más apropiado o necesitado, hace posible evitar actuar de manera impulsiva.
Autorregulación	Habilidad para dirigir nuestros pensamientos, emociones y conducta hacia una correcta adaptación al medio.
Memoria de trabajo	Habilidad para mantener información en la mente mientras se trabaja con ella o se actualiza.
Toma de conciencia de los errores	Habilidad para supervisar lo que se está haciendo y darse cuenta de los errores para poder rectificar o modificar la acción.

Nota: Elaboración propia. Información de Meléndez Rodríguez (2011), Caicedo López (2016) & Rotgers (2017).

Existen diferentes formas de desarrollar las funciones ejecutivas de los estudiantes, Judy Willis citado por Caicedo López (2016) propone tres estrategias:

1) Introducir actividades que involucren la aplicación de los aprendizajes: experimentos, casos prácticos, método de proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje situado y aprendizaje en el servicio.

2) Introducir actividades que promuevan y desarrollen las funciones ejecutivas: desarrollo de la observación, realizar inferencias en lecturas o en experimentos, la resolución de problemas, los retos individuales o colectivos, resolver laberintos y juegos mentales (sudoku, crucigramas, triángulos mágicos, ajedrez...), organizar y comparar información y por medio de las discusiones y debates en clase.

3) Planear y modelar actividades que promuevan habilidades de pensamiento de nivel superior; en éstas el profesor debe mostrar o modelar las habilidades de pensamiento superior como juzgar, planear, establecer metas, llevar a cabo estrategias de metacognición, discriminar información y solucionar problemas.

EMOCIONES

Las emociones son sumamente importantes en el aula, ya que influyen en el estado de ánimo, en la motivación e incluso en el carácter y en la conducta. En los últimos años, diversas investigaciones demuestran cómo las emociones y la inteligencia emocional se traducen en diferencias importantes en la actividad cerebral. Por ejemplo, las personas que recurren a estrategias cognitivas para modular sus emociones presentan mayor actividad en la corteza prefrontal, que es un área fundamental que se encarga de las funciones ejecutivas (Guerrero Mothelet, 2015).

Asimismo, está muy estudiado que para que un recuerdo se consolide en la memoria necesita estar asociado a una emoción. Los aprendizajes que se generan en la vida cotidiana o en el aula y que están asociados a sentimientos (tanto positivos como negativos) son los que permanecerán a lo largo del tiempo (Logatt Grabner, 2016).

Los descubrimientos más sobresalientes en el área indican que los espacios educativos estresantes o agresivos dificultan la atención y bloquean la retención de la información. El estrés afecta la comunicación entre neuronas lo que dificulta la consolidación y la evocación.

Entre las recomendaciones propuestas por Logatt Grabner (2016) para despertar emociones positivas en el aula se presentan las siguientes:

- Crear ambientes de aprendizajes emocionalmente positivos y de colaboración
- Hacer sentir a los estudiantes participantes activos de las clases
- Motivar a través de investigaciones que les generen interés y despierten su curiosidad
- Premiar las buenas respuestas y también las buenas preguntas
- Dejar a los estudiantes enseñar a otros
- Aplaudir las iniciativas de los estudiantes
- Asociar la educación con el bienestar y la felicidad
- Reír; reír es una de las mejores formas de interacción positiva con los otros y tiene una gran cantidad de beneficios en el organismo
- Meditar y la atención plena o mindfulness

CURIOSIDAD

Tokuhama Espinosa (2016) expresa que el cerebro humano busca y detecta, la novedad. Esto quiere decir que nuestro cerebro por naturaleza busca lo diferente, le llama la atención lo que sale de lo común, de lo ya visto y de lo ya experimentado, es por eso, que necesitamos despertar esa curiosidad en los estudiantes.

Algunas estrategias para favorecer la curiosidad, mencionadas por Mora (2013) son las siguientes: Comenzar la clase con algo provocador: puede ser una frase, un dibujo, un pensamiento, un rompecabezas digital sin completar... algo que a los estudiantes les resulte novedoso, diferente o incluso chocante.

- Presentar a la clase un problema cotidiano que lleve al estudiante a imaginar, a crear diferentes escenarios, a buscar respuestas, a reflexionar y a proponer.
- Introducir durante la clase elementos que impliquen incongruencia, contradicción, novedad, sorpresa, desconcierto e incertidumbre.

Mientras que Tokuhama Espinosa (2016) citando a Zemelman, Daniels y Hyde (2005) propone ciertas prácticas educativas que ayudan a despertar la curiosidad:

- Realizar actividades que favorezcan la creatividad y la imaginación
- Enseñar a los estudiantes a generar y probar hipótesis
- Utilizar el método socrático
- Cultivar el arte de preguntar
- Incorporar el aprendizaje cooperativo
- Usar casos de estudio
- ¡Ser apasionado!
- Diseñar aulas participativas (e incluso interactivas)
- Usar la tecnología
- Diseñar clases desafiantes o que impliquen retos
- Clases divertidas
- Incorporar enigmas o misterios para ser resueltos por los estudiantes
- Salidas de campo

MOVIMIENTO Y EJERCICIO FÍSICO

El movimiento es energía, es aprendizaje y sin duda hay movimientos que ayudan a aprender (Ortiz-Pulido, 2015). La actividad motora se encuentra implícita en la adquisición de todo el aprendizaje. Las diferentes áreas motrices están implícitas en los mecanismos de lectura y escritura.

Se puede trabajar con los estudiantes activando el cuerpo con ejercicios sencillos entre clases, también se advierte lo saludable que es la activación física implementada en las escuelas y lo benéficas que son las clases de educación física, teatro, baile y cualquier otra que implique movimiento y ejercicio.

JUEGO

Los seres humanos son lúdicos por naturaleza, hecho que sugiere que se aprende con mayor facilidad aquello que se hace con gozo y con alegría. También es cierto, que el ser humano nunca deja de jugar, desde la infancia hasta la vejez el ser humano encuentra placer en jugar, ya sea solo o acompañado. Por lo que el juego es un recurso que permite construir conocimiento y brinda la posibilidad de aprender de manera distinta y en diferentes sentidos (Melo Herrera & Hernández Barbosa, 2014).

También se debe reconocer que el juego es universal y es común a todas las razas, en todas las épocas y en todas las condiciones. Es por ello por lo que la didáctica lo considera como un elemento fundamental que propicia el conocimiento a la par que produce satisfacción (Minerva Torres, 2002).

David Sousa (2014) subraya la importancia de aportar experiencias novedosas que favorecen la activación neuronal, la necesidad del reto para mantener la atención y el peso de una retroalimentación positiva, uso de recompensas y sobre todo, emoción, todos ellos elementos característicos de los juegos. Por lo cual, debe ser la “forma” más usada para favorecer los aprendizajes.

ARTE

El arte provoca un gran impacto en el cerebro. El arte estimula un enorme grupo de habilidades y procesos mentales, permite el desarrollo de varias capacidades cognitivas e incluso emocionales, además de estimular algunas competencias humanas como la adaptabilidad, análisis de problemas, motivación, control, capacidad crítica y decisión.

Desde los primeros años de vida se llevan a cabo actividades artísticas encaminadas a fomentar el progreso sensorial, motor, cognitivo y emocional. Esto es indispensable para el desarrollo de la percepción, la motricidad fina y gruesa y la interacción social. Es por ello por lo cual la enseñanza artística es necesaria en el ámbito educativo (Martos, 2016).

El arte también ayuda a conectar al niño con sus emociones, ayuda a canalizarlas, interpretarlas y resolver conflictos lo que significa que favorece el desarrollo emocional. Además de mejorar el pensamiento creativo y divergente lo que repercutirá en la solución de problemas en el área matemática y en la vida cotidiana y es una herramienta poderosa para estimular la imaginación.

CONCLUSIÓN

La neuroeducación abre un nuevo panorama que debe ser tomando en cuenta en las escuelas y por los docentes. Es un hecho que si se desea potenciar el aprendizaje se deben considerar todos los elementos expresados anteriormente, ya que se debe reflexionar en la manera en la que funciona el cerebro, pues éste es el encargado de todos los procesos relacionados con la enseñanza y con el aprendizaje.

La psicología desde sus inicios subraya la relevancia de los procesos psicológicos básicos que son percepción, atención, memoria, emoción, pensamiento, aprendizaje y motivación. Recientemente ciencias como la neuropsicología le han dado un especial énfasis a los procesos mentales superiores, conocidos como funciones ejecutivas que nos permiten planificar, organizar, resolver problemas, tomar decisiones, controlar impulsos así como tomar conciencia de los errores y de los propios procesos de aprendizaje (metacognición). Dicho lo anterior, resulta necesario conocer a fondo estos procesos y estimularlos para que, a su vez, estos provoquen mejoras en todos los aspectos educativos.

Por lo cual, las recomendaciones que se presentan ofrecen excelentes estrategias para ponerse en práctica en cualquier momento y en cualquier nivel educativo augurando que impactarán de forma positiva en los estudiantes, en las clases y en los aprendizajes.

REFERENCIAS

- Aguilar Mendoza, L. (agosto, 2010). *Aprendizaje, memoria y plasticidad*. Trabajo presentado en el Congreso mundial de neuroeducación, Lima, Perú. Resumen recuperado de: http://www.cpnrosario.edu.pe/docente_rosarino/neuroeducacion/Conferencia%20Lu%C3%ADs%20Aguilar%20.pdf
- Alsina, A. & Sáiz, D. (2004). ¿Es posible entrenar la memoria de trabajo?: un programa para niños de 7-8 años. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 275-287. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/38309033_Es_posible_entrenar_la_memoria_de_trabajo_un_programa_de_entrenamiento_para_ninos_de_7-8_años
- Caicedo López, H. (2012). *Neuroaprendizaje. Una propuesta educativa*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Caicedo López, H. (2016). *Neuroeducación. Una propuesta educativa en el aula de clase*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación, Revista Digital*, 143, 1-14. Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf
- Cañal de León, P. (2014). Cerebro, memoria y aprendizaje: aportaciones de la neurobiología a la didáctica y a la práctica de enseñanza. *Investigación en la Escuela. Universidad de Sevilla*, 84, 19-29. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/5975>
- Carminati de Limongelli M. & Waipan L. (2012). *Integrando la neuroeducación al aula*. Argentina: Bonum
- Echavarría Ramírez, L. (abril, 2013). El proceso de la atención: una mirada desde la neuropsicología. *Revista Digital EOS Perú*, 1(1), 15-18. Recuperado de: <https://eosperu.net/revista/wp-content/uploads/2015/10/revista-01.pdf#page=17>
- Guerrero Mothelet, V. (2015). Cerebro y emociones: ¿podemos elegir qué sentir? ¿Cómo ves? *Revista de Divulgación de Ciencia de la UNAM*. 10-14. Recuperado de: <http://www.comoves.unam.mx/numeros/articulo/196/cerebro-y-emociones-podemos-elegir-que-sentir>
- Logatt Grabner, C. (2016). ¿Cómo influyen las emociones en el aprendizaje? *Revista Neurociencias y Neurosicoeducación*, 83, 6-7. Recuperado de: http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2016/05/Descubriendo_el_cerebro_y_la_mente_n83.pdf
- Martos, V. (2016). ¿Por qué el cerebro necesita el arte? *La Separata*. Recuperado de: <http://www.laseparata.com/wp-content/uploads/2016/11/Por-qu%C3%A9-el-cerebro-humano-necesita-el-arte.pdf>
- Melo Herrera, M. & Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14(66), 41-63. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a4.pdf>

- Minerva Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere, la Revista Venezolana de Educación*, 6(19), 289-296. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Meléndez Rodríguez, L. (2011). *Desarrollo de las funciones ejecutivas mediante los libros de texto utilizados en la enseñanza de las ciencias naturales*. Trabajo presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, España. Resumen recuperado de <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Neurociencia/230.pdf>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morgado Bernal, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *Revista CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, 10, 221-233. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/935/93501010.pdf>
- Ortiz Ocaña, A. (2015). *Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz-Pulido, R. (octubre, 2015). *Neuroeducación y movimiento corporal: Línea de generación y aplicación del conocimiento*. Trabajo presentado en el 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada de Buenos Aires, Argentina. Resumen recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7194/ev.7194.pdf
- Pérez, J., & Alba, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. España: Editorial Síntesis.
- Pérez-Esteban, D., Barragán, A., Martos, A., Simón, M., Molero, M., Pérez-Fuentes, M., & Gázquez, J. (2016). Bases y fundamentos de la neuroeducación. *Revista Avances de Investigación en Salud a lo Largo del Ciclo Vital. Universidad de Almería*. 125-130. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=677951>
- Rotger, M. (2017). *Neurociencia. Neuroaprendizaje. Las emociones y el aprendizaje*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson.
- Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.
- Tokuhama Espinosa, T. (enero, 2016). *Despertando la curiosidad: metodologías de la enseñanza*. Trabajo presentado en el 3er curso internacional Corpeducar. Neurociencias y educación, Quito, Ecuador. Resumen recuperado de: <https://es.slideshare.net/Lascienciasdelaprendizaje/despertando-la-curiosidad-metodologas-de-enseanza-por-tracey-tokuhamaespinosa-2016>
- Vilatuña Correa, F., Guajala Agila, D., Pulamarín, J., & Ortiz Palacios, W. (2012). Sensación y percepción en la construcción del conocimiento. *Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 123-149. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102006.pdf>
- Yoldi, A. (mayo, 2015). Las funciones ejecutivas: hacia prácticas educativas que potencien su desarrollo. *Scielo Uruguay*, 8(1), 1-13. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-7468201500010000

LOS CUERPOS ACADÉMICOS EN MÉXICO: REVISIÓN DE LA LITERATURA

THE FACULTY'S RESEARCH GROUPS IN MEXICO: REVIEW OF THE LITERATURE

MARIBEL FLORES GALICIA

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
maribelfgcoach@gmail.com

EDITH GEORGINA SURDEZ PÉREZ

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
edith.2109@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Flores Galicia, M. y Surdez Pérez, E.G. (2019). Los cuerpos académicos en México: Revisión de la literatura. *Educación y ciencia*, 8(52), 77-86.

Recibido: 13 de diciembre de 2018; **aceptado para su publicación:** 13 de marzo de 2019

RESUMEN

Los Cuerpos Académicos (CA) en su tránsito hacia la consolidación, se han enfrentado a diversos desafíos y retos. Para conocer los temas, intereses y resultados en investigación sobre los CA en México, se realiza una revisión de literatura del periodo 2008 al 2018. Se incluyen artículos de enfoque cualitativo y cuantitativo. Específicamente 36 estudios publicados en las bases de datos SCOPUS, SCIELO, REDALYC, ELSEVIER, SAGE y otras. Se encontró que se han analizado variables como: clima organizacional, productividad científica, imaginario de docente, tensiones, motivaciones, ambigüedad de roles, compromiso e integración, entre otras. Se concluye que aún hay áreas de oportunidad para que los CA se consoliden, tales como el desarrollo de facultades para trabajar en equipo y mayor participación de los involucrados en el diseño de las políticas relacionadas con el quehacer de los CA.

