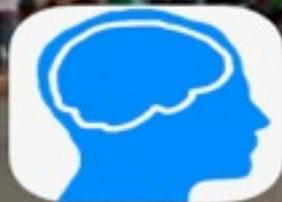




**Virtual
Communities**



**Aprendizaje
Significativo
para una mejor
educación**



**Atención
Educativa a la
Diversidad
Cultural**



**Las Competencias
a la luz de las
Intervenciones
Pedagógicas**

P

R

A

X

I

S

E

D

U

C

A

T

I

V

A



R

E

D

I

E



123



Revista Electrónica Semestral

Año 6, Núm. 10, mayo/octubre 2014

Buscar

ÍNDICE

EDITORIAL..... 5

**LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES
EDUCATIVAS EN EL CLIMA CULTURAL DEL PRESENTE**

Milagros Elena Rodríguez..... 7

**ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN
EL ESTADO DE DURANGO. ENTRE LA IGUALDAD Y LA
EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN**

Ana María Rodarte Barboza

Juana Eugenia Martínez Amaro

Ma. del Carmen Pérez Álvarez..... 28

**AUTOESTIMA Y ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE
UNA SECUNDARIA DEL ESTADO DE DURANGO**

Marco Alberto Núñez Ramírez

Patricia Mercado Salgado..... 44

**SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA: CURSO-TALLER
“LOS MATERIALES DIDÁCTICOS COMO RECURSO PARA
FACILITAR LA ADQUISICIÓN DE LOS APRENDIZAJES”**

Jorge Abel Villa Castillo

Arturo Márquez Guangorena

Víctor Hugo García Rentería..... 62

**UNA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN DENTRO DE
UN TALLER LINGÜÍSTICO CON ALUMNOS DE
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA**

Mariela Reyes Estrada

Norma Silerio Galaviz

Raquel Gaxiola López..... 81

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA UNA MEJOR EDUCACIÓN	
Joel Pérez Barrón.....	110
VIRTUAL COMMUNITIES	
<i>Luis Manuel Martínez Hernández</i>	
<i>María Elizabeth Leyva Arellano</i>	
<i>Luisa Fernanda Félix Arellano.....</i>	117
LAS COMPETENCIAS A LA LUZ DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS	
Fernando González Luna.....	162
NORMAS DE PUBLICACIÓN	185

DIRECTORIO

DIRECTOR

Dr. Jesús Carrillo Álvarez

COORDINADOR EDITORIAL

Mtra. Paula Elvira Ceceñas Torrero

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Arturo Barraza Macías

(Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.)

Dr. Alfonso Terrazas Celis

(Universidad Juárez del Estado de Durango)

Dr. Luis Manuel Martínez Hernández

(Escuela de Matemáticas de la UJED)

Mtra. Ana Ma. Rodarte Barboza

(Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado)

Mtra. Verónica C. Ontiveros Hernández

(Universidad Pedagógica de Durango)

Mtra. Leticia Macías Chávez

(Facultad de Ciencias Químicas de la UJED)

Manuel de Jesús Mejía Carrillo

(Asesor Técnico Pedagógico Zona Escolar 29)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Lenguaje Español

Profr. Jesús C. Álvarez

Profra. Paula E. Ceceñas T.

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 6, Núm. 10; mayo/octubre 2014

Lenguaje Inglés
Mtra. Luisa Fernanda Félix Arellano

Lenguaje Francés
Amélie Schencke

DISEÑO GRÁFICO

Mtro. Luis M. Martínez Hdez
L. D. G. P. Susana Ramírez Osorio

EDITORIAL

Una vez más a través de la Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. Praxis Educativa ReDIE que se publica semestralmente, en este número diez, contamos con la participación de personas distinguidas que han manifestado un especial interés por hacer este su espacio para compartir con todos ustedes lectores las experiencias que han logrado en sus investigaciones.

En este número seguimos contando con temas diversos que nos permiten tener una visión más amplia sobre los acontecimientos que actualmente se dan en el sistema educativo y que nos llevan a reflexionar sobre ellos, para mejorar de esta manera nuestra práctica docente desde el lugar en que nos encontremos.

Presentamos una vez más un artículo escrito por la Dra. Milagros Elena Rodríguez de la República Bolivariana de Venezuela titulado “La gestión del conocimiento en las instituciones educativas en el clima cultural del presente”, agradeciendo su interés por enviarnos sus artículos que sin duda son una gran aportación. También, agradecemos el interés que ha tenido el Dr. Luis Manuel Martínez Hernández, asesor de la Universidad Pedagógica de Durango, integrante de la ReDIE y catedrático de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Juárez del Estado de Durango, por seguir publicando en esta revista otro artículo en Inglés “Virtual Communities”, en esta ocasión en coautoría con la M. C. Elizabeth Leyva Arellano y María Luisa Félix Arellano, también catedráticas de distintas áreas académicas de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Es también un placer seguir contando con un artículo más de la Mtra. Ana María Rodarte Barboza, catedrática de la Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango e integrante de la ReDIE; ahora en coautoría con las maestras

Juana Eugenia Martínez Amaro y Ma. del Carmen Pérez Álvarez cuyo título es “Atención Educativa a la diversidad cultural en el estado de Durango. Entre la igualdad y la equidad en la educación”.

Es importante para la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. seguir contando con su participación ya que a través de sus escritos sigue creciendo el número de lectores donde a través de su página Web www.redie.mx consultan los productos de los trabajos realizados. De esta manera cada número semestral de la revista, el Consejo Editorial sigue cumpliendo con el compromiso de socializar una vez más cada uno de los artículos publicados, por lo que sigue cuidando que cada número sea de interés para sus lectores, con el mismo propósito siempre de despertar en cada uno de ellos, ese deseo por escribir un artículo, o que a su vez también le sirva en algún momento, como una referencia bibliográfica.



LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EL CLIMA CULTURAL DEL PRESENTE

Dra. Milagros Elena Rodríguez

*Doctora en Innovaciones Educativas. Magister Scientiarum en Matemáticas. Licenciada en Matemáticas, Docente Asociada, Investigadora Postdoctoral. Email. melenamate@hotmail.com
http://melenamate.blogspot.com/
Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Departamento de Matemáticas
República Bolivariana de Venezuela*

“No basta con enseñar a un hombre una especialidad. Aunque esto pueda convertirle en una especie de máquina útil, no tendrá una personalidad armoniosamente desarrollada. Es esencial que el estudiante adquiera una comprensión de los valores y una profunda afinidad hacia ellos. Debe adquirir un vigoroso sentimiento de lo bello y de lo moralmente bueno. (...). Debe aprender a comprender las motivaciones de los seres humanos, sus ilusiones y sus sufrimientos, para lograr una relación adecuada con su prójimo y con la comunidad.”

Albert Einstein (1990)

Resumen

La investigación presenta un análisis crítico de la gestión del conocimiento en las organizaciones educativas, con propuestas de cómo debe ser la construcción de la ciudadanía en el clima cultura del presente y los nuevos roles de las instituciones educativas. La conformación del ciudadano como el capital intelectual más importante a gestionar debe ser el objetivo de la educación actual. Se presupone la erradicación de la lógica de la racionalidad en las instituciones educativas hacia la conformación de sujetos más consciente de su papel en la sociedad. Se vive momentos de profundas transformaciones que deben orientarse a la consolidación de una sociedad humanista que plantea la formación de ciudadanos con principios, virtudes, valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración, que garantice la dignidad y el bienestar individual y colectivo. En las instituciones educativas deben confluir un divergir de paradigmas e ideas innovadoras con la interconexión de las comunidades. En un mundo convulsionado producto del desamor y la crisis de valores, las organizaciones educativas deben accionar planes efectivos de reintervención en soluciones factibles a corto plazo, donde el ciudadano sienta que la política hace ebulliciones con el propósito del servicio a la conformación de un ser realmente humano.

PRAXIS EDUCATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.

Año 6, Núm. 10; mayo/octubre 2014

Palabras clave: gestión del conocimiento, formación, ciudadano.

Abstract

The investigation presents a critical analysis of knowledge management in educational organizations with proposals for how the construction of citizenship should be in the cultural climate of today as well as the new roles of educational institutions. The conformation of the citizen as the most important intellectual capital to be managed should be the goal of education today. It is presupposed the elimination of the logic of rationality in educational institutions, towards the conformation of subjects more aware of their role in society. We live moments of profound changes that should be directed to the consolidation of a humanistic society involved in training of people with principles, virtues, values of freedom, cooperation, solidarity, harmony, unity and integration, ensuring dignity and individual welfare and collective. In educational institutions should meet a divergence of paradigms and innovative ideas along with the interconnection of communities. In a troubled world caused by a heartbreak and the crisis of values, educational organizations should operate effective plans of feasible short term solutions, where the citizen can feel that politics converge with the purpose to serve to the conformation of a truly human being.

Keywords: knowledge management, formation, citizen.

INTRODUCCIÓN

Entre los graves problemas actuales y reinantes en la humanidad que preocupan a la sociedad, se mencionan: la crisis planetaria, es decir destrucción progresiva de la tierra, el alto crecimiento poblacional, la contaminación, la hambruna y la riqueza en manos de pocas familias, la guerra de todos contra todos, y no hay duda la crisis educativa con el parcelamiento de los saberes y la ideologización hacia el mantenimiento del estado, y todo esto ha venido de la mano del hombre.

Muchos de estos problemas son heredados de un modelo ideológico llamado modernidad. En especial allí, la instituciones educativas tomaron el modelo de las fábricas, esto es la capacitación de una persona para cubrir la oferta de empleo requerida por la industria que generaba empleo o trabajo asalariado e

incrementaba la producción de mercaderías (bienes), a costa de la plusvalía de la mano de obra y del uso indiscriminado de la naturaleza (recursos materiales).

Como consecuencia de esta situación se ha venido formando un ser individualista, egoísta, al servicio del capitalismo, creando el modelo tecnocrático – instrumental que devino en la formación de un ser insensible, carente de valores de solidaridad social que por su propósito de mantener sus privilegios de clase normaliza la opresión de un considerable número de personas que conforman los cinturones de miseria y exclusión.

La institución educativa moderna fue creada para servir al Estado nación, es una creación de la modernidad al igual que la educación. De este modo, la idea de formación del ciudadano está asociada a la forma histórica de una organización social, para preparar ciudadanos leales, obedientes, sumisos, con las destrezas necesarias definidas por los dueños de las fábricas. Se le concede gran importancia a las cantidades, a la distancia y a la ubicación, pero muy poco o nada a lo subjetivo, a los valores, a las relaciones, a la humanización y al contexto.

En base a éstas problemática, que se genera en las funciones de las instituciones educativas y la crisis de paradigma ínsita a una ruptura que propicia otra forma de pensar y actuar al repensar de la con-formación del ciudadano desde la educación; sobre todo con el surgimiento de la sociedad de la información que desde luego obliga a redefinir el papel del docente en las aulas.

Se atiende así a un proceso de gestión del conocimiento que se define como tal como Larrea (2006, p. 21) afirma que es “el factor que permite la ruptura de esquemas dentro de la educación tradicional, principalmente la universitaria en el ámbito de la generación de nuevos conocimientos y habilidades” Pese a la diversidad de posiciones y definiciones de la gestión del conocimiento se considera ésta la guía en la presente investigación.

Es importante afirmar que fue en 1970 cuando Peter Drucker, el padre del *management* moderno, empleó por primera vez el término *knowledge worker* (gestión del conocimiento) y en

las instituciones escolares son un fenómeno del que se está tomando conciencia recientemente y del que aún no se puede hablar como un campo de conocimiento y práctica ya constituido. Por ello, es importante examinar cómo, en qué contexto y con qué propósitos se origina la gestión del conocimiento, qué elementos están presentes en el proceso de constitución del campo y cómo ésta se incorpora al ámbito educativo y a las organizaciones escolares (Minakata, 2009, p. 2).

En el marco de esta investigación se consciente que el lugar privilegiado de construcción de conocimiento y gestión del mismo, es el proceso de educación dialógica, problematizadora, de la que Freire (1973, 2009a, 2009b) estudia, en ella, a través del diálogo creador, se crea y se re-crea el conocimiento humano que niega el método unidireccional formulado por la educación bancaria, en palabras tantas veces pronunciadas por Freire, ya que da coexistencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y discentes.

Es imperativo tener presente en los actores del proceso educativo que según Kaplún (1987, p. 46) afirma que “sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa”, pues la educación impuesta desde la imposición del conocimiento como recetas acabadas ha caducado, ésta obsoleta.

Desde estas ideas de una gestión del conocimiento para la humanización, la libertad, la autoformación permanente, entre otras categorías fuera del paradigma mecanicista de la educación de la pedagogía tradicional se enmarca esta investigación que propende realizar un análisis crítico de la gestión del conocimiento en las instituciones educativas a fin de conocer propuestas de cómo debe ser la construcción de la ciudadanía (el capital intelectual) en el clima cultura del presente, y desde luego los nuevos roles de las instituciones educativas.

El clima cultural del presente es propicio para ello, pues allí surgen nuevas tendencias y maneras de entender la educación, su función, inventivas diferentes formas de pensar que van de manera frontal, tanto con las interpretaciones de la didáctica de los aprendizajes, como por los medios de cómo se llevan a cabo la enseñanza y sobre todos los fines de la formación del individuo. Propósito que se conjugan con las tecnologías de la información donde la gestión del conocimiento cobra preponderancia.

1. La construcción de la ciudadanía como objetivo de la educación: el capital intelectual

En primer lugar, en ésta sección se dará cuenta de cómo se ha venido gestionando el conocimiento para la formación del ciudadano bajo la pedagogía tradicional en las instituciones educativas; esto es dar un somero vistazo que produzcan ideas concretas de las debilidades y éxitos del sistema tradicional de educación; en cuanto a su confluencia directa en el ciudadano. Y desde luego, en segundo lugar, la propuesta de la formación del individuo (capital intelectual) en el clima cultural del presente.

Una de las característica principales de dicho sistema tradicional es la fragmentación del conocimiento y la parcelación de éste y una de sus causas es el

desarrollo del pensamiento memorístico, restringido y lineal, trayendo como consecuencia un conocimiento empírico analítico, centrado en enseñar y en moldear con el fin de formar un ser humano para la producción del capital, lo que aquí la autora denomina “el hombre fábrica”; desde luego también se tiene una organización escolar independizada del quehacer docente.