Palabras clave: Administración de la ciencia y la investigación, investigador, docente.

ABSTRACT

The faculty's research groups of Mexico have faced a number of challenges during their transition to consolidation. The objective of this review was to recognize the topics of interests in research about "cuerpos académicos" (CA) in Mexico from 2008 to 2018. Qualitative and quantitative papers are included. This review includes 36 studies published in SCOPUS, SCIELO, REDALYC, ELSEVIER, SAGE and others databases. The analyzed papers included the following variables: organizational climate, scientific productivity, teacher's imagination, tensions, motivations, ambiguity of roles, commitment, strengths, weaknesses, and integration, among others. It is concluded that there are still areas of opportunity for CA to consolidate, such as the development of teamwork skills and greater participation of those involved in the design of policies related to the work of CA.

Keywords: Academies of science, researcher, teacher.

INTRODUCCIÓN

En un principio en las universidades mexicanas los esfuerzos, por generar conocimientos derivados de la investigación, eran individuales; con el paso del tiempo lo deseable fue crear equipos para que los investigadores generaran productos académicos derivados de su trabajo colaborativo.

En México, a los grupos de investigación se les identifica como Cuerpos Académicos (CA). En otros países son conocidos como comunidades epistémicas (Maldonado-Maldonado, 2005; Cobos Campos, Carrete Meza y Díaz Rey, 2016), grupos de investigación o comunidades académicas (Cobos Campos, Carrete Meza y Díaz Rey, 2016).

La importancia de los CA para lograr la calidad educativa en las universidades ha representado desafíos y retos, esto ha llevado a diversos investigadores a realizar estudios sobre los CA con la intención de aportar soluciones a sus problemáticas. En este sentido, el objetivo de este trabajo fue conocer los temas o intereses en investigación sobre los CA en México, del periodo 2008 al 2018, a fin de identificar las variables estudiadas, la relación investigación-docencia, innovaciones y percepciones en dichas investigaciones, entre otras motivaciones. La metodología utilizada es una revisión documental en la cual se consultaron artículos de revistas de base de datos como SCOPUS, SCIELO, REDALYC, ELSEVIER, SAGE y otras.

Cabe mencionar que, a nuestro conocimiento, no existe un estudio que recopile lo que se ha investigado, en los últimos diez años, sobre los cuerpos académicos y en este sentido es la contribución de este trabajo.

LOS CUERPOS ACADÉMICOS

Los CA se definen, según la Secretaría de Educación Pública, como:

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinarios, y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos afines a su especialidad en varios tipos. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

Por lo que, los cuerpos académicos se rigen por los lineamientos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Este programa se aplica en educación básica, media superior y superior (SEP, 2017); en específico, en el nivel superior, establece que es deseable la existencia de cuerpos académicos, que de acuerdo a este programa, tienen como finalidad que los profesores generen y creen nuevos conocimientos mediante el trabajo colaborativo en equipos disciplinarios (López Leyva, 2010), para que éstos logren las capacidades de hacer docencia e investigación, se profesionalicen en su área de conocimiento, se integren como equipo y consoliden en cuerpos académicos (SEP, 2017).

Con ello se busca beneficiar a la sociedad mediante la creación de comunidades educativas y de investigación que puedan cambiar e intervenir los contextos sociales (Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal [DGESU], 2018).

No obstante, con respecto a los CA, éstos no han logrado el resultado señalado en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente: “profesionalizar a los Profesores de Tiempo Completo (PTC) para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación” (PRODEP, 2018, p.141). La importancia de este trabajo consiste en responder a la pregunta o cuestionamiento ¿Qué se ha investigado y qué retos han enfrentado los CA en estos últimos diez años?

Dichas investigaciones fueron categorizadas bajo los siguientes rubros: clima organizacional en la productividad científica, problemática de roles en los integrantes de los CA, trabajo en equipo, creación y evolución, gestión del conocimiento, vínculo investigación-docencia, aspectos humanos y por último, políticas y normativas.

CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA PRODUCTIVIDAD CIENTÍFICA

Kinpara y Laros (2014) refieren el clima organizacional como el ambiente resultado de la infraestructura de la organización y las percepciones de los individuos que allí colaboran, lo cual a su vez influye en la productividad. Dado lo anterior, varios autores han investigado acerca del efecto del clima organizacional en la productividad de los cuerpos académicos. Es así que Sandoval Caraveo, Magaña Medina y Surdez Pérez (2013) en su estudio concluyen que el clima organizacional es aceptable en los cuerpos académicos en la organización de estudio y que éste no repercute en el interés por la investigación en los profesores.

Por su parte, Mazzotti Pabello, González Pérez y Villafuerte Váldez (2011) mencionan que hay una divergencia entre la teoría de las políticas públicas del Programa de Mejoramiento del Profesorado [PROMEP] (actualmente PRODEP) en cómo deben ser los cuerpos académicos y su implementación real. Por consiguiente, mencionan que si no existe un ambiente idóneo para llevar a cabo los objetivos de las políticas públicas, la productividad no es eficiente; aunque se tiene la ventaja que las organizaciones pueden aprender durante el proceso mediante una interactividad cognitiva.

A su vez, Metlich Medlich (2009) presenta varios aspectos que perjudican la productividad científica de los académicos, entre ellos un ámbito de exigencias organizacionales. Concluye que el exceso de trabajo y de tareas diversas, entre las que se distinguen: la investigación, la docencia, las tutorías y cumplir con las políticas y normativas internas y externas, no permiten incrementar la productividad científica.

A partir de los artículos expuestos se observa que, el clima organizacional influye en la productividad, la divergencia en las políticas públicas provoca un ambiente desfavorable para el logro de los objetivos del Prodep y el exceso de exigencias de trabajo en la organización, afecta la productividad científica. Considerando lo anterior, las universidades deben poner interés en identificar las características del clima organizacional que prevalece en los CA.

PROBLEMÁTICA DE ROLES EN INTEGRANTES DE CA

Beltrán Poot (2015) hace un análisis de documentos y observa que las políticas públicas diseñan un perfil de profesor para atender las necesidades de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), sin embargo, llevar a cabo dichas políticas es complejo para el profesor, y ante estos escenarios, el académico genera sus propias creencias y valores para poder responder a las políticas educativas ante lo que surge el concepto del imaginario de profesor.

Al respecto, Surdez Pérez, Magaña Medina y Sandoval Caraveo (2017) ven la problemática del desempeño de roles desde las carencias en las políticas públicas y mencionan que los indicadores y lineamientos son confusos para los investigadores. A su vez, consideran que la imprecisión de los roles perjudica la satisfacción laboral y las metas organizacionales en el entorno educativo (Magaña Medina, Surdez Pérez y Zetina Pérez, 2012).

Con respecto a lo anterior, Magaña-Medina, Aguilar-Morales y Sánchez-Escobedo (2014) encuentran que las múltiples tareas que realizan los profesores les provoca Bournout y proponen hacer un cambio en las políticas públicas para que estas sean más eficientes y se realicen únicamente las tareas necesarias, ya que con ello se evitaría el agotamiento de los profesores universitarios. Coincidiendo en esta misma línea Surdez Pérez, Magaña Medina y Sandoval Caraveo (2015) mencionan que la existencia de conflicto de rol afecta la realización de las tareas laborales y obstaculiza el logro de metas en la organización.

Por lo tanto, lo complejo de las políticas públicas en el ámbito de la evaluación del quehacer de los profesores, hace que éstos generen sus propias creencias y valores de perfil académico idóneo. Se visualiza que un cambio en estas políticas públicas ayudaría a que el desempeño de los profesores sea más eficiente, pues el conflicto y la ambigüedad de rol afecta el desempeño de sus tareas.

TRABAJO EN EQUIPO

Para Mazzotti Pabello et al. (2011) es complejo que los académicos realicen trabajo colaborativo, pero consideran la posibilidad que tienen las organizaciones de aprender de sus desafíos. Mencionan que el trabajo de investigación docencia no ha funcionado porque se hacen más esfuerzos individuales que en equipo. Por su parte, Lobato Calleros y De la Garza (2009, p.201) defienden que: “Los profesores pueden trabajar individualmente o grupalmente para tomar decisiones”. En este sentido, la ANUIES (2000, p.15, citado por Dimas Rangel, Torres Bugdud y Castillo Elizondo, 2012, p.184) menciona que:

La mayor interacción entre las comunidades académicas permite un proceso continuo de mejoramiento de la calidad educativa; la apertura a la interacción mundial potencia los procesos de transformación de las instituciones educativas, y el surgimiento de nuevos valores en la sociedad permite la construcción de espacios académicos más consolidados.

Por lo que, el trabajo en equipo permite el desarrollo de productos que a su vez llevarán a los profesores a lograr la consolidación de sus CA.

Por otra parte, Rosales Álvarez (2016) menciona que es complejo para el académico decidirse por hacer trabajo en equipo con los integrantes de su CA o tomar la decisión de pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). También menciona que es necesario crear criterios mínimos para interactuar entre el cuerpo académico y la ausencia de los mismos, no permite la consolidación.

En esta línea, Estrada Mota y Cisneros Cohernour (2009) explican que los CA tienen diversas problemáticas que les han dificultado el trabajo colaborativo sobre intereses en investigación, tales como: incompatibilidad en sus comportamientos y dificultad para las relaciones personales, aunque tuvieran los mismos intereses de investigación.

A su vez, Beltrán Poot, Sevilla Santo y Martín Pavón (2018) observaron que los profesores no tienen clara la diferencia entre grupo y equipo de trabajo, pero si saben que al unirse tienen la posibilidad de lograr mejores resultados. Posteriormente, Beltrán Poot (2018) menciona que para pertenecer a un grupo académico se requiere una filiación de trabajo afectivo en el sentido de compartir los intereses del grupo y escribe que el trabajo en equipo es significativo. Al respecto, Argueta y Jiménez (2017) defienden que el trabajo en equipo es una de las dimensiones que más favorecen la gestión de conocimiento.

De lo anterior se observa que, la mayoría de los estudiosos de los CA se inclinan a considerar que el trabajo en equipo favorece la generación de conocimientos, docencia de calidad y desarrollo tecnológico, por lo que hay que seguir estudiando las buenas prácticas del desempeño colaborativo de los CA consolidados como referente para los CA en consolidación.

CREACIÓN Y EVOLUCIÓN

Aunque los cuerpos académicos se crearon para incrementar la productividad, se ha encontrado que es difícil erradicar viejas acciones y conductas que dificultan las funciones que se piden a los profesores en el marco de los CA (Beltrán Poot, 2015).

Es así que, en cuanto a la evolución de los CA, López Leyva (2010) y Sánchez Rodríguez, Guzmán Acuña y Martínez Bocanegra (2010) mencionan que son pocos los artículos de investigación que reportan que se están logrando los objetivos en cuanto al número de CA en consolidación. En contraste, la mayoría de los artículos refieren los problemas y dificultades que enfrentan los CA en aspectos como: falta de formación como doctores de sus integrantes (Pulido Téllez, Domínguez Pérez y Sandoval Caraveo, 2017), insuficiente asignación de tiempo específico para efectuar investigación y poca vinculación con organismos educativos universitarios (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2016; Yáñez Quijada, Mungarro Matus y Figueroa López, 2014), ausencia de condiciones académicas y administrativas para lograr las metas (Jiménez Martínez, Reyes Sanabria, Montes García y Montes García, 2015), retos debido a la interculturalidad (López-Corrales, Camacho-Valdez y Guerrero-Escalante, 2015) y

características negativas propias del grupo – tiempo en el puesto laboral y edad de los profesores, así como falta de comprensión de las reglas de funcionamiento (Rosas, Magaña y Guzmán, 2008).

Por su parte, Alvarado Hernández, Manjarrez Betancourt y Romero Escalona (2010) concluyen que una evolución positiva del CA se encuentra condicionada a la existencia de profesores con intereses y objetivos comunes enfocados a Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGACs) en algún campo disciplinar con la autonomía para organizarse en tiempo y recursos.

Circunstancias que pueden ser positiva para la evolución de los CA son los cambios que se han venido dando en las características de los profesores que ingresan a la vida académica en las últimas décadas: ingresan a una mayor edad, con mayores grados académicos y hay un aumento significativo en la proporción de mujeres en la academia (Galaz Fontes y Gil Antón, 2009).

En los estudios sobre la evolución de los CA sobresalen los aspectos que dificultan la consolidación de más CA, mismos que deben investigarse con mayor profundidad a través de rigurosas metodologías con la finalidad de mejorar el desempeño de los CA para que sean mejor evaluados por el PRODEP.

GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Argueta y Jiménez (2017) describen que las dimensiones de la Gestión del Conocimiento (proceso de GC en la institución, creación del conocimiento, trabajo en equipo, transferencia del conocimiento, tecnología y proceso de GC en CA), mantienen una fuerte relación entre ellas y contribuyen a la gestión y aplicación del conocimiento, sin importar el grado de consolidación del CA.

Asimismo, el grado de consolidación de los CA no tiene relación con la eficiencia de la gestión del conocimiento. Los autores del estudio coinciden con otros autores en que se necesitan las condiciones institucionales y de funcionalidad, junto con los procesos pertinentes para que el conocimiento tácito sea convertido a explícito.

Mijangos Noh y Manzo Cabrera (2012) analizan como los CA consolidados de tres instituciones realizan la gestión del conocimiento para mantenerse en la consolidación, por lo cual, realizan estrategias como: definir una línea de investigación amplia y el compromiso de alimentarla, alcanzar el nivel de habilitación máximo, procesos de ingreso, depuración y reacomodo de integrantes, y en general, el cumplimiento de las reglas de operación que les permita obtener o conservar el nivel de cuerpo consolidado.

Por su parte Magaña Medina, Aguilar Morales, Surdez Pérez y Quijano García (2013) analizan mediante una herramienta adaptada, los elementos necesarios para la gestión del conocimiento en grupos de investigación. Se obtuvo que, según la percepción de los académicos, no existen los elementos necesarios para la gestión del conocimiento. Las dimensiones de capacidad y proceso de la gestión del conocimiento fueron las peor evaluadas, lo cual refleja una pobre cultura de gestión del conocimiento. En este sentido, Torres Velandia y Jaimes Cruz (2014) mencionan que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden facilitar la gestión del conocimiento en los cuerpos académicos, sin embargo, debido a que los profesores no las utilizan de forma cotidiana en la generación de conocimiento, no se obtienen el valor agregado que éstas podrían generar.

Finalmente, la gestión del conocimiento se lleva a cabo en cualquier nivel de consolidación del CA, siendo estrategias básicas de la gestión: alimentar las líneas de investigación con constantes trabajos y que los integrantes logren la máxima habilitación académica. Así mismo, cabe recalcar que existen CA que tienen una cultura pobre sobre lo que es gestión del conocimiento y evitan auxiliarse de la tecnología para mejorarla.

VÍNCULO INVESTIGACIÓN-DOCENCIA

Estrada Mota (2013) realiza un análisis de las condiciones que incentivan o desalientan el vínculo entre docencia e investigación. Según los resultados obtenidos por el investigador, existe poca evidencia del vínculo docencia-investigación debido a falta de normativas

institucionales que determinen las funciones y atribuciones del profesorado, así como su posición jerárquica en la estructura y su relación con el resto de la organización. Por ello, recomienda establecer marcos estructurales de organización que incentiven el vínculo, habilitar en investigación a los académicos, evaluar la pertinencia de la política de funciones diversas (docencia, investigación, tutoría y gestión) de los académicos y analizar en dónde se debe fomentar el vínculo y bajo qué circunstancias. A su vez, Metlich Medlich y Arechavala Vargas (2011) mencionan que las diversas funciones que realizan los profesores, tales como docencia, tutorías y administración, a las que le dan más importancia en sus universidades, afectan negativamente el interés por la investigación y por ende la productividad científica.

Por lo tanto, se requieren normativas institucionales que regulen e incentiven el vínculo entre docencia e investigación. Ya que la predominancia de actividades de docencia, tutorías y administración, desincentivan la realización de investigación y productividad científica en los académicos.

ASPECTOS HUMANOS

De acuerdo con Rosales Álvarez (2016) y Beltrán Poot (2018) existen varios aspectos humanos los que intervienen en la consolidación de los CA, entre ellos: la poca comunicación hacia el exterior, es decir no comparten trabajos con investigadores fuera del CA y las tensiones en el investigador al tener que decidir si realizar trabajo individual o colectivo, debido a divergencias en los requerimientos de los organismos que los evalúan (Beltrán Poot, 2018; Rosales Álvarez, 2016); así como descontento y conflicto en integrantes de CA porque deben realizar actividades de estudio e investigación que no son de su interés (Sandoval Caraveo et al., 2013).

Por su parte, Díaz Bustos (2009) sostiene que en la gestión para el desarrollo de las instituciones, los actores se ven inmersos en creencias, valores y diferentes puntos de vista y desde los aspectos humanos, estos factores se reflejan a través de “los actos del habla” (Díaz Bustos, 2009 p. 37). Lo antes mencionado también puede prevalecer en los CA.

A su vez, Dimas et al. (2012) indican que se requiere que los académicos sean personas con alto compromiso con la educación. Por otra parte, Cobos Campos et al. (2016) escriben que la resistencia al cambio de los académicos complica u obstaculiza la consolidación de los CA. Así mismo, la carencia de conocimientos metodológicos en algunos integrantes. Los autores consideran importante que los CA se sientan parte de la institución y que colaboren en estos voluntariamente, no de manera forzada por las autoridades de la institución. A su vez, Magaña-Medina et al. (2014) mencionan que la presión por las múltiples evaluaciones y, la carga de trabajo, llevan a los académicos a la angustia emocional y física. Adicionalmente, encuentran un bajo nivel de autorealización entre los investigadores y destacan que la profesión académica a pesar de no ser una profesión riesgosa, puede llevar a la presencia de bournout y que la salud mental no deben subestimarse.

Así mismo, Aguilar Morales, Magaña Medina y Surdez Pérez (2011) destacan que los profesores en el desempeño de sus labores académicas sienten y viven emociones positivas y negativas, las cuales demeritan o favorecen su trabajo en las instituciones educativas. Lo anterior evidencia, que los aspectos humanos de los integrantes de los CA inciden en la comunicación y en la manera de interactuar como equipo para generar y difundir conocimientos.

En definitiva, los autores de la literatura revisada argumentan que las emociones positivas y negativas, la angustia, el bournout, las tensiones, el descontento, el conflicto, los intereses, creencias, valores y diferentes puntos de vista son aspectos humanos que condicionan el desempeño de los académicos.

POLÍTICAS Y NORMATIVAS

Los profesores entrevistados en el estudio de Metlich Medlich (2009), expresaron que los administradores institucionales se convierten en obstaculizadores de la investigación, debido a que implementan reglamentos poco claros e imprecisos, lo cual lleva a procesos lentos y rígidos, que van contra la flexibilidad que muchas veces requiere la investigación.

Asimismo, Surdez Pérez et al. (2015) y Surdez Pérez et al. (2017) identifican discrepancias e incongruencias en la normatividad e indicadores de desempeño académico, por lo que consideran necesario hacer adecuaciones a las políticas de la función docente y de investigación en México. Rosales Álvarez (2016), expone la falta de coherencia en las políticas de organismos reguladores (PRODEP y el SNI), el autor menciona que el primer organismo incentiva el trabajo colegiado mientras que el segundo premia en su calificación a los trabajos individuales o de pocos autores. De hecho, la imprecisión en las normativas genera mayor grado de ambigüedad en los diferentes papeles que ejercen los CA (Magaña Medina et al., 2012).

No obstante, López Leyva (2010), considera que si existen condiciones internas de organización en el seno de los cuerpos académicos, se posibilita la meta de la consolidación. El CA debe establecer estrategias para que a la vez que se cumplan las reglas de operación institucionales, se consideren las necesidades del equipo, de tal manera que puedan obtener o conservar el nivel de consolidación (Mijangos Noh y Manzo Cabrera, 2012).

En contraste, Argueta y Jiménez (2017) mencionan que son necesarias las condiciones institucionales y de funcionalidad, junto con los procesos pertinentes, para una gestión exitosa del conocimiento y que el conocimiento tácito sea convertido a explícito.

Por otra parte, en Estrada Mota (2013) se señala que la falta de normativas institucionales que determinen las funciones y atribuciones del profesorado dificultan la vinculación investigación-docencia. Por ello, el autor considera que es necesario establecer marcos estructurales de organización que incentiven el vínculo docencia-investigación.

Se determina que ante las contingencias que generan las normativas, las políticas institucionales y los reglamentos por posibles incongruencias, se requiere que estos organismos reguladores realicen adecuaciones a éstos para que sean coherentes con las estrategias de los académicos y que los académicos dentro de su desempeño pongan en práctica estrategias para lograr su consolidación.

A continuación, se presenta el número de estudios por categorías de temas encontrados en la literatura sobre los CA (ver tabla 1).

Tabla 1.

Categorías de estudios sobre los CA

Categorías estudiadas	No. de trabajos relacionados	Autores
1.-Clima organizacional en la productividad científica	3	Sandoval Caraveo, Magaña Medina y Surdez Pérez (2013); Mazzotti Pabello, González Pérez y Villafuerte Valdés (2011); Medlich Medlich (2009).
2.-Problemática de roles en integre de CA	5	Beltrán Poot (2015); Surdez Pérez, Magaña Medina y Sandoval Caraveo (2017); Surdez Pérez, Magaña Medina y Sandoval Caraveo (2015); Magaña Medina, Surdez Pérez y Zetina Pérez (2012); Magaña-Medina, Aguilar-Morales y Sánchez-Escobedo (2014)
3.-Trabajo en equipo	8	Beltrán Poot, Sevilla Santo y Martín Pavón (2018); Lobato Calleros y De la Garza (2009); Rosales Álvarez (2016); Dimas Rangel, Torres Bugdug y Castillo Elizondo (2012); Estrada Mota y Cisneros Cohernour (2009); Beltrán Poot (2018); Argueta Y Jiménez (2017); Mazzotti Pabello, González Pérez y Vilafuerte Valdés (2011).
4.-Creación y evolución	11	López Leyva (2010); Ortega-Díaz, Hernández-Pérez (2016); Pulido Téllez, Domínguez Pérez y Sandoval Caraveo (2017); Alvarado Hernández, Manjarrez Betancourt y Romero Escalona (2010); Yáñez Quijada, Mungarro Matud y Figueroa López (2014); Beltrán Poot (2015); Galaz Fontes y Gil Antón (2009); Sánchez Rodríguez, Guzmán Acuña y Martínez Bocanegra (2010), Rosas Castro, Magaña Medina y Guzmán Fernández (2008); Jiménez Martínez, Reyes

Categorías estudiadas	No. de trabajos relacionados	Autores
		Sanabria, Montes García y Montes García (2015); López-Corrales, Camacho-Valdez y Guerrero-Escalante (2015).
5.-Gestión del conocimiento	4	Argueta y Jiménez (2017); Mijangos Noh y Manzo Cabrera (2012).; Magaña Medina, Aguilar Morales, Surdez Pérez y Quijano García (2013); Torres Velandia y Jaimes Cruz (2014).
6.-Vinculo investigación docencia	2	Estrada Mota (2013); Metlich y Arechavala (2011).
7.-Aspectos humanos	8	Sandoval Caraveo, Magaña Medina y Surdez Pérez (2013); Rosales Álvarez (2016); Dimas Rangel, Torres Bugdug y Castillo Elizondo (2012); Magaña-Medina, Aguilar-Morales y Sánchez-Escobedo (2014); Aguilar Morales, Magaña Medina y Surdez Pérez (2011); Díaz Bustos (2009); Beltrán Poot (2018); Cobo Campos, Carrete Meza y Díaz Rey (2016)
8.-Políticas y normativas	9	Surdez Pérez, Magaña Medina y Sandoval Caraveo (2015); Surdez Pérez, Magaña Medina y Sandoval Caraveo (2017), Magaña Medina, Surdez Pérez y Zetina Pérez (2012); Rosales Álvarez (2016); López Leyva (2010); Argueta y Jiménez (2017); Mijangos Noh y Manzo Cabrera (2012) y Estrada Mota (2013); Metlich Medlich (2009)

Nota: Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica.

CONCLUSIONES

Como resultado de la revisión de la literatura sobre CA, se encontró que prevalecen los artículos de tipo valorativo sobre los empíricos, lo cual denota la necesidad de continuar en su estudio y realizar más investigaciones sobre los CA de forma empírica y con rigor científico.

Los temas más referenciados en la literatura sobre CA son: creación y evolución, políticas y normativas, aspectos humanos y trabajo en equipo. En general se puede inferir que las dificultades y los retos de los CA durante su creación y evolución regidos por las políticas y normativas, las percepciones personales, la integración, y dificultades del trabajo en equipo, son los temas que más han interesado a los investigadores

También se concluye que, aunque se han logrado avances en el nivel de consolidación de los CA (Pulido et al., 2017), hay muchos desafíos que aún se deben superar para el cumplimiento de los objetivos para los cuales fueron creados, entre ellos lograr que la investigación forme parte de la práctica educativa y que a su vez, la práctica educativa sea alimentada con el conocimiento que el docente logra con sus investigaciones. Asimismo, se requiere un nuevo planteamiento de las políticas públicas relacionadas con los CA, ya que aunque la figura de los CA surgió con la finalidad de desarrollar y eficientar a los profesores de nivel superior, se observa que han sido políticas impuestas y el conjunto de los profesores se ha tenido que adaptar a diversas exigencias en torno a su quehacer de docencia e investigación, por lo que se requiere de mayor participación de los involucrados en el diseño de las mismas. Por otra parte, es necesario que los CA se habiliten en el desarrollo de facultades para trabajar en equipo y superar las dificultades inherentes al trabajo grupal, tales como incompatibilidad en comportamientos y dificultad para las relaciones personales.

Otro punto a considerar es que, con el surgimiento de los CA llegaron los roles múltiples (docencia, tutoría, investigación y gestión del conocimiento), que de acuerdo a los estudios revisados en este trabajo, pueden propiciar la presencia de tensión emocional y física con posibles repercusiones en la salud, a pesar de que la profesión de profesor investigador no es considerada de alto riesgo.

En general se observa carencia de mecanismos de empoderamiento o de liderazgo en los CA que les permitan comunicar y gestionar las contingencias que se les presentan y les afectan.

Finalmente, todos los aspectos tratados sobre CA en los artículos publicados de 2008 a 2018 representan un acercamiento a la frontera del conocimiento sobre CA.

REFERENCIAS

- Aguilar Morales, N., Magaña Medina, D. E., y Surdez Pérez, E. G. (2011). *Satisfacción laboral en profesores investigadores universitarios*. Trabajo presentado en el 11vo. Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. Villahermosa, Tabasco.
- Alvarado Hernández, V., Manjarrez Betancourt, N., y Romero Escalona, R. (2010). La calidad educativa y las competencias profesionales en la conformación de un cuerpo académico en la escuela nacional de biblioteconomía y archivoconomía. *Zona Próxima* (12), 250-261.
- Argueta, G. V. M., y Jiménez, C. P. (2017). Gestión del conocimiento en investigadores de la Universidad de Guadalajara (México). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 1-9.
- Beltrán Poot, A. D. (2015). Los cuerpos académicos: el nuevo imaginario del profesor universitario de México. *Opción*, 31 (3), 182-204.
- Beltrán Poot, A. D. (2018). La estructura comunicativa y social de los cuerpos académicos en México. *Universitas*, 28, 79-98. doi.org/10.17163/uni.n28.2018.04
- Beltrán Poot, A. D., Sevilla Santo, D. E., y Martín Pavón, J. M. (2018). Los cuerpos académicos: Creencias y percepciones de profesores asociados. *Investigación Cualitativa*, 3(1), 58-72. Recuperado de <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/82>
- Cobos Campos, A. P., Carrete Meza, O., y Díaz Rey, C. (2016). Desafíos de los cuerpos académicos en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma De Chihuahua frente a las exigencias institucionales. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Accadémicos y Grupos de Investigación*, 3(6),1-14. Recuperado de <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/53>
- Díaz Bustos, Y. O. (2009). Mitopoiésis y cuerpos académicos en la gestión para el desarrollo en las instituciones de educación superior. *Gestión y Estrategia*, (35), 37-46. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=50220593&site=ehost-live>
- Dimas Rangel, M., Torres Bugdud, A., y Castillo Elizondo, J. (2012). Hacia el perfeccionamiento Institucional de los cuerpos académicos en la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *Revista Electrónica Educare*, 16 (3), 181-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124728013>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal [DGESU] (2018). Evaluación de los programas sociales apoyados con subsidios y transparencias. Julio, 2018 recuperado de http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/documentos/dsa%20gobmx/3er_informe_s247_2018.pdf
- Estrada Mota, I. (2013). *El vínculo investigación-docencia: un análisis desde los cuerpos académicos en una universidad pública de Yucatán*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14152127008>
- Estrada Mota, I., y Cisneros Coheurnour, E. (2009). Origen, reestructuración y desarrollo de los cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: COMIE.
- Galaz Fontes, J., Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración. *Redie*, 11 (2), 1-31.
- Jiménez Martínez, A. A., Reyes Sanabria, S., Montes García, O., y Montes García, N. (2015). El desarrollo de los cuerpos académicos en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca: 2010-2014. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=be79d3dd-fd41-4544-9f27-90e2cef53f48%40sessionmgr4007>
- Kinpara, D. I, y Laros, J. A. (2014). Clima organizacional: análise fatorial confirmatória de modelos de mensuração concorrentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 111-120. doi.org/10.1590/S0102-37722014000100014
- Lobato Calleros, O., y De la Garza, E. (2009). La organización del cuerpo académico: Las premisas de decisión, colegialidad y respuesta grupal. Un acercamiento desde su autorreferencialidad. Estudio de caso comparativo en la educación de la ingeniería. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 191-216.
- López-Corrales, A. Y. D, Camacho-Valdez, V., y Guerrero-Escalante, M. F. (2015). La formación del cuerpo académico: educación intercultural en el área contable, administrativa y fiscal de la Universidad Autónoma Indígena De México. *Ra Ximhai*, 305-314. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=112136219&site=ehost-live>
- López Leyva, S. (Julio, 2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*. 39(3), 5-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000300001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Magaña Medina, D. E., Aguilar Morales, N., Surdez Pérez, E. G., y Quijano García, R. A. (2013). Gestión del conocimiento en grupos de investigación en ciencias sociales: caso Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Administración y Finanzas*, 6(5), 75-93.
- Magaña Medina, D. E., Surdez Pérez, E. G., y Zetina Pérez, C. D. (2012). Ambigüedad de rol en investigadores mexicanos. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 5(3), 69-87.