Es así, como Maldonado (2004, p. 474) afirma que “esta práctica educativa no permite que se produzcan las interacciones que favorezcan el desarrollo de actitudes y valores ciudadanos en los alumnos, lo cual contradice la configuración de una escuela transformadora, liberadora, productora de cambios sociales culturales”. Impide esta educación como se ha venido afirmando la humanización del ser humano, proceso inacabado hacia la cual debe tender la educación.

Desde luego, en primera instancia y en consonancia con Maldonado (2004) ésta práctica tradicional olvida en primer lugar al individuo como ser humano como característica principal: su proceso permanente de humanización que solo él puede llevar a cabo, o que solo él puede destruir. Es así que se deja de lado la formación del ciudadano, sus valores, su convivencia con el otro, formarse para cuidar el planeta y más aún sus subjetividades quedan olvidadas en decremento y favoritismo de la con-formación del “hombre fabrica”, el que solo va en función de la preparación para obtener un capital para su subsistencia y para el enriquecimiento de unos pocos.

Las consecuencias de ésta situación son largamente estudiadas y plasmada en variadas investigaciones de la autora de éste ensayo, específicamente en su línea de investigación titulada: matemática-cotidianidad y pedagogía integral; y en la formación de un individuo lleno de antivalores, que destruye a sus semejantes, el desamor al prójimo y la destrucción de su propia casa: la tierra. A esta realidad también la ha confabulada

la alianza cada vez más estrecha entre ciencias y técnicas ha producido la tecnociencia, cuyo desarrollo incontrolado, unido a la de la economía, conduce a la degradación de la biosfera y amenaza a la humanidad. Verdaderos doable binds deberían imponerse en adelante a las mentes de los ciudadanos y a las de los políticos (Morín, 2006, p. 57).

Desde luego, ésta ceguera ética en palabras de Morín (2006) es la consecuencia fatal de un individuo ciego en su formación, que sus acciones lo llevan a destruirse así mismo. Es así como la formación del ciudadano como el capital intelectual más importante a gestionar debe ser el objetivo de la educación actual; pero no cualquier formación; sino aquella que tome en cuenta la palabras de Morín (2006, p. 194) “la regeneración moral que necesita la integración, en nuestra propia conciencia y personalidad, de los preceptos de la autoética, a fin de reactivar nuestras potencialidades altruistas y comunitarias”. Es volverse hacia la formación continua, hacía la humanización, que solo el ser humano puede construir.

La formación ética, como un valor inaplazable en estos tiempos, es un elemento significativo de primera en la sociedad del conocimiento. En primer lugar, porque contribuye a mejorar y actualizar permanentemente los conocimientos de las personas, con la ética como guía de sus acciones. En segundo lugar, y no menos importante, la impulsadora de otros valores del individuo, muchas veces perdidos en detrimento de otros intereses particulares. Afirma Rodríguez (2011, p.177) que “la ética se construye desde una práctica del docente, desde la realidad vital, desde la vida cotidiana, de la necesidad de saber cómo actuar en cada situación concreta. (...). Esto requiere reflexión, sensibilidad, argumentación, desarrollo de hábitos”.

Formar, desde la educación que se propone, es suscitar la cooperación activa de los individuos en la vida económica, social y política del país; sujetos como ciudadanos activos, con valores que son básicos para articular la sociedad: la

equidad; la justicia; la igualdad y respeto entre los seres humanos; la igualdad de derechos pero al mismo tiempo la atención a la diversidad de pensamiento; es la responsabilidad social y la participación de todos los miembros de la comunidad en la vida económica y social.

Es así como según el principal pensador del paradigma de la complejidad (Morín, 2006, p. 181) “la toma de conciencia de que las relaciones entre humanos están devastadas por la incomprensión, y que debemos educarnos en la comprensión no solo hacia los allegados, sino también hacia los extranjeros y lejanos en nuestro planeta”. Desde luego con la conciencia y la aceptación de la realidad no como conformista sino como circunstancias plena de transformación, pero de identidad cultural a la que se pertenece y se es.

La formación del ciudadano participativo en valores y defensa de la tierra y al ciudadano son ideas cardinales del maestro del Libertador Simón Bolívar, Rodríguez (1988), quien expresaba que se debía enseñar a vivir en sociedad. Es así como éste capital intelectual a conformar debe conllevar al ejercicio de un ser humano de deberes.

De allí que los docentes deben valorar y desarrollar aprendizajes desde una práctica creadora, en ambientes sociales que permitan relaciones armoniosas, en un clima de respeto a las ideas y convivencias; como el trabajo cooperativo, experiencias y vivencias con la naturaleza, con el propósito de promover la formación del nuevo ciudadano con autonomía creadora, crítica, y transformadora, una actitud emprendedora para poner en práctica nuevas y originales soluciones a la problemática del contexto social y comunitario.

Es como el proceso educativo no es una mera escolarización, es mucho más que eso, (Alonso, 1989, p. 10) dicen que “la educación no es un hecho social cualquiera, la función de la educación es la integración de cada persona en la

sociedad, así como el desarrollo de sus potencialidades individuales”, pero para el logro de ello se debe atender a la formación y consolidación de actitudes y valores para la libertad, la independencia, la solidaridad, el bien común, y la convivencia que asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social, sin discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, condición social y discapacidad. Es de considerar que el bien común no es, Aguilera y Gálvez (2004, p. 31) dicen que “la suma de todos los bienes individuales, como la sociedad no es la mera agregación de individuos. El logro de ese bien depende de la participación de todas y cada una de las personas que pertenecen a la sociedad”.

Todas estas consideraciones generan gestión de conocimientos sobre la realidad con potencial para aplicarlo en el proceso de proyectar, concebir y construir el futuro, mediante la utilización, organización y distribución de los mismos, los cuales se convierten en activos intangibles de las instituciones educativas que deben encontrar en condiciones de continuar formando tanto a su personal como a los discentes en la consecución de sus fines y propósitos formativos hacia una mejor institución ofreciendo una mejor calidad educativa en una concreta gestión del conocimiento. Una sociedad del conocimiento

se caracteriza por la aparición continua de nuevos saberes, por el desarrollo permanente de las facultades intelectuales, todo ello concretado en una aceleración inusitada de la caducidad de los paradigmas dominantes de los años precedentes, de la obsolescencia de los métodos de análisis y de las técnicas empleadas para la observación de la realidad por investigadores, analistas, expertos y profesionales (Bueno, 1999, p. 2).

Esto implica educar a los individuos para que comprendan las ventajas que se derivan de la comunicación mutua del conocimiento generado por cada uno de

ellos. Es éste un punto de suma importancia que de no ser considerado podría conducir al fracaso. Sin embargo, no se debe llegar al extremo de pretender que los individuos compartan plenamente sus conocimientos perdiendo con ello la exclusividad de los mismos.

Es así como una de las numerosas misiones hoy recomendadas es que según Hernández y Sancho (2009, p. 3) el “sistema escolar que capacite al alumnado para descifrar e interpretar el mundo en el que vive y poder contribuir, con los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas o desarrolladas en la escuela, al sistema productivo, social y cultural”. Pero también a su humanización, a su felicidad y satisfacción personal, sin dejar de tomar en cuenta las necesidades colectivas. Se gestiona entonces el conocimiento atendiendo al desarrollo integral del individuo; y el perfeccionamiento de sus potencialidades. Sin olvidar ante todo que según Rodríguez (2010a, p.132) “el desarrollo humano integral debe traer consigo la liberación, en todos sus aspectos”.

El gestionar exitosamente el conocimiento debe conllevar a la, desde el punto de vista de Becerra y Gallego (2010, p. 39) a la “formación integral de estudiantes y profesores como ciudadanos participativos de sus propios procesos educativos, como personas dignas, como profesionales competentes y honestos, capaces de contribuir con su desarrollo al país en las dimensiones económica, social, político democrática, cultural, educativa”.

Este ideal de formación de ciudadanos solo es posible si se cuenta con docentes que posean una concepción educativa direccionada a la formación de ciudadanos comprometidos y humanamente concienciados con las innovaciones de su medio ambiente.

Desde luego esta conformación del ciudadano, de la gestión del conocimiento a la cual se ha venido haciendo referencia se ancla en una renovación profunda de las

instituciones educativas, que se vislumbra mediante pinceladas inacabadas en la siguiente sección; pero que se construyen en el día a día en cada contexto y cultura donde se insertan.

Ya se ha comenzado a especificar los nuevos roles de las organizaciones educativas, y se concretan en el siguiente apartado.

2. Los nuevos roles de las organizaciones educativas en el clima cultural del presente

Todas las ideas plasmadas anteriormente hacia la gestión del conocimiento en el clima cultural del presente remite a la urgencia de que las instituciones educativas realicen un cambio radical, tanto en sus funciones como en la planificación, así como en su ideal de conformación ciudadana.

Por ejemplo, de un plan centrado en los contenidos a uno centrado en el estudiante y del entorno cultural donde éste se desenvuelve, esto permitirá lograr la reconstrucción de los conocimientos con fines hacia la solución de sus problemas, y de su comunidad, en el entendido que se vive en un mundo interconectado y que lo que uno hace afecta a todo y a todos los demás. Pues, desde el punto de vista de Hernández y Sancho (2009, p. 46) “no hay que perder de vista que la educación será siempre un fenómeno social y, como tal, dúctil y transformable, a la vez que sujeto a inercias y permanencias, y sobre todo, sujeto a interpretaciones, versiones y presiones”.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas debe considerar el proceso de enseñanza – aprendizaje en relación con el contexto histórico – social y cultural, que lo incentive a través de un sistema de experiencias de instrucción y comunicación; planteamiento sustentado en el hecho de que el ser humano es un ser que vive y se desarrolla en relación con otros y el medio ambiente.

Bajo los enfoques que se han venido vislumbrando en la investigación podría ser conveniente que las instituciones educativas creasen mecanismos de reconocimiento del valor derivado de la colaboración y mutuo entendimiento entre sus miembros, difundiendo aquellos casos concretos que puedan servir de ejemplo y estímulo para toda la comunidad.

Por otro lado, es evidente que la gestión del conocimiento cobra preminencia en el desarrollo de las tecnologías e información. Entre las que proporcionan la infraestructura básica para la gestión del conocimiento se encuentran: las redes, los sistemas de información, instrumentos inteligentes de indagación, acumulación intensiva de datos, herramientas para el perfeccionamiento en Internet, entre otras.

No hay que olvidar que las tecnologías de la información y los sistemas sirven, entre otras funciones, Minakata (2009, p. 6) afirma que “para capturar, almacenar y distribuir la información, junto con los procesos de apropiación y uso con los que ésta se constituye en conocimientos, se convierten en las piezas angulares de la movilización y el ciclo de gestión”.

Se deben tener en cuenta, y es de importancia capital los entornos virtuales educativos como herramientas tecnológicas que dan cabida a estrategias diversas para poder dar a conocer y reconstruir el conocimiento y de igual manera poderlo gestionar de una mejor manera, es así como la gestión se redefine y se vuelve a gestionar en un inacabado proceso.

Las instituciones educativas deben tener en cuenta que estas herramientas estimulan el desarrollo cognitivo y afectivo del discente, pues le dan posibilidades de convivir con nuevos espacios de construcción del conocimiento y hacer una comunicación y compartir diferente con sus compañeros y docentes; quienes le

darían cabida y participación activa al estudiante en su proceso de enseñanza - aprendizaje.

En definitiva, se tiene que estas herramientas son hoy indispensables e imposibles de no tomar en cuenta la realización de diversas actividades de aprendizaje en forma interactiva, creativas fomentando las destrezas de los estudiantes para la solución de problemas.

No es menos cierto también que las instituciones educativas estén conscientes de que la calidad de la educación está directamente relacionada con la función que cumplen los docentes, estos son claves del éxito de las instituciones educativas; por esto la necesidad de que los profesores se identifiquen con el compromiso de apropiarse de la cultura a la cual pertenecen. Pero desde luego de su ética, comportamiento, es así como

el docente debe crear una conducta para expresar interrogantes sobre lo deseable y lo valioso; el hecho de educar requiere hacer juicios de valoración y enseñar a los estudiantes a hacer lo mismo con mesura. La escuela y el docente deben tener la ética como valor cultivado que permite orientar conductas teniendo como vinculo la moral (Rodríguez, 2010b, p. 1).

Desde luego, en general el tema de la gestión como acción humana en docentes y discentes en la universidad es complejo, enmarcado por características y expectativas personales y laborales que repercuten en actitudes y percepciones ante su quehacer y ante la organización, desde sus raíces más profundas.

En especial pocos profesores son conscientes de que están difundiendo una ideología a través de sus enseñanzas, se resisten al cambio, muchos temen perder ese ejercicio de poder como único poseedor del conocimiento; por el

contrario, creen que están enseñando a los niños y jóvenes a pensar objetivamente y con rigor científico; cuando la realidad los arroja, en un mundo mediatizado y en plena sociedad de la información; donde con gran ironía y verdad sus discentes manejan con mayor destrezas y prefieren el uso de una computadora como sistema dinámico que interactúa y entre otras realidades no castiga el error.

Pero el docente también se ve oprimido por las condiciones de inestabilidad en las instituciones educativas, que van desde pocas oportunidades para seguir en formación permanente, hasta la escasez de recursos. Es entonces un docente que impone erróneamente un conocimiento acabado y debe ir más allá; hacia una gestión efectiva del conocimiento, del cual no es el dueño; sino que hay un bagaje de ideas, multiculturalidades en esa cotidianidad relegada de sus discentes en las aulas.

El sistema educativo debe ir más allá de conceder prioridad a datos para memorizar, en el marco de un conocimiento parcelado, bajo el supuesto newtoniano - descartiano de que cuanto más se conozca cada una de las partes, más preparados se está para comprender el todo que dichas partes componen. La teoría de la complejidad, el caos, los fractales y el fracaso, entre otras realidades de la matemática moderna en el aula lo confirman.

En este orden de ideas; el dialogo, la manifestación de las subjetividades y la realización de los proyectos de vidas del ciudadano en las instituciones educativas deben tener cabida, según Freire, Fiori y Fiori (1978, p. 5) “en un mundo que se manifiesta como opresor, conocer no es tan sólo objetivar un mundo-en-sí, teóricamente neutro, sino un mundo-para alguien, ante el cual el pueblo oprimido (...) necesita poder decir su palabra”.