- Magaña-Medina, D., Aguilar-Morales, N., y Sánchez-Escobedo (2014). Burnout among research teams: Evidence from Mexican 'Cuerpos Académicos'. *Business Education & Accreditation*, 6(2), 35-46.
- Maldonado-Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 34(2), 134, 107-122. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/604/60411920008.pdf>
- Mazzotti Pabello, G., González Pérez, C., y Villafuerte Valdés, L. F. (2011). La universidad como desafío organizacional: cuerpos académicos, identidades y contextos colaborativos en las instituciones de educación superior en México. *Administración y Organizaciones*, 14(26), 65-79. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=71725499&site=ehost-live>
- Metlich Medlich, A. I. (2009). Restricciones de la institución en la productividad científica: el caso de una universidad pública mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-20.
- Metlich Medlich, A. I., y Arechavala Vargas, R. (abril, 2011). La influencia del contexto organizacional en la productividad científica. Estudio comparativo entre una universidad y un centro de investigación. *Revista de la Educación Superior*, 40(158), 105-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60422563007>
- Mijangos Noh, J. C., y Manzo Cabrera, K. S. (2012). Gestión del conocimiento de tres cuerpos académicos consolidados del área educativa. *Sinéctica*, (38), 1-13. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=85899083&site=ehost-live>
- Ortega-Díaz, C., y Hernández-Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=119420632&site=ehost-live>
- Programa para el Desarrollo Profesional Docente [PRODEP], (2018). Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP. Recuperado de <https://promep.sep.gob.mx/ca1/>
- Pulido Téllez, A., Domínguez Pérez, D., y Sandoval Caraveo, M. (2017). Conformación, fortalezas y debilidades de cuerpos académicos en una universidad pública del sureste de México. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8 (2), 13-29.
- Rosales Álvarez, F.J. (2016). Lógica de cuerpos académicos y del Sistema Nacional de Investigadores que crean tensión. *Pistas Educativas*, 117, 106-111. Recuperado de file:///C:/Users/equipo1/Downloads/212-322-2-PB.pdf
- Rosas Castro, J. A., Magaña Medina, D. E., y Guzmán Fernández, C. (2008). Posibilidades de consolidación y crecimiento de los Cuerpos Académicos de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Hitos de Ciencias Económico Administrativas*, 14(39), 65-73.
- Sánchez Rodríguez, I., Guzmán Acuña, T., y Martínez Bocanegra, A. (2010). *Los cuerpos académicos como generadores de conocimiento en las universidades públicas*. Tamaulipas: Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Sandoval Caraveo, M. D. C., Magaña Medina, D. E., y Surdez Pérez, E. G. (2013). Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de educación superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-24. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/12035>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2017). Acuerdo número 19/12/17. Reglas de operación del programa para el desarrollo profesional docente para el ejercicio fiscal 2018. (Continúa en la quinta sección). *Diario oficial de la federación*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509130&fecha=27/12/2017
- Surdez Pérez, E. G., Magaña Medina, D., y Sandoval Caraveo, M. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles Educativos*, 37(147), 103-125. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S0185269815000082/1-s2.0-S0185269815000082-main.pdf?_tid=6f8f172f-da6a-47a3-aad1-695e6936f670&acdnat=1544150440_aad0fe18813f6bdeff6bfae484f10eb1
- Surdez Pérez, E. G., Magaña Medina, D. E., y Sandoval Caraveo, M. del C. (2017). Evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 73-83. doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.889
- Torres Velandía, S. A., y Jaimes Cruz, K. (2014). Producción del conocimiento mediado por TIC: cuerpos académicos de tres universidades públicas de México. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 44,1-17. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=be79d3dd-fd41-4544-9f27-90e2cef53f48%40sessionmgr4007>
- Yáñez Quijada, A., Mungarro Matus, J., y Figueroa López, H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de <https://docplayer.es/67030662-Los-cuerpos-academicos-de-las-escuelas-normales-entre-la-extincion-y-la-consolidacion.html>

¿CÓMO SE RESIGNIFICA EL DOCENTE FRENTE A LAS POLÍTICAS Y LOS PROGRAMAS DE EVALUACIÓN?

HOW DOES THE TEACHER RESIGNIFY POLITICS AND EVALUATION PROGRAMS?

MARÍA DE LAS MERCEDES DE AGÜERO SERVÍN

Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, UNAM, México
meaguero@comunidad.unam.mx

Cómo citar este artículo: Agüero Servín, M. de las M. (2019). ¿Cómo se resignifica el docente frente a las políticas y los programas de evaluación? *Educación y ciencia*, 8(52), 87-102.

Recibido: 15 de agosto de 2018; **aceptado para su publicación:** 11 de febrero de 2019

RESUMEN

Este artículo es una reflexión pretende entender las relaciones entre docentes e investigadores con las autoridades educativas en el contexto de las políticas y programas de evaluación en educación superior desde la perspectiva de la experiencia subjetiva de los profesores y su impacto en la coraza caracterológica y calidad de ser moral. Se explora la relación existencial del tipo Yo-Tú en contraste con las relaciones del tipo Yo-Eso/Ello y sus marcas en el cuerpo como una realidad social y psico-emocional, como realidad interpersonal e intrapersonal.

Palabras clave: educación superior, políticas, evaluación docente, personalidad

ABSTRACT

The current reflection seeks to understand the relationship among teachers and researchers with educational authorities in the context of higher education politics and program evaluations. This relationship is analyzed from the teacher's points of view of their personal and subjective experience and its impact on their character armour and moral quality. The argument explores the Me - You type existential relationship, in contrast with the Me - That/It type of relationship and its marks on a teacher's body as a social, psychological, and emotional reality, as well as an interpersonal and intrapersonal reality.

Keywords: higher education, policies, teacher evaluation, personality

INTRODUCCIÓN

Esta reflexión pretende describir las relaciones entre docentes e investigadores que integran el Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, con las autoridades educativas en el contexto institucional de las nuevas regulaciones que tratan de controlar, de manera excesiva el trabajo docente y de investigación; constriñen al individuo, su afectividad, su creatividad, su

criticidad y su cuerpo. De este modo, acaban limitando o impidiendo las formas colectivas y de colaboración del trabajo educativo de tal modo que el crecimiento personal, profesional y de la organización se revela como una opresión y un freno del desarrollo educativo y profesional de los profesores y las profesoras, lo que conlleva fuertes consecuencias en cuanto al sano desenvolvimiento tanto físico como psicológico, y al desarrollo institucional y social.

Es la capacidad de resiliencia del profesor lo que le permite transitar por estos momentos de endurecimiento y aumento del control del gobierno en la educación; es decir, los rasgos y características de personalidad que tiene cada profesora y profesor para vivir la vida cotidiana en el ámbito escolar de cualquier nivel educativo se ven fuertemente afectados por dicha regulación, de tal forma que los profesores lidian por mantener la integración, el equilibrio y la fluidez en las relaciones laborales, familiares y personales; es decir, luchan por sostener un proceso armónico de sus emociones y su mente con aquellos aspectos de su vida personal y profesional que le son fundamentales.

Así, sus vidas en el quehacer cotidiano de la academia necesitan de un espacio social para el devenir y el desarrollo equilibrado y profesional entre sus acciones, su mente, emociones, cuerpo y espíritu que mediante regulaciones entran en desarmonía como consecuencia de las exigencias mediadas por las normas, las regulaciones y programas de evaluación de la práctica docente y del desempeño y la productividad científica que están vinculadas al salario.

Algunas investigaciones describen “...cómo las evaluaciones cuantitativas le permiten a la institución legitimar sus procesos de evaluación y cómo facilita la comparabilidad entre los sujetos evaluados; al mismo tiempo, la evaluación cuantitativa permite a los académicos conmensurar los distintos productos de su trabajo y les da certeza sobre los posibles resultados de la evaluación...” (Vera Martínez, 2017, p. 87)

“...También, [...] las evaluaciones cuantitativas ligadas a un esquema de estímulos promueven simulación, corrupción académica, individuación de la producción científica y el abandono de los proyectos de investigación a largo plazo en favor de investigaciones que pueden dar resultados en poco tiempo (Ordorika, 2004 citado en Vera, 2017, p. 89). Estas regulaciones también crean un tipo de relaciones sociales de competitividad y actitudes, sentimientos, creencias e imaginarios distorsionados. Por ejemplo, en el Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores (DOF, 27 de enero de 2017) el Artículo 1º establece: “El presente Reglamento es de observancia obligatoria para las instancias encargadas de la conducción y operación del Sistema Nacional de Investigadores y para los investigadores que hayan ingresado o pretendan incorporarse a dicho Sistema.” A lo largo del texto no se define al investigador o persona sujeta a dicho reglamento, no obstante, se establecen con claridad y precisión las responsabilidades de las distintas instancias y comisiones de evaluación de la calidad de la producción de investigación, tecnología e innovación. Se establecen los criterios y normas del ingreso, evaluación y reconsideración, los resultados de la evaluación se traducen en lo que ahí se define como “distinción”. El Artículo 44 se refiere al sujeto de dicha evaluación en los términos de reconocimiento público por la calidad de su producción, formación de nuevos investigadores y fortalecimiento científico o tecnológico. Dicha distinción establece categorías —la de investigador nacional tiene cuatro niveles— y el proceso de evaluación ofrece una resolución que se expresa en un “estímulo económico” con fondos públicos.

El Capítulo XIII, Artículos 44 y 46, se refiere a las “distinciones” y establece e identifica con detalle los criterios para ser acreedor a dicha distinción. Es necesario resaltar que no se menciona la enseñanza o el aprendizaje, sino “la impartición de asignaturas”, “actividades docentes” y “formación de recursos humanos de alto nivel”. No se define lo que se entiende por “actividad docente”, ni lo que se considera como formación de recursos humanos; este es un lenguaje administrativo más propio de la industria y las empresas que del ámbito académico y educativo.

Con este ejemplo sólo se pretende mostrar el lenguaje de las normas relativas a la regulación y al ordenamiento de “esas actividades” que “ellos”, los investigadores, realizan, sin referirse a la persona de la profesora y del profesor o a su ocupación académica. De esta forma se elimina la relación entre un “yo” y un “tú”, es decir entre un investigador o investigadora que en su papel de “yo te evalúo” ejerce una secuencia de acciones inteligentes con un objetivo preciso;

es decir, acciones de manera intencional acerca de trabajo y la creación de un “tú eres investigadora y profesora. A través de las evaluaciones cuantitativas y la eliminación de la valoración cualitativa se privilegia “...el capital cultural institucionalizado (i.e., constancias y títulos académicos) sobre el capital cultural incorporado (i.e., la acumulación de la cultura ligada al cuerpo por un proceso de interiorización) (Bourdieu, 2000 citado en Vera, 2017, p. 98).

Alfie Kohn (1999, pp. 119-141) analiza la manera en que las sociedades actuales, en particular el caso de los trabajadores, gradualmente viven una paradoja fatal la cual empuja a que las personas se quejen fuertemente. La queja la hacen los tomadores de decisiones y directores de empresas acerca de la baja productividad de las fábricas; también, se quejan los profesores y directores escolares acerca del bajo desempeño de los niños y niñas o la escasa moral que se observa en el comportamiento de los jóvenes. La paradoja se expresa cuando la misma estrategia que se utiliza para resolver dichos problemas, es la que se usa para resolverlos; así es como dicha estrategia mantiene sumergidos a todos en una especie de caja de “Skinner”. Dicha estrategia es la de sortear premios y reconocimientos azarosos o estratégicos a los trabajadores, estudiantes, investigadores, o deportistas. Kohn afirma que la sociedad, de esta forma es leal a la ingeniería de la conducta de Skinner, al ser incapaces de encontrar el camino de salida de dicha caja y reforzar cada día a todas las personas para que permanezcan ahí, en la ilusión de que esa es la salida a la vez que la solución a los problemas sociales y económicos antes mencionados.

Centraré los próximos párrafos en compartir la reflexión acerca del proceso de equilibrio y desarmonía, con base en un marco conceptual del humanismo de la educación y la psicoterapia —y sus primos hermanos: el existencialismo y la fenomenología¹—. Esta reflexión se enfoca en la manera como los profesores y las profesoras podrían sostener el sano crecimiento personal y profesional de manera íntegra y conservar una dignidad personal y profesional en las interacciones sociales de manera armónica. Asimismo, se retoman de Wilhelm Reich los conceptos de armadura o coraza de carácter -o personalidad-; el de desarrollo psicológico y tipología de la personalidad de la psicología corporal (Reich, 2005, pp. 64-65) Lowen, 1994, pp. 13-16; Johnson, 1994, p. 9) y el marco teórico acerca de los procesos mentales del constructivismo social de Vygotsky (Wertsch, 1988; Steffe, 1995).