En los actuales momentos, se propende a la reversión de ésta situación al modificar la lógica de la racionalidad en las instituciones educativas, hacia la formación de sujetos más consciente de su papel en la sociedad como la nuestra, vive momentos de profundas transformaciones, que se orientan a la consolidación de una sociedad humanista que se plantea la formación de ciudadanos con principios, virtudes y valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, unidad e integración, que garantiza la dignidad y el bienestar individual y colectivo. Es así como

las instituciones educativas se rebasarán a sí mismas en la medida en que abran sus puertas y ventanas al mundo que alrededor de ellas se expande y pluraliza, en un proceso de reintegración con su razón de ser, lo que favorece la construcción de otras realidades humanas (Cubillán, 2011, p. 6).

En especial las universidades, en el clima cultural del presente tienen uno de los magnánimos desafíos a los que afrontan las universidades del siglo XXI es, desde el punto de vista de González y Frarrati (2010, p. 28) “crear la plataforma organizacional que facilite la intermediación del conocimiento. Como se ha determinado a través de esta revisión documental, la importancia de la gestión del conocimiento en el contexto globalizado de las universidades se ha incrementado”.

Por otro lado, es de importancia capital la investigación efectiva en las instituciones educativas, que vaya en consonancia con la praxis del docente, más aún la investigación de su propia práctica educativa; no una investigación que no llega al discente alegada de los temas que se discuten en las aulas y de las necesidades de los estudiantes, de sus vivencias de las necesidades de la comunidad a la cual pertenece. De esta manera

la investigación también puede ofrecer un punto de vista crítico sobre muchas creencias y prácticas que se basan en el sentido común o en las convenciones. Todo ello puede contribuir a la mejora de las decisiones sobre la educación y que la práctica tenga una fundamentación que vaya más allá de la intuición o de la tradición de la que forman parte los docentes (Hernández y Sancho, 2009, p. 46).

Pero la investigación de los docentes no puede ir de espaldas a la misma institución, quien también debe ser investigada y transformada constantemente; sino que debe propiciar

las condiciones necesarias para que estudiantes y profesores puedan desarrollar una cultura de investigación para conducirse en el mundo de investigación y acceder al conocimiento, la información y producir respuestas acordes con la realidad que de alguna manera afecta y condiciona en todos los contextos el desarrollo del pensamiento. De allí que el contexto universitario se promueve una visión de integridad con una sentada sensibilidad en el uso de diversos paradigmas y por consiguiente teóricos metodológicos (Palma, 2010, p. 4).

Es esta realidad descrita anteriormente donde deben confluir las instituciones educativas, en un divergir de paradigmas e ideas novedosas, la interconexión con las comunidades, en un mundo convulsionado de desamor y crisis de valores, las organizaciones educativas deben accionar planes efectivos de reintervención en soluciones factibles a corto plazo, donde el ciudadano sienta que la política que hace ebulliciones es con la finalidad directa de servicio al ser realmente humano. Y no quedarse anclada en viejos paradigmas obsoletos, cuando la realidad del mundo reclama cambios efectivos.

3. A modo de conclusiones

Para concluir con este ensayo se reconoce el conocimiento, su divulgación, adquisición y esfuerzo humano como condición ineludible para el progreso de los países y humanización del ser humano. En tal sentido la gestión de tales conocimientos es imprescindible a la hora de formar nuevos ciudadanos útiles y con sentido de superación, tomando en cuenta que es necesario los datos, las creencias, las verdades, y que sean capturados, procesados y asimilados, por las personas para el logro del propósito de vida que es la superación del ser humano.

La gestión del conocimiento en el clima cultural del presente debe suponer que de acuerdo con Rodríguez (2010a, p. 18) “la educación debe considerar la relación con el otro e involucrarse en la totalidad del individuo, desde su complejidad y estudio integral en la convivencia con el otro”. Ésta es parte de la conformación del individuo realmente humano a la que se ha venido haciendo referencia, la convivencia, la educación en valores, una autentica educación humanista.

La gestión del conocimiento es un concepto holístico, en el sentido que debe considerar en toda su complejidad la serie de factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como la gestión del recurso humano que es el que va a gestionar el conocimiento debe tener presente la innovación, por ejemplo con el fomento de las ciencias y las tecnologías y se, según Perozo (2004, p. 127) se “requieren que los países dirijan recursos del ejecutivo nacional o lo que se conoce como recursos públicos para la formación del capital humano, (...) en particular las universidades a alcanzar niveles más altos de calidad”.

La categoría de innovación tan deseable en la educación actual reinventa el proceso educativo día a día y redefine el conocimiento como aquel no acabado que se visiona no solamente con, según Lugo y Kelly (2010, p. 7) “la incorporación de recursos tecnológicos en las aulas. Significa una transformación cultural en la

manera de gestionar y construir el conocimiento, en las estrategias de enseñanza, en las nuevas configuraciones institucionales, en los roles de los profesores y los alumnos”, significaría desde este punto de vista que incluso debe intervenir de forma creativa la manera de pensar la educación, la tecnología y las escuelas.

Debido a la complejidad de la gestión del conocimiento en las universidades, en particular, en menester la tolerancia a la diversidad de opiniones (Larrea, 2006, p. 27), “una total apertura al diálogo y la discusión, cualquiera sea su origen: ideológico, científico, religioso, económico, político, filosófico. Debe conducir a una comprensión compartida, fundada en el respeto de los otros, pero unidos por una vida en común”.

Y ese bien común debe ser la conformación de un ser realmente humano que va hacia en consonancia del desarrollo del país, el avance de la ciencia y la tecnología, pero no a favor de la destrucción del planeta y sus semejantes. Poniendo en práctica principios, virtudes, valores de libertad, cooperación, solidaridad, convivencia, entre otras, que garantice la dignidad y el bienestar individual y colectivo.

Todo esto es posible con la unión de todos los actores del sistema educativo, de la sociedad desde la identidad cultural y defensa de nuestros orígenes, desde donde debe partir nuestro ideal de conservación de vida.

Agradecimiento

Al Profesor **Jonathan Chimaras Caraballo**, de la Universidad de Oriente, por su valiosa colaboración en la traducción al inglés del resumen de éste ensayo.

Referencias bibliográficas

- Aguilera J., Gálvez, L. (2004). La gestión educativa desde una perspectiva humanista. Santiago: RIL Editores.
- Alonso, H. (1989). Sociología y psicología de la educación. México: Editorial Progreso.
- Becerra, G y Gallego, D. (2010). La gestión del conocimiento pedagógico en la Universidad Bolivariana de Venezuela, Táchira. *Acción Pedagógica*, 19, 38 – 51.
- Belly, P. (2000). Nuevas Tendencias en la era del conocimiento. Recuperado el 4 de enero de 2012, de: <http://www.gestiondelconocimiento.com>
- Briceño, M. (2002). El docente y la gestión del conocimiento en las instituciones educativas. Ponencia presentada en la Conferencia “La sociedad virtual”. Universidad del Táchira.
- Bueno, E. (1999). El capital intangible como clave estratégica en la competencia actual. *Boletín de Estudios Económicos*, Asociación de Licenciados de la Universidad Comercial de Deusto, 164, 5-15.
- Cubillán, J. (2001). Complejidad y caminos de imaginación educativa (lecturas de lo posible). *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1-13.
- Einstein, A. (1990). Mis ideas y opiniones. Barcelona: Editor Antoni Bosch.
- Enebral, J. (2011). El Trabajador del conocimiento, un pensador crítico. Recuperado el 2 de noviembre de 2011, de http://www.degerencia.com/articulo/el_trabajador_del_conocimiento_un_pensador_critico
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2009a). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009b). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P., Fiori, J., y Fiori E. (1978). Educación Liberadora. Madrid: ZERO.