EL CONTEXTO

Para fines de esta reflexión se entiende por contexto institucional aquellos procesos y relaciones interpersonales y sociales para los que se diseñan e implementan políticas y normas que regulan el trabajo; incluye también los procesos por los cuales se construye el conocimiento, que está mediado por artefactos y herramientas simbólicas y de representación, así como por los procesos interpersonales, grupales y comunitarios de intercambio de ideas, emociones, actitudes y valores entre las personas que trabajan en el mundo académico. En los contextos de las organizaciones educativas existen procesos que regulan y normalizan la práctica docente mediante conjuntos de estándares y criterios técnicos nacionales de evaluación del desempeño docente, entonces el trabajo docente deviene un quehacer exclusivamente instrumental, en la expresión y realización de los objetivos de aprendizaje y enseñanza que fueron pensados y propuestos por administradores del sistema educativo, que no han sido profesores ni han ejercido la docencia.

Pierre Bourdieu le dio el sugestivo título de *Homo academicus* a su estudio sobre la estructura y funcionamiento del mundo universitario. Ahí analizó, entre otras cosas, las especies de poder que son eficaces en ese campo y las trayectorias de los agentes que se encuentran en él. Para ello describió las luchas de los académicos por controlar tanto los recursos que permiten el entrenamiento y las promociones dentro de la universidad como los medios para la investigación y obtener el prestigio. En el medio universitario mexicano enfrentarse a las evaluaciones cuantitativas [es] un requerimiento inescapable para que los agentes logren acumular capital [...] que utilizan para tener una posición en el campo y para luchar por más recursos. En otras palabras, las evaluaciones cuantitativas

están en el corazón de las trayectorias y conflictos del “homo academicus... (Bourdieu, 2008; Swartz, 1997 citados en Vera, 2017, p. 88).

Este desconocimiento conceptual del sujeto y la indiferencia por los problemas cotidianos y los retos de los profesores, - quienes son el eje fundamental y los agentes más importantes en las instituciones de educación superior (IES) - son la base del modelo de gestión del desarrollo académico universitario. Un modelo de gestión de lo académico que se preocupa porque los docentes que son reclutados impartan los conocimientos y las competencias básicas de la profesión; un modelo con profesores mal pagados, carentes de un desarrollo profesional permanente, que no muestran su talento o habilidades para formar el carácter y desarrollar una personalidad y espíritu necesarios en los jóvenes estudiantes como profesionales porque ellos mismos no son considerados como tales; así, ¿cómo es que pueden ejercer su ocupación de la misma manera como la ejercen los demás profesionales?, como lo hacen el médico, el abogado, el arquitecto. Es necesario extender y aumentar la capacidad de las instituciones de educación superior para reflexionar críticamente y fomentar la mejora de la práctica del profesor, tanto en el ambiente académico como en el aula, al igual que en los programas, currículos y maneras de enseñar desde una reflexión profunda del concepto de profesor como persona con dignidad y libertad propias.

Un país que aún está en tránsito hacia la democracia necesita un sistema educativo para formar al tipo de ciudadano acorde a sistemas más humanos y críticos, a la vez que menos represores. Las escuelas y las IES requieren ser más democráticas, las instituciones educativas están conformadas por personas educadas en un orden de cosas autoritario, de repetición y bancario —en el sentido que le dio Paulo Freire. Una democracia requiere:

(...) que los individuos [sean] capaces de conocerse y cambiar por sí mismos mediante la evaluación de sus conductas en el contexto del adecuado discurso de la ciencia. Por tanto, será posible que el individuo pensase sobre sí mismo de manera que valorara sus sentimientos, pensamientos y actitudes personales; que utilizara (sic) la reflexión personal para investigar su propio valor y competencia. No obstante, las distinciones y la gestión de la personalidad pasaron a formar parte también de un discurso público que había de ser científico y capaz de ayudar al individuo en la dirección de su vida cotidiana y de sus relaciones sociales. La psicología reemplazó a la teología y a la filosofía como principal disciplina social. El “alma” quedó reformulada como el producto de los “rasgos” de la personalidad, la motivación y el aprendizaje (Popkewitz, 2000, p. 51.).

Estas nuevas formas de regulación social del individuo trasladan la atención a los pensamientos, sentimientos y actitudes de los profesores. Por más que los gobiernos, las políticas o los sistemas educativos y de evaluación educativa tengan su dosis de verdad puesta en el valor de la planeación, la supervisión, la evaluación y la administración (García, Garduño, 2003) pierden de vista o niegan la fuerza de la voluntad, la libertad y la decisión propias del individuo. No existe escolarización con prácticas que consigan a la perfección la conversión, control y supervisión de las y los profesores y la penetración absoluta del Yo.

El nuevo sistema de evaluación centrado en el profesor se ha profesionalizado y ha desarrollado un sistema para profesionalizar el saber; aquí hay una exigencia para profesionalizar la docencia. Este nuevo proceso de profesionalización no sólo implica al individuo, sino la gestión, con nuevas pedagogías y métodos de enseñanza, así como una axiología acorde a los modelos de evaluación estandarizada. Dos posturas contrapuestas advierten de los riesgos que conllevan asumir cualquier postura acerca de la nueva “cultura de la evaluación” como constructo social que deviene en proceso formativo para el diagnóstico y detección de los problemas de la eficiencia y eficacia docente; así las pruebas estandarizadas hoy están en entredicho (Márquez, 2014, pp. 3-5).

La profesionalización de la docencia implica una ética profesional, la ética con que se conduce una persona cuya ocupación es fundamentalmente práctica, que implica concebir a un sujeto con agencia, capaz de transformar representaciones y constructos de la cultura de la

evaluación, prácticas educativas y estructuras sociales de las IES, teniendo como horizonte la dignificación de la vida.

La ética profesional es parte de una cultura profesional que incluye un conjunto de saberes, creencias, valores y esquemas de acción que orientan las prácticas en el campo profesional. Como parte de la cultura, se transmite de una generación a otra mediante procesos de socialización y enculturación; sus elementos son más o menos compartidos por quienes se reconocen con derechos y obligaciones para ejercer la profesión; sirve de pauta de lectura a los profesionales para dar sentido a sus actividades en el contexto en el que actúan y está en la base de las prácticas profesionales y de las estructuras que sostienen la profesión. (Yurén, 2013, p. 16.)

Así, los procesos culturales interpersonales de construcción del conocimiento implican experiencias mentales sobre el juicio moral. Estos procesos mentales y experiencias han de buscar la formación de profesores y estudiantes universitarios hacia su autonomía moral, esto es, hacia el gobierno de sí mismos, y alejarse con sustento, inteligencia y criticidad de una moral heterónoma sustentada en relaciones sociales de imposición, autoritarias y de coacción. Cuando el profesor ingresa a estos sistemas y programas de evaluación decide o elige ingresar a un sistema de coacción, siendo entonces un acto de auto coacción.

En la ética profesional distingo tres dimensiones: la eticidad de la profesión, la moralidad y el comportamiento moral del profesionista. La eticidad de una profesión es el conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de “buenas”, así como los valores que caracterizan la misión de la profesión. A esto se agrega un código o conjunto de prescripciones generales explícitas o tácitas, que se van transmitiendo de generación en generación y se enriquecen o ajustan con la experiencia colectiva de la profesión. El código establece aquello a lo que está obligado el profesional, y que le está prohibido en el campo de su profesión. (Yurén, 2013, p. 7.)

No conozco investigación acerca del código ético profesional de docentes universitarios, aunque sí muchos ensayos y textos especializados en valores y educación. Dichos ensayos y estudios se centran en la formación y los valores de estudiantes y jóvenes en México en distintos contextos sociales y modalidades y tipos educativos (ver Barba, 2005, pp. 67-92; Barba, 2001; Hirsch, 2007; López Calva, 2003 y Yurén, 2013).

Los reglamentos como el Estatuto de Personal Académico (EPA) de la UNAM, o del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), aunque no son códigos de ética como tales, sí establecen cómo ha de conducirse la persona, así como el ordenamiento y la supervisión de su pensamiento, capacidad creadora y atención; todas estas dimensiones psicológicas —no sólo mentales— de su Yo que marcan y categorizan su identidad son direccionadas con el objetivo explícito de fomentar la creación científica. En estas regulaciones no se considera un problema moral, que a mi parecer tiene dos caras: una de ellas habla de lo loable y benéfico para el Estado si se consigue extender y aumentar el conocimiento científico y la tecnología.

La otra cara es la que interesa en esta reflexión: la dimensión humana a nivel personal, se hace referencia a la búsqueda de recursos económicos con la conciencia dual del compromiso que se adquiere. Es decir, aceptar el estímulo o reconocimiento económico como un merecimiento laboral y profesional, una necesidad o un interés por mayor bienestar, con un sentido “bueno” en sí mismo, al mismo tiempo como una seducción, o un alimento para el egocentrismo desde una puesta de la valía propia fuera de la persona, son otros quienes deciden su valor profesional con base en criterios instrumentales y técnicos de pruebas estandarizadas, o de cuantificación como los niveles y puntuaciones establecidas en los tabuladores de ingreso y promoción del personal académico de las universidades.

Así, la conducta moral o inmoral de la investigadora o del profesor es una forma de expresar la capacidad que tiene la persona de manifestar qué tanto se conoce a sí mismo y la calidad del autoconcepto y el pensamiento interior. La conducción de la investigadora y del

profesor es el resultado de la síntesis de un conjunto de rasgos y procesos psicológicos. Es responsabilidad de él o ella la forma como conduce su vida y con base en su juicio prudencial decide acerca de la aplicación de dichos reglamentos. Así, son la libertad y la dignidad de la persona sustentadas en su juicio —racional y moral— las que le posibilitan un actuar íntegro, que no violenta su integridad física, psicológica, ni social; ni la integridad moral de sus colegas a quienes evalúa.

La eticidad profesional internalizada (bajo la forma de creencias, valores e intenciones), los criterios y habilidades para juzgar la rectitud de una norma o principio, y los modos de autorregulación (sic) y la capacidad de juicio prudencial constituyen el ethos profesional. (Yurén, 2013, p. 8).

Los cambios en la regulación de su ocupación y los procedimientos de evaluación transforman su actividad profesional y van delineando su trabajo con objetivos e intenciones en conflicto con un ethos previo. Las tensiones que de ahí se derivan ocasionan estrés y buscan un cambio en la identidad y la ética profesional de los docentes.

En el mismo sentido del control y el cambio de ordenación de los procesos sociales, la educación a través de las IES y las escuelas, se convierten en los medios para conseguir el fin del nuevo ordenamiento. La psicometría —evaluación estandarizada— y las pedagogías para educar en valores y actitudes rempazan a la iglesia y las religiones en esta función educativa.

La primacía de los títulos y los certificados va en detrimento de la posibilidad de emitir juicios sobre el individuo evaluado atendiendo a sus habilidades y capacidades culturales interiorizadas, sus “signos de competencia” y los “indicios apenas perceptibles” sobre sus capacidades (como la forma de hablar, los modales, la actitud, la disposición, la sensibilidad, los gustos), que en muchos contextos son cruciales para evaluar y seleccionar candidatos... (Bourdieu, 1999, citado en Vera, 2017, p. 98).

El estudio de Vera (2017, p. 102) con académicos de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) un profesor de tiempo completo comenta la amplia aceptación del tabulador cuantitativo entre sus colegas, para la permanencia académica bajo el constructo social de que la cuantificación es un símbolo de objetividad y con la consciencia de que “ampliar los grados de libertad de las comisiones [tendría] el efecto de detonar las miserias humanas entre los académicos”. Otros profesores “enfatan cómo no se sienten inclinados a modificar ni flexibilizar el sistema de evaluación por *una serie de temores*² ante lo que podría causar tener evaluadores que cuenten con mayor libertad de juicio. Entre estos miedos se encuentra el de la corrupción y abuso de los evaluadores [y corrupción]...” (Vera, 2017, p. 102).

Así, identificamos tres retos, entre otros: los profesores y profesoras universitarios lidian diariamente y de manera importante: a) con los estándares del desempeño y sus consecuentes evaluaciones ligadas al salario, a la permanencia en el trabajo y, a criterios e instrumentos de evaluación individual; b) con el reto de diseñar, asistir y acreditar programas de formación y actualización de profesores, si es que los hay accesibles y disponibles en las instituciones; programas que promueven una formación que no pretende profesionalizar a quien se dedica a la enseñanza, sino que busca sostener y reproducir un modelo memorístico, fragmentado, individual, instrumental y pragmático de la docencia (González Tirados, y González Maura, 2007; Fullan, 2007; Villalobos Clavería, Melo Hermosilla, 2008; Cutti Riveros, Cordero Arrollo, y Luna Serrano, 2011; Estévez Nenninger, Arreola Olivarría, y Valdés Cuervo, A. A., 2014), y el tercer reto: c) se formaron como profesores y ejercen la docencia con base en un modelo educativo³ igual al que se tiene que implementar, un modelo que tiene serios vicios y “formalidades” rígidas e ineficaces además son los mismos modelos y programas con los cuales los maestros tuvieron que educarse en la infancia y que padecieron como estudiantes en la preparatoria o en la universidad (McLean, et al., 2008; Darling-Hammond, et al., 2007; Steinert, 2016).

Dicho modelo educativo es el que paulatinamente y de forma continua descartó en su currículo la formación para el análisis y la argumentación, para el diálogo social, la formación

del carácter y la personalidad, el pensamiento crítico y creativo, la búsqueda de alternativas y soluciones a los problemas, el equilibrio y armonía emocional y afectiva. Y es el modelo por el que la mayoría de los profesores tuvieron que pasar, al menos 12 años, en las aulas escolares.

Este modelo es el que se olvidó del corazón del profesor y pausadamente fue aniquilando el espíritu de asombro, la búsqueda y curiosidad intelectual y afectiva, emocional, a su vez fue matando la inquietud del estudiante. Un profesor así educado, que ha olvidado su pasión y queda “sin espíritu” accesible a su conciencia, es una persona descentrada, que se olvida de sí misma, que poco a poco va cediendo su fuerza, deseos, voluntad, sueños, ideas para sustituirlos por aquellos criterios y estándares de evaluación del desempeño. Así, se entra en un proceso de despersonalización, de deshumanización y de borramiento de la individualidad en el sentido de una personalidad única, creativa, plena y en libre expresión de su proceso de individuación-diferenciación. De tal modo, se contribuye a una cultura que penetra en la psique del profesor transformando casi imperceptiblemente el significado de su ocupación y su identidad profesionales. Algunos estudios señalan cómo los modelos y culturas de evaluación generan actitudes, identidades y culturas profesionales (Gergen, 2000; Peterson, 2004; Kim, Verena y Klassen, 2019).

Estos cambios de las identidades, en términos psicosociales, tienen que ver con las maneras como nos referimos y hablamos de los cambios que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales en las maneras de devenir individuales en nuestras comunidades (Wenger, 2001). En particular, al aprendizaje del maestro con base en los instrumentos, programas, procesos y políticas de evaluación de su práctica.

Asimismo, la construcción de identidades se refiere a la formación social de la persona, a la interpretación cultural del cuerpo, y la creación y empleo de marcas de afiliación como los ritos de paso, de iniciación y las categorías sociales. Referirse a las identidades de los profesores es referirse a una manera de situar y entender a la persona en el contexto de construcción mutua entre individuos y grupos. Desde estos contextos de aprendizaje y prácticas de evaluación del quehacer educativo se abren posibles caminos para que las y los profesores puedan formar su identidad académica en un sentido colectivo, y la posibilidad de negociar una experiencia de significado que le dé sentido a su estar en el mundo profesional de la educación superior y la investigación científica. Estos procesos sociales de identificación y estructuración social están ahora definidos y mediados por las políticas, procesos e instrumentos de evaluación del desempeño docente.

Esta es la manera como las políticas educativas, mediante reglamentos e instrumentos de evaluación, van introduciéndose en el control del profesor al construir una identidad profesional a la vez que un imaginario social y una cultura; es decir, una forma de pensar y maneras de hablar acerca de las profesoras y los profesores universitarios —y de educación básica y media también.

Estos procesos de significación social generan maneras culturales y socialmente aceptadas de deshumanización y despersonalización, pausadamente van transmitiendo al profesor un sentido cultural y personal —con sus usos y costumbres— para el silencio, la pasividad, el instrumentalismo técnico.

EL ARGUMENTO

El reconocimiento de la propia subjetividad es la fuente de la capacidad de resiliencia. Es emerger como persona desde el significado del sentido de la vida, la posibilidad de traspasar la propia armadura de carácter y el desprendimiento de la máscara y el pensamiento no dual. (Reich, 2005; Erena Bramos, notas de clase; Fenner, 2014; Foster, 2012.)

Para las personas el mundo es dual, el mundo es el Yo y el Tú (Buber, 1992) o el Yo y el Él o Ella/Eso/Ustedes. Estas dualidades no son iguales. Si las palabras que uno se dice se refieren al YO-TÚ es que las personas son lo mismo, es decir: “tú no eres sin mí ni yo sin ti”. Pero si se habla del Yo-Él o Ella, éstas son una dualidad distinta. Lo distinto es la relación. Las palabras con que las personas se relacionan no se limitan a las acciones que ellos realizan. Las palabras son la expresión con que se da sentido al mundo que se vive, así es como se experimentan, de modo que se crean experiencias. La experiencia ocurre en la persona, no con el mundo. La relación o

interacción se da en el mundo, pero la experiencia es de la persona. Estar atenta o atento a las propias palabras abre la posibilidad de experimentar, o de no tener la experiencia. Las propias palabras forman pensamientos, así es como se generan experiencias. Lo que se piensa genera la propia experiencia.

Las investigaciones acerca de las teorías subjetivas de los profesores y las profesoras para guiar su comportamiento y autoconcepto se conciben como “construcciones explicativas implícitas o explícitas, con una estructura lingüística argumentativa y del tipo causa-efecto, que permiten interpretar el mundo así como el propio comportamiento; son de carácter individual y se vinculan con lo social tanto en su comunicación como en su formación” (Catalán, 1997; Flick, 2004; citados en Cuadra Martínez y Catalán Ahumada, 2016, p. 303).

La mente de las personas construye imágenes, ideas, creencias. La mente no para, no descansa, parece que funciona sola. La actividad mental es constante, una idea va hilándose con otra y otra sin parar, a no ser que se haga un verdadero acto de intención para detener la mente y a esta secuencia de ideas que se entrelazan rápidamente para formar historias en nuestra mente. El poder creador de la mente es enorme, infinito. Estas tramas mentales en forma de narraciones, cuentos, historias se sustentan en fuertes creencias personales que con dificultad se pueden distinguir de los mensajes culturales que permitimos se integren al conjunto de creencias e ideas que se construyen; es decir, que conforman la propia ideología.

La atención a las ideas propias, a las creencias e historias que las personas van construyendo, a cómo las van entrelazando, y las palabras con que ellas y ellos construyen esas ideas y narraciones son importantes porque van armando un acto de conciencia. Asimismo, es importante identificar qué comportamientos, relaciones o situaciones son la fuente de cierto tipo de creencias o narraciones.

El comportamiento en muchas ocasiones está agarrado de estas creencias que lo accionan. Hay múltiples y variadas conductas y maneras como las personas se tratan a sí mismas y se relacionan con ellas mismas y con los demás, que se sustentan en dichas creencias, las cuales tienen a sus propios ojos el estatus de verdaderas. Con dificultad alguien se detiene a observar su propia mente y sus creaciones: las imágenes, los cuentos que se dice así misma, o las ideas que aparecen repentinamente; y figura que están desconectadas entre sí o que no tienen relación con su propia forma de ser y estar en el mundo. Las acciones que se dan o repiten en “automático”, en rutinas o sistemas de actuar, en gran parte son comportamientos inconscientes, y tienen una fuente de energía, es decir una fuerza que las direcciona e impulsa en dicha concatenación ideológica automática.

De esta manera, es como las experiencias se van construyendo por uno mismo a partir del cúmulo imparable de creencias e imágenes mentales que son producto de la propia creación mental inconsciente o de los aparentemente imparables automáticos ideológicos. Las experiencias se conforman de emociones, sentimientos, creencias, narraciones, pensamientos y sensaciones corporales. Esta manera de estar en el mundo, a través de las propias experiencias desencadenadas por los procesos mentales de imaginación e ideología, determinan en buena medida la conciencia con que todas las personas se relacionan.

La relación Yo-Él/Ella/Eso/Esto que está en la propia mente al momento que la persona narra y le da sentido, es como inicia la experiencia; también se incluye la emoción que viene en la relación. La experiencia es de la persona, sólo ella la siente, la tiene y la experimenta. No hay experiencias externas que se hagan internas, o experiencias propias que después se vayan al exterior o se conviertan en experiencias externas, o que pasen a ser experiencias de las plantas y los animales. Los animales y las cosas no son experiencias, es la arrogante mirada o el orgullo enmascarado lo que crea experiencias personales.

La construcción de la máscara tiene una función relevante en la propia experiencia, es la cara que las personas construyen para lidiar con el mundo y relacionarse con los otros. Desde el enmascaramiento las personas se protegen de ser lastimadas, asimismo, contienen la experiencia en una sensación que les permite sostener toda la experiencia.

En ocasiones es posible sostener toda la experiencia, en otras experiencias poco es lo que una persona puede sostener por sí misma. La parte de la experiencia que no es posible sostener muchas veces se deposita fuera, en el otro, en el animal o en las cosas. De manera que la propia

mente decreta que las experiencias son causadas por otros y provienen del exterior, esta es la manera como las personas se enajenan lentamente. Desafortunadamente, este proceso además de ser una pseudo solución a la intensidad y frecuencia de distintas experiencias, es insostenible, o resulta insoportable, o la creencia de que esto es así, si bien protege al momento, es sólo una estrategia temporal. Cada vez que se lidia con la intensidad y constante presencia de experiencias se tiene la oportunidad de sostenerlas —y vivirlas— o de resolverlas temporalmente con estrategias de enmascaramiento o acorazamiento. Más adelante se explicará qué es la coraza corporal (Reich, 2005; Lowen, 1994) y cuáles son sus funciones. Ahora es necesario continuar comprendiendo las variedades de relación.

La interacción con una planta o un animal es sólo eso: una interacción. El sentido que le dan las personas mediante las imágenes mentales o los pensamientos que se tienen acerca de éstos, los lleva a tener una experiencia acerca de sí mismos, en su cuerpo y en su mente. Esta experiencia se vive con emociones en propio cuerpo. Cuando la emoción surge y “viene” de la experiencia ambas se viven en el cuerpo y por el cuerpo; esta vivencia corporal a su vez puede provocar un nuevo o mayor apego a la historia que uno mismo se dice de la experiencia que se vive; lo inverso también sucede, esto es, que un apego a ciertas ideas construidas en la mente ocasionan ciertos sentimientos y diversas y múltiples experiencias emocionales.

Lo que hay es sólo la propia experiencia y el “Yo”, pero la relación del tipo “Yo-Tú” es una experiencia. Así, las propias experiencias que devienen “tuyas o tus experiencias”, que dan sentido a la propia experiencia, son las que se experimentan como propias y se viven como experiencias subjetivas. De este modo, “tu experiencia” que la persona siente como propia y experimento en sí misma, es la que configura y conforma el sentido de vida personal. Por medio de las propias experiencias una persona da significado y atiende a las señales acerca de quién es. Él o ella constituyen, de tal modo, un espacio intersubjetivo y de mutuo entendimiento y empatía emocional al saberse y estar en la experiencia de imaginar lo que es estar en el lugar del otro, sin ser el otro, pero haciendo que la experiencia del otro, la persona la viva como propia; entonces se puede dar sentido a la propia experiencia.

Si el espacio intersubjetivo se vacía de la relación del tipo “Yo-Tú” y se sustituye por relaciones institucionales mediadas por normas y reglamentos, por instrumentos y criterios estandarizados de evaluación de las y los profesores, entonces se despersonaliza la relación y se convierte en una relación organizacional, institucional.

Evaluar el desempeño, evaluar las competencias y habilidades docentes no es lo mismo que evaluar a la persona o su comportamiento. No obstante, el hecho de la evaluación institucionalizada e instrumental estandarizada se yuxtapone a la valoración del profesor mediada por un instrumento en una tipología jerárquica que le marca un rango de identificación que no es lo mismo que un rasgo de identidad. La creencia social de que el rango de identificación dentro de la tipología jerárquica es un rasgo de identidad funda la premisa falaz del vacío existencial en la actividad académica.

Algunas anécdotas que no se narrarán aquí recuerdan cómo algunos profesores, sobre todo quienes han logrado ubicarse en los niveles destacados de dicha tipología jerárquica, van incluyendo en su narrativa sobre sí mismos palabras que los identifican como el rango o nivel que la evaluación les otorga, y van dejando de lado la inclusión de una narrativa y una forma discursiva personal relativa a su experiencia. Se van llamando a sí mismo como el “SIN 1” o el “Investigador Emérito” u otro nombre cualquiera referente a la tipología que corresponda a su función o institución. A la pregunta de ¿Quién eres?, se autonoman como, por ejemplo: “profesor de tiempo completo”, o “investigador nivel 2”, o “profesor de carrera”, entre otros.

La sensación en el cuerpo de no saber ciertamente “quién soy”, “quiénes somos” incita a las personas a salir rápidamente del silencio existencial de no saber, dentro de la limitada vida encarnada, de ignorar quién realmente se es y tan sólo estar ocasionalmente conscientes de no saber; esta experiencia se convierte en una experiencia existencial que se vive en un cuerpo finito, sabiendo que todas las personas mueren a cada instante. Se hace referencia a la muerte existencial que a veces acompaña a la muerte física. Esto es, de tanto ser nombrados con etiquetas institucionales, se tiene la experiencia paulatina de dejar de ser para identificarse con el nuevo nombre. Estos nuevos nombres son categorías generales que carecen de rasgos de

identidad personal, por esto son despersonalizantes; podría pensarse que cumplen la función del uniforme en el ejército o el hábito del monje o la monja en los claustros y conventos; estas estrategias despersonalizantes buscan cambiar o quitar identidad a la persona y la convierten en un ser vago, etéreo, en un mundo que ha cambiado y el significado de la relación con el mundo ya no es, por tanto la experiencia es de ausencia de significado, de separación de uno mismo, de su cuerpo. Estas experiencias provocan altos niveles de ansiedad o depresión, de enojo o tristeza, etcétera.

La identificación con el trabajo es un factor fundamental que evita el estrés o el desgaste. El sentido y significado en el trabajo, la valoración de la ejecución y el desempeño docente —o en cualquier otra profesión— dan un sentido existencial a la persona.

La evaluación estandarizada tiene como uno de sus argumentos la desvaloración del profesor. Se responsabiliza al profesor de los fatales resultados educativos y del aprendizaje. La hiper-responsabilidad social y económica puesta en la figura del profesor universitario crea tensión, y va mermando su sentido existencial, su valía personal y reconocimiento social; de tal forma se contribuye al proceso de despersonalización. La responsabilidad económica y social puesta en ellos, y mediada por las jerarquías y categorizaciones de su trabajo, son producto de las evaluaciones estandarizadas de las instituciones y los programas donde trabajan; también son producto de las evaluaciones individuales acerca de sus conocimientos; a estas evaluaciones se les ha dado un sentido personal. Dos situaciones es necesario resaltar en este punto, la primera se refiere a la ausencia de programas de formación y desarrollo profesional de los profesores que los acompañen en el proceso de evaluación y superación académica; y la segunda, el acompañamiento psicológico y socioemocional que contribuya a las condiciones de sostenimiento y contención afectiva para que el autoconcepto y la autoestima de los profesores pueda transitar a estas nuevas exigencias de regulación de su trabajo y su competencia profesional. La ausencia de estos espacios de reflexión, formación, profesionalización y transformación educativa lleva a muchos de ellos al agotamiento emocional, al cinismo y a la baja realización personal, a esto se le llama síndrome de “burnout” o del “quemado en el trabajo”. O a esos actos de simulación o corrupción identificados en la investigación.

El burnout o “síndrome de quemarse por el trabajo” según Maslach y Jackson (1981) se define por la coexistencia de tres síntomas: agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal. El agotamiento emocional aparece cuando el trabajador siente que no puede dar más de sí mismo a nivel afectivo. El cinismo o despersonalización supone el desarrollo de actitudes y sentimientos negativos y de insensibilidad hacia los receptores de los servicios y los colegas. Por último, los sentimientos de baja eficacia suponen una disminución de los sentimientos de competencia. Aunque en un primer momento el burnout se identificó en profesionales dedicados al cuidado de las personas (profesionales sanitarios, educadores, trabajadores sociales, etc.) recientemente se ha extendido a otro tipo de profesionales y grupos organizacionales. (Schutte, Toppinen, Kalimo y Schaufelli, 2000, citados en López-Araújo, B., et al., 2008, p. 294.)