- González, Y. y Frassati, E. (2010). Gestión del conocimiento en el área de investigación de las universidades públicas. Caso LUZ. Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 8, 18-31.
- Hernández, F. y Sancho, J. (2009). La investigación educativa en la universidad: dilemas y contradicciones. Revista brasileira de formação de professores, 1 (2), 02-49.
- Kaplúm, M. (1987). El comunicador popular. Buenos Aires: Editorial Humanistas.
- Larrea, M. (2006). La gestión del conocimiento y la universidad del futuro. Revista FACES, XVII (1), 21-34.
- Lugo, M. y Kelly, V. (2010). Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación? Buenos Aires: UNESCO.
- Maldonado, M. (2004). Formación del ciudadano participativo. Educere, 27, 469-474.
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. Revista Electrónica Sinéctica, 32, 1-21.
- Morín, E. (2006). Ética. El método VI. Madrid: Ediciones Catedra.
- Palma, M. (2010). Gestión del conocimiento desde la investigación educativa. Ponencia en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Recuperado el 3 de junio de 2012, de http://www.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EI_C/R1758_Poster_Palma.pdf
- Perozo, M. (2004). Gestión del conocimiento en la capacitación para la innovación. Revista venezolana de análisis de coyuntura, X (2), 117-129.
- Rodríguez, M. (2010a). La matemática: ciencia clave en el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Inicial. Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte, 13, 130-141.
- Rodríguez, M. (2010b). El perfil del docente de matemática: visión desde la triada matemática-cotidianidad y pedagogía integral. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 10(3), 1-19.

Rodríguez, M. (2011). La ética en la praxis de la tríada: matemática – cotidianidad – y pedagogía integral. Revista educación y desarrollo social, 1, 175-184.

Rodríguez, S. (1988). Obras Completas. Caracas: Ediciones del Congreso de la República.

ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL ESTADO DE DURANGO. ENTRE LA IGUALDAD Y LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

Mtra. Ana María Rodarte

Maestra en Educación Campo Práctica Educativa, Estudios de Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje. Catedrática de la ByCENED.

anlivingston@gmail.com

Juana Eugenia Martínez Amaro

Estudios de Maestría en Ciencias Sociales. Escuela de Graduados, Monterrey, N. L. Catedrática de la ByCENED.

Ma. del Carmen Pérez Álvarez

Licenciada en Educación Preescolar y Catedrática de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

Resumen

Este trabajo es parte del proyecto de Investigación del CA de la ByCENED "Atención educativa a la diversidad", que comprende las líneas de indagación: Inclusión educativa e Interculturalidad. Se trata de un estudio diagnóstico sobre la situación del problema en la entidad, mismo que se inscribe en el paradigma de la investigación científica mixta. La información sobre la atención educativa a la diversidad cultural que se presenta en este documento, abarca la etapa correspondiente a investigación documental, misma que responde a la pregunta del planteamiento del problema ¿Cuáles son las condiciones de la atención educativa a la diversidad cultural en el estado de Durango? Encontrándose que existen programas en modalidad escolarizada y programas compensatorios, dirigidos a la educación básica y a la formación de maestros indígenas o que laboran en el medio indígena.

Palabras clave: diversidad cultural, atención educativa, interculturalidad, igualdad y equidad en la educación.

Abstract

This paper is part of an investigation project of ByCENED Academic Body "Educational Attention to Diversity", which includes two lines of inquiry: Inclusion and Intercultural Education. This is a diagnostic study of the problem situation in Durango State, which belongs to the scientific mixed research paradigm, The information on the educational attention for the cultural diversity that is presented in this document, covers the stage of documentary research, that responds to the question of the approach to the problem, What are the conditions of the educational attention to the cultural diversity in the State of Durango? Finding that there are programs in formal schooling and compensatory programs addressed to basic education and indigenous teacher's formation or teachers working in the indigenous environment.

Keywords: cultural diversity, educational attention, interculturality, equality and equity in education.

INTRODUCCIÓN

Las grandes transformaciones sociales producto del desarrollo de la humanidad en la búsqueda constante de mejores condiciones de existencia han producido formas de organización política cada vez más democráticas e incluyentes de los diversos grupos sociales. En este contexto, surge uno de los movimientos sociales más significativos en la historia de la humanidad conocido como modernidad, cuyo discurso “Todos los hombres son iguales” produjo una tendencia a la homogeneización, misma que desde entonces se ha dado principalmente a través de la educación, en el entendido de que es a través de la educación que se desarrolla el valor, principio y derecho a la igualdad, y que en la medida que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para su realización. Es así como con el supuesto de lograr la igualdad entre los hombres, se evade la realidad de la condición de existencia humana diferente.

La diversidad se define como una condición natural del ser humano y de los múltiples seres y objetos del entorno al ser diferentes unos de otros, es una cualidad que se aprecia a simple vista (Carbonell 1995), sin embargo, la diversidad no es solo un conjunto de factores diferentes que pueden ser visibles, como la lengua, el origen geográfico o la etnicidad; la pertenencia a grupos culturales diferentes implica también otros elementos de naturaleza cognitiva y afectiva que influyen en la persona, su identidad, conductas y juicios, tanto en su relación intrapersonal, como en su interacción con la naturaleza y con otras personas con las que convive cotidianamente. En este sentido, la atención educativa a la diversidad cultural implica una educación que tome en cuenta las particularidades de la diferencia para potenciar el desarrollo integral del ser

humano, cualquiera que sea su condición de pertenencia a grupos culturales o etnias; es decir, dar a cada quién la educación que necesita, y de esta forma lograr la equidad en la educación. Los objetivos que se pretenden alcanzar mediante el desarrollo del proyecto, con relación a la atención a la diversidad cultural en el estado son:

1. Identificar las condiciones de atención educativa a la diversidad cultural en el estado de Durango.
2. Establecer la relación entre cobertura - igualdad y equidad del servicio educativo que se brinda a las comunidades indígenas en el estado.
3. Evaluar el impacto de la educación que reciben las comunidades indígenas en Durango con su nivel de desarrollo social.

En este trabajo, que es un avance del proyecto solamente se alcanza a cubrir el primero de ellos.

Método

El presente trabajo se inscribe en el paradigma de la investigación científica mixta, definido por Hernández Sampieri (1991) como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema”, Al tratarse de un estudio diagnóstico, se sigue la metodología para la elaboración de diagnósticos educativos propuesta por la Secretaría de Educación, misma que comprende los siguientes pasos: **Examen retrospectivo**, en el que se explicitan los antecedentes históricos y la descripción de la situación actual con las características del contexto o entorno, las dimensiones educativas –pedagógico, curricular, organizacional, administrativa y vinculación con el entorno- y los ejes de análisis; **Prógnosis** o **Proyección estadística** referida a las tendencias observadas en el pasado con el propósito de descubrir lo que ocurrirá más

adelante si las condiciones no se modifican; **Síntesis** de la situación, consistente en un enunciado jerárquico y secuencial de las necesidades y problemas educativos relacionados con atención educativa a la diversidad en el estado de Durango; **Prospectiva**, es la forma cómo se visualiza el problema en el futuro para prever su posible solución, y finalmente la **Propuesta de intervención educativa**, para mejorar el problema (SEP 2003).

Este estudio diagnóstico se realiza bajo un enfoque mixto de la investigación, que combina la recuperación de información a través de preguntas cerradas y abiertas con el objeto de lograr un mayor acercamiento a la realidad del objeto de estudio. Para la obtención de la información documental se recurre al método de análisis histórico. Para el trabajo de campo se aplica una encuesta tipo cuestionario con preguntas estructuradas y abiertas; se emplea una escala tipo linkert con cinco categorías de respuesta: “totalmente de acuerdo (4), de acuerdo (3), parcialmente de acuerdo (2), en desacuerdo (1) y no lo sé”. El valor más alto es 4 que indica estar totalmente de acuerdo, el valor más bajo es uno que indica estar en desacuerdo y la respuesta no lo sé se considera como un indicador de desconocimiento, por lo tanto es un valor faltante o perdido. Las preguntas del cuestionario se basan en las preguntas de investigación y los objetivos del estudio. La muestra se obtiene a través de visitas a diferentes Instituciones con el objeto de aplicar, de forma presencial, las encuestas tipo cuestionario a los responsables de los programas de atención a la diversidad y a maestros indígenas egresados de la LEPEPMI'90 de la UPD.

El Procesamiento de los datos se realiza a través de procedimientos estadísticos utilizando los paquetes Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 19, Statistica File Server y Excel.

Para el análisis e interpretación de los datos se utiliza la estrategia *concurrente de triangulación*, que consiste en la obtención de los datos cuantitativos y los

cualitativos, analizar los resultados de cada uno por separado y enseguida realizar una comparación entre ellos analizando las coincidencias o diferencias resultantes (Creswell 2003).

Resultados

Respondiendo a la primera pregunta de la investigación ¿Cuáles son las condiciones de atención educativa a la diversidad cultural en el estado de Durango? Se encontró que existen dos modalidades de atención: la escolarizada y la que se ofrece a través de programas compensatorios.

En cuanto a la primera se tiene conocimiento que existe un programa de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 (LEPEPMI'90), semi escolarizada, en la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). (SEP/DGESPE, 2010).

Con relación a la segunda modalidad, la Secretaría de Educación en el Estado de Durango, cuenta con 14 programas, más dos líneas de acción que a nivel nacional se llevan a cabo en las diferentes entidades federativas del país. De esos programas se identifica uno en el que participan las familias indígenas que cambian su lugar de residencia en épocas de cosecha a diferentes regiones del país.

- **Programa Nacional de Educación al Migrante** que de manera expresa trabaja el apoyo educativo para la atención a la diversidad. “**El Programa Binacional de Educación Migrante "PROBEM"** es la respuesta de los gobiernos de México y de Estados Unidos a la problemática educativa de la población migratoria entre ambos países. Busca asegurar con equidad y pertinencia la continuidad y calidad de la educación básica para niños y

jóvenes que cursan una parte del año escolar en México y otra en Estados Unidos” (**PROBEM, 2012**).

En el Catálogo de Programas Federales 2013, aparecen 23 dependencias y 97 programas, algunos de los cuales se aplican directamente a la atención educativa de las comunidades indígenas (CPF, 2013).

Dependencia: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)

- **Programa de Albergues escolares indígenas**, dirigido a la niñez y juventud indígena que carece de servicios educativos en su localidad, brinda alimentación, hospedaje y apoyo a la educación. Su objetivo es apoyar la permanencia en la educación de niñas, niños y jóvenes indígenas inscritos en escuelas públicas, a través de modelos diferenciados de atención, priorizando a aquellos que no tienen opciones educativas en su comunidad.

Dependencia: Secretaría de Educación Pública

- **Programa de educación básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM)**, con este programa se propone desarrollar e implementar una propuesta pedagógica para atender la diversidad a través de diseños y desarrollos curriculares adecuados fortaleciendo los Derechos Humanos y la perspectiva de género. El objetivo es proporcionar atención educativa en los niveles de inicial y básica a la niñez en situación y contexto de migración, desde un enfoque educativo que atienda la diversidad social, cultural y lingüística.
- **Programa asesor técnico pedagógico y para la atención educativa a la diversidad social, lingüística y cultural (PAED)**, este programa de

asesorías académica pedagógica orientada a contribuir a mejorar el nivel del logro educativo de las niñas y los niños que asisten a escuelas de Educación Primaria Indígena, mediante la atención educativa a la diversidad con pertinencia lingüística y cultural.

Dependencia: Consejo Nacional de Fomento Educativo

- ***Programa de Acciones Compensatorias para abatir el Rezago Educativo en Educación Inicial y Básica***, a través de las acciones compensatorias se busca reducir el rezago educativo en el ámbito rural e indígena en poblaciones con altos grados de marginación y rezago social mediante el apoyo con recursos específicos. Contribuir a generar equidad educativa para los niños y jóvenes de sectores vulnerables del país para combatir el rezago educativo en Educación Inicial y Básica, enfocadas a la dotación de materiales didácticos; capacitación y asesoría a madres y padres de familia así como a docentes; apoyos económicos a las Asociaciones de Padres de Familia (APFs) y Asociaciones Promotoras de Educación Comunitaria (APECs) y figuras educativas relacionadas con la asesoría, supervisión y promoción.

Discusión

Hasta la fecha, no es posible tener una información precisa sobre la diversidad y características demográficas de los grupos étnicos del país, dada la existencia de poblaciones a las que difícilmente se puede llegar y, por otra parte, es común que los indígenas al ser interrogados nieguen su condición étnica. La información y registro de las cifras oficiales se obtiene de los censos de población y vivienda, aunque los datos no son exactas, constituyen la única fuente de donde se puede obtener información sobre los habitantes del país. El indicador tradicionalmente utilizado en los censos para determinar a la población indígena ha sido la lengua, por representar el símbolo más próximo a la identidad sociocultural, aunque no es

el único elemento significativo de lo indígena. De manera general se designa como indígena a toda persona que habla una lengua nativa de origen prehispánico, dejando de lado las características antropológicas propias e identidades étnicas de los primeros pueblos que se establecieron en la República Mexicana, antes de que se le conociera con ese nombre (Sandoval, 2001).

Los grupos indígenas de Durango, al igual que en el resto del país, han vivido procesos de integración al Estado - nación con políticas de discriminación y desigualdad socio - cultural ejercida por el grupo mestizo dominante sobre los grupos étnicos, sin embargo, estos últimos, han logrado conservar su identidad y estructura organizacional a partir de normas comunales y autogestión. Su propia identidad como grupo cultural étnico diferente de los otros, manifiesta en su particular forma de ver el mundo, de practicar los valores, de pensar y de hablar, de vestir y comer, de efectuar sus fiestas tradicionales y rituales religiosos, su forma característica de vincularse con la naturaleza, de su organización comunal para el trabajo, todo en su conjunto constituye los usos y costumbres del indígena.