Este agotamiento emocional, cinismo y baja realización personal son una expresión de la huida de uno mismo. El burnout se expresa intrapsicológicamente como un alejamiento de uno mismo, del propio cuerpo, resistiendo las emociones de esta incertidumbre, del vacío existencial; es la huida de lo que es la experiencia subjetiva, la experiencia que hay, o sea del dolor que causa sentir no saber, de un sinsentido, de la incertidumbre, del cansancio asociado, o tristeza, duda, confusión o cualquier otra emoción o sensación, o idea que venga. Se genera una tensión entre aceptar ese dolor y rendirse, y la fuerza interior que empuja a cada quien fuera de sí mismo, por no saber quiénes realmente se es y dejarse llevar hacia los demás, hacia el tú, y hacia el otro.

El alejamiento corporal se manifiesta de distintas maneras, por ejemplo, descuido de la alimentación (ENSANUT MC 2016: 64-73), desaliño y desaseo, o en el consumo excesivo de alimentos, alcohol, tabaco o drogas (Olmedo-Buenrostro, Delgado-Enciso, López-Lavín, et al, 2013; Verdugo Lucero, Guzmán Muñiz, Moy López, et al., 2008; ENSAT, 2016; INPRFM-

ENCODAT 2016-2017, 2017) o en alejamiento de los demás, del trabajo, aislamiento en general de actividades de entretenimiento, gozo y convivencia, o en insensibilidad a lo que viven las personas, o hacia los sentimientos de colegas o familiares, sobre todo insensibilidad a lo que el propio cuerpo siente y las emociones de sí mismo. De esta forma hay una separación, una desvinculación emocional de uno mismo y de los demás por razones externas de excesiva tensión o de despersonalización.

Así, la elección —tal vez inconsciente, o desde la conciencia dual de someterse a dichas evaluaciones externas y darles el estatus de identidad— es una decisión personal. En suma, se elige solicitar la evaluación o la permanencia en el sistema, aunque éste resulte perjudicial en lo subjetivo o en la salud física y psicológica.

La vida es cambio, nada permanece para siempre. Nada es quieto. Sólo la vida amable, como las acciones con bondad y compasión por uno mismo (Chödrön, 2012), que habitan en la persona, ofrecen la capacidad de sostener, atravesar y sobreponerse —resiliencia— a la propia experiencia del dolor de no saber quién se es o de saberse identificado tipológica y jerárquicamente. La ocupación es la que define a la persona que con el paso del tiempo y de múltiples evaluaciones e identificaciones va dejando atrás las relaciones “Yo-Tú” y da entrada a una identidad reglamentada, y se deja llevar a una fantástica elevación en la relación Yo-Eso (Yo-PRODEP, o Yo-SNI), lo que lo aleja de la ineludible caída existencial que la gran mayoría ha de vivir acerca de un ineludible reflejo existencial con quien realmente somos.

Entonces, surge la pregunta acerca de los motivos y las razones, así como los valores que llevan a las personas a adoptar estas categorizaciones e integrarlas a su identidad. Para esto se considera importante entender un poco más los procesos por los que la mente entra en estos laberintos sociales y los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos imbricados en dichos laberintos, un proceso fundamental a nivel de la conciencia es que tenemos una mente condicionada.

Si el profesor o la profesora se mantienen presentes en sí mismos, atentos al contenido de su mente y presentes en su cuerpo, entonces pueden vivir el dolor o el miedo y, pueden darse cuenta de lo corto de la experiencia, y se dan cuenta de sus pensamientos. Para esto necesitan estar conectados con su cuerpo y la experiencia subjetiva sentida en el cuerpo y en la mente. El cerebro está en el cuerpo y la experiencia subjetiva se piensa y se siente. Pero esto es un acto de voluntad consciente del profesor o la profesora.

La experiencia del profesor o de la profesora tiene como condición necesaria el que ellos transiten sus emociones, cualesquiera que sean, y las vivan en el cuerpo, esto es, que se las permitan sentir y se den la oportunidad de sostener⁴. Un sostenimiento de la experiencia implica entonces que las emociones se experimentan por unos pocos segundos de manera intensa hasta que va decayendo la intensidad —a veces casi insoportable—. Sostener la experiencia y vivirla en toda su duración, es la manera como la mente detiene su ímpetu de pensamientos en cascada turbulenta o irrefrenable, por huir de esta experiencia, y dar la sensación de seguridad y evitación del dolor. Con sostenimiento psicológico, la persona no se dirige inconscientemente ni actúa hacia el otro o en contra de sí mismo. La mente no se deja ir en cascada con sus creencias, imágenes, ideas, “cuentos”; sólo entonces el profesor y la profesora pueden descubrir la fuerza personal que radica en ella o él, así como la fuerza colectiva y el empoderamiento social. ¿Cómo llega este descubrimiento? El único camino es el acompañamiento social o con otro, en una relación “Yo-Tú”.

LA ARMADURA DEL PROFESOR, LA DE LA PROFESORA Y CÓMO TRASPASAR EL FALSO SELF

Si no fluyen las emociones, si no se expresan, éstas se quedan en el cuerpo, se hace la coraza (Reich, 2005), se endurece, entumece, constriñe, tensa, se lastima y se enferma. Si fluyen las emociones, se expresan y comparten, se recibe del grupo —de amigos, colegas, sindicato, familia— la aceptación y la escucha de lo que hay, sin juicios; se acompaña y se sostiene la persona misma y se es sostenido por el grupo. También, puede suceder lo contrario, que el grupo, la comunidad —la regulación y la evaluación para el caso que nos ocupa describir— reafirman

el sentido denotativo de la categorización y la regulación que puede ser “favorable o desfavorable” para la organización y el sistema de evaluación, no para el desarrollo y crecimiento personal y profesional, necesariamente, de la profesora y del profesor.

Wilhelm Reich, Alexander Lowen, y otros terapeutas con orientación energética enfatizan cómo los bloqueos de la propia expresión están literalmente presentes en el cuerpo, representados por la tensión muscular crónica que puede llegar a ocasionar una distorsión postural. Estos bloqueos o autonegación originalmente sirven al propósito de evitar el dolor y la frustración de experimentar el impedimento u obstáculo medioambiental [por ejemplo: el juicio, la crítica, la evaluación]. Este bloqueo da servicio continuamente a dicho propósito, y por esto es muy resistente al cambio. El bloqueo en el cuerpo es simplemente la manera como el organismo hace para no sentir la experiencia de una necesidad original y la molesta reacción de su frustración. Más aún, el bloqueo en el cuerpo resiste las inevitables ansiedades que surgen de estar siendo vulnerable de nuevo y de correr el riesgo de una nueva herida o de ser lastimado por segunda ocasión. (Johnson, 1994, p. 9.)

Las heridas son al narcisismo, por eso son tan dolorosas y vienen como resultado de la expresión del ser verdadero, del Yo real en el contexto de la evaluación estandarizada y regulación del trabajo individual. Una evaluación que se ejerce con criterios diversos y confusamente definidos, para la supervisión de cualidades psicológicas como el conocimiento, la capacidad creadora o la innovación. Estas heridas al narcisismo de los profesores, a través de distinciones que los categorizan, llevan a que ella o él puedan vivir elevando su imagen, o sea su ego, o puedan vivir con las maneras como se disminuye su categorización académica, y su autoconcepto, por ende, su autoestima. De forma que se elige sin una clara conciencia de las consecuencias y del proceso subjetivo al que se someten, a una vida por el cumplimiento de expectativas del gobierno de lo social —de la educación y la ciencia— mediante el gobierno de la persona con instrumentos que se expresan en las regulaciones y ordenamientos normativos.

Así es como el compromiso de los investigadores y profesores parece estar funcionando, y esto en parte explica cómo el narcisismo exitoso es muy difícil de modificar o cambiar, pues es confirmatorio y refuerza en la persona el anhelo de perfección y superioridad que buscan, fomentan y propician dichas formas de ordenar y gobernar las dimensiones psicológicas.

Muchos de ellos no viven la experiencia así, todo lo contrario, su Yo⁵ se nutre y crece psíquicamente con base en productos profesionales que se presentan como espejos del propio narcisismo.

Por lo general, estos espejos y sistemas interpersonales e institucionales de evaluación del desempeño vinculados al salario forman parte del sistema social que suprime, primero en el cuerpo del profesor, la energía vital, moral y creativa, para después hacerlo en los grupos y colectivos docentes y de investigadores.

Estos bloqueos de la energía vital, amorosa y creativa desencadenan ataques agudos de lo que W. Reich (2005, pp. 267-270) define como la “plaga emocional” del desánimo personal y colectivo, el excesivo amor por el dinero, el poder, la avaricia, el consumo, la idolatría, la corrupción, la violencia, la manipulación y el control, el consumo excesivo de sustancias, etc. Así “...característica esencial de la plaga emocional es que la acción y la razón dada para ella nunca son congruentes. El verdadero motivo siempre se encubre y se lo reemplaza por motivo aparente. En la reacción natural del carácter sano, motivo, acción y objetivo forman una unidad orgánica...”. De tal modo, la profesora o el profesor aquejados por la plaga emocional quedan vulnerables o son incapaces e inconscientes de tolerar amenazas contra su coraza narcisista, o que pongan de manifiesto sus motivos irracionales; dicha vulnerabilidad emocional les impide detener lo que pudieran ser los fuertes o dolorosos efectos en su persona, ya sea en su salud física, emocional o social. En suma, “...el individuo aquejado de la plaga emocional difiere del individuo sano en que no sólo se plantea sus demandas vitales a sí mismo sino primariamente y (sic) sobre todo, al ambiente que lo rodea...” (Reich, 2005, p.70).

EL CUERPO DE LA PROFESORA Y EL CUERPO DEL PROFESOR

Los profesores y las profesoras con cuerpos marcados socialmente como inferiores, inapropiados, privados o públicos, o vergonzosamente expuestos en su ser encarnado, en un cuerpo específico, están en las aulas negociando y en relación en un espacio de autoridad que es el aula y la escuela (Freedman y Stoddard, 2003).

El cuerpo es observado por los estudiantes, el cuerpo es mirado entre nosotros como profesores, el que enfrentó una cirugía, el que tiene cáncer y está en quimioterapia, la embarazada, la que padece esclerosis, quien tiene Parkinson, quien está adelgazando, quien muestra el cansancio en su rostro, en su cuerpo; quien tiene obesidad y come por ansiedad, el que oculta o muestra su orientación sexual, el que tiene alguna discapacidad.

En el aula se muestra el dolor de la pérdida, por la muerte de una esposa o esposo, se ve cuando la maestra saca comida a mitad de la mañana pues siente hambre, aunque su embarazo aún no se muestre; cuando los estudiantes saben que se tienen hijos, y cansancio, o enfermedad. O que se siente enojo, y eventual agresión; tal vez cuando el profesor universitario frente a los alumnos se muestra gritando, ofendiendo, humillando porque su esposa le pidió el divorcio; o ver la debilidad del director de tesis de grado porque el osteosarcoma le come la vida y le consume el dolor.

Cuando una profesora muestra la realidad encarnada, incorporada, de cómo es ser profesor universitario, con cáncer, que usa "piercings", quien ha abortado, quien envejece, quien es muy joven y enseña su nerviosismo por su primer año en la docencia, quien enseña su tristeza en su caminar, en su postura corporal, entonces la vulnerabilidad de todos nosotros es evidente, se ve. Hay tantas situaciones que se ven y tantas que no se ven, tantas más allá de esta gran y breve oportunidad de hacerlas visibles.

Los estudiantes, en muchísimas ocasiones, se impresionan cuando se encuentran con su maestro o maestra fuera de la escuela, en el mercado o en la calle. ¡Qué sorpresa ver a tu profesora en un traje de baño de dos piezas en la playa! La sorpresa de mirar el cuerpo de su maestra más allá de verlo cubierto por una ropa de maestro o maestra detrás del escritorio. Una vestimenta que le ayuda en su identidad y para cumplir con el papel social que se espera de él o ella.

Esta sorpresa hace mirar que la educación y la pedagogía tienen una naturaleza encarnada en personas en relación humana. Desde esta recuperación de la vida en nuestro cuerpo somos personas, profesores, amantes, amigos. La capacidad para reconstruirse a sí misma y desde ahí reconstruir lo social.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las regulaciones de evaluación, como el reglamento del SIN, los tabuladores como el de la UAM (Vera, 2017 y 2018), o los programas de estímulos institucionales (ver: PRIDE-UNAM), son un instrumento de evaluación y simbólico que se conforma en una "cultura de la evaluación" con un sentido formativo y define simbólicamente a las identidades profesionales -perfiles de profesores y profesoras- acerca de quién es un "buen profesor" y quien no lo es, que establecen la categoría de investigador como un rasgo de la identidad que se integra subjetivamente como una cualidad de la personalidad (Kim, Verdana y Klassen, 2019, pp. 163-195).

Estos rasgos de la persona que se definen con base en el nivel que se asigna a los investigadores establece las características de dicha persona como marcas identidad profesional. En este artículo no se discutió el concepto de identidad como tema y problema epistemológico o político, pero tampoco se desconsidera la importancia de dicho análisis; sin embargo en el análisis anterior sólo se dio cuenta de la manera como esos niveles dados por los instrumentos y mediadores de evaluación devienen interiorizados como atributos de la personalidad, cual si fueran características intrínsecas de la persona y no resultado de la síntesis de un complejo proceso de mediación y control social y político para la distribución de recursos económicos.

No podemos saber a ciencia cierta si ha mejorado la calidad de la docencia y la investigación al amparo de programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), pero es evidente que su implementación ha terminado por estratificar -económica y simbólicamente- a los académicos del país [...]. La jerarquización de los científicos y

académicos que son parte del SNI crea una idea de inclusión diferenciada, pero también de exclusión: aquéllos que no forman parte de este grupo padecen las consecuencias económicas y simbólicas de “no cumplir con el perfil...” (Vera, y Gonzáles-Ledesma. 2018, p. 56).

El impacto inmediato, pero no visible y mucho menos obvio, de las evaluaciones masivas estandarizadas de la docencia puede hacer a los profesores proclives a las seducciones a través de aumentos salariales o reconocimientos económicos, con excusas racionales —que no son explicaciones— se convierten en paradigmas teóricos o en elaboraciones intelectuales altamente atractivas en el trabajo académico y científico. Estas elaboraciones, que se toman de manera aislada para guiar el camino personal de vida o las políticas educativas —y sociales— son las que constriñen el camino de la conciencia.

Desafortunadamente, la experiencia así vivida sólo será una experiencia desde el miedo con todo y sus raíces en la vergüenza, el trauma, el abandono, la privación, el vacío como puertas de la soledad (Krishananda, 2004), y no desde el gozo y el placer, desde la creación y el atrevimiento, desde la plenitud y la entrega afectiva. En consecuencia, se tiene una experiencia de vida sin libertad, realización plena, y recreación gozosa y construcción creativa.

Aceptar ser aquejados por sistemas y organizaciones sociales de control, manipulación, sometimiento y seducción son formas de expresión de la plaga emocional. Está ausente el trabajar con las emociones y los afectos en las instituciones educativas. Atreverse a brincar a lo desconocido, al vacío, y recuperar los sentimientos, es la tarea pendiente que se tiene en las instituciones escolares y los centros de formación de profesores.

El camino que se nos presenta desde esta perspectiva humanista será el regreso al cuerpo y a las experiencias emocionales, a la unidad personal y a la armonía con los demás. Y dejar atrás lo que daña, lastima, perjudica; aquello que no es benéfico para la persona, y hacerse cargo de la propia autorregulación, autocuidado, atención a las propias necesidades de sobrevivencia, desarrollo profesional y personal, y relaciones socioafectivas. En síntesis, tomar la propia fuerza vital.

NOTAS

¹ Véase Rogers, C. (1993). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós; Buber M. (1977). *Yo y tú*. Nueva Visión, Buenos Aires; y Rollo, M. (2011). *Amor y Voluntad. Contra la violencia y la apatía en la sociedad actual*. Barcelona: Gedisa.

² Las cursivas son de la autora.

³ En este documento se aceptan como sinónimos educativo y pedagógico, así que por modelo educativo se entiende también el modelo pedagógico.

⁴ En referencia al concepto de sostenimiento o sostén, “holding”, de Donald Winnicott; en Bleichmar, N. y Liebermann de Bleichmar (1988). *El psicoanálisis después de Freud. Teoría y Clínica*. México: Paidós

⁵ En este caso puede ser un “Yo” compensado con un “falso self” crecido, con un gran narcisismo que se expresa mediante egolatría e hipocresía.

REFERENCIAS

- Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13),1-15.
- Barba, B y Romo, J. M. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.
- Buber, M. (1992). *Tú y yo*. Madrid: Caparrós Editores.
- Chödrön, P. (2012). *Cuando todo se derrumba. Palabras sabias para momentos difíciles*. Madrid: Gaia.
- Cutti Riveros, L.; Cordero Arroyo, G. y Luna Serrano, E. (2012). Diagnóstico de necesidades de formación pedagógica del profesorado universitario. *Revista educ@rnos*, 1(4), 31-50.
- Darling-Hammond, L.; et al. (2017). *Empowered Educator. How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*. San Francisco, Ca.; Jossey-Bass.
- Estévez Nenninger, E. H.; Arreola Olivarría, C. G. y Valdés Cuervo, A. A. (2014). Enfoques de enseñanza en profesores universitarios en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-19
- Fenner, P. (2014). *Mente Radiante. Aprende a usar tu mente y descúbrete*. México: Aguilar.
- Foster, J. (2012). *La más profunda aceptación. Despertar Radical en la Vida Ordinaria*. Málaga: Ediciones Sirio.
- Freedman, D. P., y Stoddard Holmes, M. (Eds.). (2003). *The Teacher's Body. Embodiment, Authority, and Identity in the Academy*. Albany, New York: State University of New York Press.

- Fullan, M. (2007). Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 293-314.
- García Garduño, J. M. (2003). *Profesores universitarios y su efectividad docente*. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos. *Perfiles Educativos*, 25(100), 42-55.
- Gergen, K., (2006). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. México, Paidós.
- González Tirados, R. M. y González Maura, V. (2007). Diagnóstico de las necesidades y estrategias de formación docente en las Universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6-15.
- Hirsch Adler, A. (2007). *México, investigación en educación y valores*. México: Gernika.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM) (2017). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco 2016-2017 (ENCODAT 2016-2017)*. Disponible en: <https://encuestas.insp.mx/ena/encodat2017.php>
- Johnson, S. M. (1994). *Character Styles*. New York: W.W. Norton & Company.
- Kim, L. E., Verena, J. y Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31:163-195.
- Kohn, A. (1999). *Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. New York, Houghton Mifflin Company.
- Krishananda. (2004). *De la codependencia a la libertad. Cara a cara con el miedo*. Madrid: Gulaab.
- López Calva, M. (2003). "Mi rival es mi propio corazón..." El docente universitario y sus exigencias de transformación". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(2), 43-81.
- López-Araújo, B., Osca-Segovia, A. y Rodríguez Muñoz, M. de la F. (2008). Estrés de rol, implicación con el trabajo y burnout en soldados profesionales españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 293-304.
- Lowen, A. (1994). *Bioenergetics*. Miami: Penguim.
- Márquez Jiménez, A. (2016). Derecho a la educación vs derechos magisteriales ¿Indivisibilidad y/o jerarquización de los derechos humanos? *Perfiles Educativos*, 38(153), 3-13.
- McLean, M.; et al. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30, 555-584.
- Olmedo-Buenrostro, B. A., Delgado-Enciso I.; López-Lavín, M.; et al. (2013). Perfil de salud en profesores universitarios y su productividad. Universidad de la Colima, México. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 32(2), 130-138.
- Peterson, R. L., (2004). Evaluation and the Cultures of Professional Psychology Education Programs. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(4), 420-426.
- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas* (3ª Edición). Madrid: Morata.
- Reich, W. (2005). *Análisis del carácter*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Salud, e Instituto Nacional de Salud Pública (2016). *Encuesta Nacional en Salud y Nutrición de Medio Camino 2016 (ENSANUT MC 2016). Informe final de resultados*. México, Secretaría de Salud. 149p. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209093/ENSANUT.pdf>
- Steffe, L. (1995). *Constructivism in Education*. London: Lawrence-Erlbaum.
- Steinert, Y., et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*; 38, (8), 769-786.
- Vera-Martínez, H. (2017). El *homo academicus* y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico. *Perfiles Educativos*, 39(155), 87-106.
- Vera-Martínez, H. y González-Ledesma, M. A. (2018). Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno. *Perfiles Educativos*, 11, número especial, 53-97.
- Verdugo Lucero, J. C.; Guzmán Muñiz, J. ; Moy López, N. A.; et al. (2008). Factores que influyen en la calidad de vida de profesores universitarios. *Psicología y Salud*, 18(1), 27-36.
- Villalobos Clavería, A.; Melo Hermosilla, Yenia (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. *Universidades*, Núm. 38:3-20.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos*, 35(142), 6-14.

RESEÑA DEL LIBRO

A ENSEÑAR: UNA GUÍA PRÁCTICA PARA LOS MAESTROS DE IDIOMAS

MARÍA TERESA GULLOTTI VÁZQUEZ
Universidad Autónoma de Yucatán, México
tere.gullotti@correo.uady.mx

Cómo citar este artículo: Gullotti Vázquez, M. T. Reseña del libro Cortez Román, N. A., McBride, K. y Esparza Barajas, E. (Coord.). *A enseñar: una guía práctica para los maestros de idiomas*. Pearson. *Educación y ciencia*, 8(52), 102-104.

Recibido: 16 de septiembre de 2018; **aceptado para su publicación:** 11 de noviembre de 2019

A ENSEÑAR: una guía práctica para los maestros de idiomas compila el trabajo de profesionales en la docencia de idiomas realizado por expertos en la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera. La coordinación del trabajo estuvo a cargo de las Profesoras Nolvía Ana Cortes Román, Kara McBride y Elizabeth Ruiz Esparza Barajas, así como por pares de expertos en el tema y por el Comité Editorial de la División de Humanidades de la Universidad de Sonora, editado por Pearson México, en agosto de 2018.

El libro es una excelente recolección de textos en las principales áreas de la docencia, tanto para profesores de una segunda lengua como de lenguas extranjeras, ya que no se circunscribe a la enseñanza del inglés, sino que puede ser de utilidad para maestros que se inician en la docencia o para aquellos con vasta experiencia, ya que ofrece información significativa tanto teórica como de investigación en el área de la enseñanza de idiomas.

El primer capítulo se denomina El manejo en el aula de lenguas extranjeras por De la Luz, Rodríguez y Villalobos, de la Universidad de Guadalajara. E invita en el aspecto didáctico, a analizar los tres momentos de una clase: Antes, Durante y Después de la desclase.

Como docentes, la reflexión sobre la importancia del manejo del aula en la enseñanza de lenguas extranjeras, debe ser una guía para que el profesor analice la trascendencia de realizar una adecuada planeación.

El segundo capítulo, se titula El papel de la gramática en la enseñanza de lengua y es presentado por Novelo y Suárez de la Universidad Autónoma de Yucatán. En esta sección se describen los métodos para enseñar. A fin de enseñar la gramática de forma lúdica, muestran una sección de técnicas y procedimientos más recientes centrada en el uso de juegos que pueden ser una opción que recrea un contexto similar al real.

Este capítulo enseña al docente no sólo una revaloración de la enseñanza de la gramática, sino también ejercicios lúdicos apropiados. Brinda una panorámica teórica para captar la atención del alumno, por medio de los juegos y el uso de la *gamificación*.

El tercer capítulo denominado La enseñanza de la Literatura en el aprendizaje de la L2/**LE** es decir, una segunda lengua o una lengua extranjera, compilado por Eloísa del Carmen Alcocer Vázquez, Myrna Elizabeth Balderas Garza y María Isolda Vermont Ricalde, de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Se centra en analizar el papel de la literatura en el aprendizaje de lenguas, destacando las ventajas de su incorporación empleando textos reales y auténticos. Realizan un interesante recorrido por la literatura y el desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas de tal forma que el alumno pueda desplegarlas.

El capítulo 4 a cargo de Sabine Pflieger de la Universidad Nacional Autónoma de México, brinda una amplia visión de La cultura y la interculturalidad partiendo de la indiscutible premisa de la correspondencia de éstas con la enseñanza de lenguas. La autora realiza un análisis de la

relación del salón de clase como un espacio comunitario, relacional e *identitario*. Esto es sin duda, muy interesante y enriquecedor pues los docentes no sólo adaptan su clase a las necesidades de aprendizaje de los alumnos o sus estilos, sino que dan una visión del país cuya cultura están estudiando.

El quinto capítulo es el denominado La comprensión auditiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras a cargo de Kara McBride de World Learning, el cual brinda un panorama completo de la comprensión auditiva como un elemento esencial.

La autora hace un análisis detallado de las dificultades que conlleva la comprensión auditiva, centrándose en la gran variedad de actividades y sustento teórico que permita a los estudiantes y docentes obtener una mejor comprensión auditiva de un idioma extranjero o una segunda lengua. Quizá uno de sus aportes más novedosos son los ejercicios y propuestas para actividades fuera de las aulas.

El sexto capítulo es La comprensión lectora en el aprendizaje de una segunda lengua presentado por Ana Rosa Zamora Leyva, David Guadalupe Toledo Sarracino y María del Socorro Montañón Rodríguez, de la Universidad de Baja California. El capítulo contiene un análisis completo del proceso de la habilidad lectora que debe adquirir una persona que aprende una lengua extranjera o una segunda lengua. Así mismo describe estrategias descritas que permiten conocer las tendencias actuales de los espacios de la virtualidad.

El séptimo capítulo se centra en otra de las habilidades básicas del aprendizaje de un idioma La escritura en la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, propuesto por Elva Nora Pamplón Irigoyen de la Universidad de Sonora. Para los docentes o para los aprendices de idiomas, compila los enfoques para la enseñanza de la escritura, ya sea como producto o como proceso. Como profesores es común que se proporcione una retroalimentación sobre la escritura y este capítulo ofrece valiosas sugerencias.

El octavo capítulo, se centra en La planificación de las clases en una segunda lengua o una lengua extranjera, investigación realizada por María de Lourdes Rico Cruz, Adelina Velázquez Herrera y Delphine Pluvinet de la Universidad Autónoma de Querétaro. Las autoras comparten los elementos para poder realizar un plan de clase que sea útil, para lo cual proponen comenzar por la realización de una matriz FODA, recomendación valiosa que permite a partir de las etapas y diagramas propuestos en este capítulo para tener una visión detallada de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas al desarrollar una clase.

El noveno capítulo denominado La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras es presentado por Elizabeth Ruiz Esparza Barajas de la Universidad de Sonora. La labor docente implica la evaluación de los aprendizajes, y analiza las razones y formas de evaluar en la docencia de lenguas.

La autora detalla para interés de alumnos y docentes la clasificación de las evaluaciones, que por sus características son más útiles en áreas de educación media superior y superior, pues se basa en portafolios o bien de observación. Es sin duda interesante la mención que hace sobre la coevaluación o evaluación, así como las preguntas y actividades propuestas y el detalle de ofrecer preguntas de reflexión dirigidas a profesores o a profesores que estudian.

El décimo capítulo se refiere a los Recursos digitales en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua a cargo de Esther Huges Santacruz, Gloria Carolina Pallanes Dávila y Ariana Patricia Quijada Lavander, de la Universidad de Sonora. La inserción de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas es hoy en día algo cotidiano y por lo tanto no puede ser ignorada. Brinda ejemplos interesantes del uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas y cómo éstas han abierto fronteras. Es atractiva la detallada descripción de los *chats* y la posibilidad de utilizarlos con audiencias reales.

El décimo primer capítulo se refiere a las Teorías de la adquisición de segundas lenguas aplicadas al aula, por Ana Cecilia Villarreal Ballesteros de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Desde su inicio el análisis que hace de los términos y aspectos del aprendizaje de una segunda lengua, procura al lector un desglose de las principales teorías que permiten explicar la adquisición de una segunda lengua, lo que para docentes de idiomas resulta esencial. Invita a utilizar aplicaciones prácticas que pueden complementar la clase de un docente o una investigación en el tema, proponiendo también las ventajas de aprender con otros.

El rol de las diferencias individuales en el aprendizaje de la L2/LE y sus implicaciones en el aula a cargo de Jitka Crhova y María del Rosario Domínguez Gaona de la Universidad de Baja California, es el capítulo décimo segundo de este texto. Se puede considerar especial para los docentes de lenguas pues realiza un amplio análisis de los factores psicológicos y otros elementos que inciden en el aprendizaje.

El último capítulo, el décimo tercero denominado La identidad en el aprendizaje de la L2/LE propuesto por Nolvía Ana Cortez Román de la Universidad de Sonora, presenta un tema que para algunos será novedoso, pues describe los procesos sociales y cómo afectan el aprendizaje.

Este concepto, si bien después de leerlo queda muy claro, no es común encontrarlo en artículos u otras publicaciones por lo que, resulta muy novedoso y atractivo. No dejo de reconocer que es un tema de interés para los docentes pues la autora describe con claridad cómo la identidad tiene una relación con el lenguaje.

En general el libro *A enseñar: una guía práctica para los maestros de idiomas* cumple cabalmente con lo que implica su título, ser una guía práctica pues cada capítulo ofrece técnicas y herramientas que junto con amplia bibliografía, actual tanto en español como en otros idiomas, permiten ampliar el panorama con herramientas para desarrollar investigaciones propias de la profesión.