Durango tiene una población de 1 509,117 habitantes, de los cuales 39, 912 son indígenas, es decir, el 2.6% de la población (CDI, 2008^a) pertenecientes principalmente a los grupos culturales: tepehuano, huichol, mexicanero, tarahumara y cora. Los tepehuanos forman el grupo más numeroso, habitan la región de la sierra en los municipios de Mezquital, Pueblo Nuevo, Guanaceví, Súchil y Vicente Guerrero. Los huicholes son el segundo grupo indígena más numeroso del estado, viven también en la sierra del municipio de Mezquital. Los mexicaneros ocupan el tercer lugar en cuanto a población indígena en el estado. Igual que los tepehuanos y los huicholes, viven en el municipio de Mezquital. El tarahumara, cuarto grupo indígena de Durango en cuanto a población, habita una región al norte del estado, colindando con Chihuahua. Los mexicaneros y coras constituyen comunidades muy pequeñas y se localizan dispersos principalmente en el municipio de Mezquital.

Política educativa para la atención a la diversidad cultural

En México, la política educativa se fundamenta en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley General de Educación, en la Ley de Educación de los diferentes estados de la República, así como en los lineamientos y acuerdos derivados de los Foros Internacionales en materia educativa organizados por la ONU, UNICEF, UNESCO, OEI, Banco Mundial, y tiene como propósito fundamental la realización de acciones concretas encaminadas a orientar el desarrollo de la educación pública en México. Particularmente sobre la educación intercultural, existen instrumentos normativos internacionales y nacionales que regulan la política para la educación intercultural.

De las recomendaciones que este Programa aporta se han derivado una serie de instrumentos normativos y principios que orientan la acción en el campo de la educación intercultural a nivel internacional, con aplicación a nivel nacional y regional, estos son:

1. La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
2. La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las aptitudes y las competencias necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.
3. La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, al entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos (UNESCO, 2006, p.34).

Atención educativa a la diversidad

La educación para la atención a la diversidad cultural se denomina intercultural, se caracteriza por propiciar una convivencia incluyente, con una mayor sensibilización hacia personas pertenecientes a diversos grupos culturales o etnias.

En el caso de México, a partir del reconocimiento oficial como nación pluricultural, con cerca de 13 millones de personas pertenecientes a 62 etnias que poseen una cultura y una lengua propias (INEGI, 2007), se creó un Subsistema de Educación para la atención de los pueblos indígenas, sin embargo, la atención escolar de los niños indígenas se ofrece mayoritariamente en escuelas primarias generales, lo que no deja de tener un signo de inequidad (SEP, 2009) y resulta en una paradoja; por una parte, el Secretario de Educación Lujambio (2010) reconoce que la formación profesional de los profesores que atienden los grupos indígenas, en su mayoría, es muy precaria, y que el apartar a los indígenas en un sistema educativo propio no ha rendido los resultados esperados, sino todo lo contrario; por otra parte, según muestran los resultados de los estudios realizados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), los niños indígenas que asisten a escuelas primarias regulares tienen mejores resultados en los exámenes que los que asisten a escuelas indígenas (Vargas, 2008), aunque la oferta educativa desarticulada de la cultura y la lengua de los grupos étnicos en estas escuelas ocasiona el incremento en la deserción y reprobación de los de niños y jóvenes indígenas, se sigue practicando la castellanización como forma única de enseñanza en las aulas.

En Durango existen dos departamentos dependientes de la Secretaría de Educación en el Estado, encargados de la educación de los grupos étnicos: el Departamento de Educación Indígena que atiende 5,000 niños en 200 escuelas del municipio del Mezquital, y el Departamento de Educación Intercultural que

atiende 143 escuelas en el municipio de Pueblo Nuevo. La diferencia entre estos dos departamentos es que el primero se encarga de la organización de las escuelas en una zona habitada por tepehuanos, y la segunda de las escuelas ubicadas en una amplia región de la sierra de Durango, donde conviven mestizos e indígenas tepehuanos, huicholes, coras y mexicaneros. En ambos departamentos se atienden niños de nivel inicial, preescolar y primaria, todos con el mismo plan de estudios que se utiliza en las escuelas regulares en el resto del estado y del país. La forma en que se abordan los contenidos es mediante la estrategia de adaptaciones curriculares, lo que consiste básicamente en la traducción de los textos a la lengua indígena.

El docente que labora en el medio indígena, que debería ser bilingüe, aunque no siempre lo es, interpreta y traduce los programas de las asignaturas conforme los niños van avanzando en el aprendizaje del castellano, dejando de lado su propia lengua. En los dos últimos años de la educación primaria las clases se imparten exclusivamente en castellano. Al parecer, tanto en Durango como en el resto del país, se ha creado y dejado desarrollar un subsistema de educación indígena de calidad inferior.

Otros factores que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes son la situación de pobreza en que viven, las condiciones precarias de los edificios escolares y la baja preparación de los docentes que los atienden (Vargas, 2008). Muchos de los profesores indígenas todavía son contratados solo con estudios de bachillerato y enviados a laborar a un grupo de preescolar o primaria después de un curso de inducción de tres meses. Casi el 50% de los docentes indígenas no cuentan con licenciatura, algunos de ellos están asistiendo a la Licenciatura en Educación Indígena, en modalidad escolarizada, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Ajusco en la Ciudad de México, o a la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 (LEPEPMI'90), semiescolarizada, en alguna de las veintitrés

entidades del país, entre ellas la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). (SEP/DGESPE, 2010).

Como parte de las actividades de renovación curricular emprendidas a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, a partir del ciclo escolar 2004-2005 se inició con la aplicación de una propuesta de trabajo encaminada a formar profesionalmente a maestros que brinden atención de calidad, con equidad y pertinencia, a la diversidad cultural y lingüística de los niños que asistan a la educación primaria. De esta propuesta se derivó la creación de la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe, pretendiendo que los futuros docentes desarrollaran los rasgos del perfil de egreso contemplados en el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, y además, adquirieran una formación específica para atender los retos del trabajo con poblaciones indígenas. La propuesta de trabajo en este programa de Licenciatura, consiste fundamentalmente en la implementación de dos estrategias complementarias: la inclusión de la interculturalidad de manera transversal en los programas del Plan de Estudios 1997, y la constitución de un campo de formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica de los niños indígenas¹.

En aquel momento se pensó también en incorporar gradualmente el enfoque intercultural al Plan y Programas de Estudio 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, de manera que la perspectiva de educación intercultural se incluyera en todos los programas de dicha licenciatura (SEP/DGESPE, 2011) desde entonces, este enfoque se ha integrado paulatinamente en la educación básica, buscando “reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, al tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan a

¹ Para el ciclo escolar 2004-2005 esta propuesta de trabajo se aplicó solamente en ocho entidades federativas del país: Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora.

nuestro país y a otras regiones del mundo” (SEP, 2009, p. 44). Para dar a conocer este nuevo enfoque de la educación a todos los docentes y pueda aplicarse con eficiencia en el aula, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en coordinación con la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio, imparte diplomados, cursos y conferencias, así como talleres de actualización dirigidos a docentes de educación básica en servicio en varias entidades del país.

Otra acción específica para la atención a la educación intercultural, derivada de la RIEB, ha sido la realización del Curso General de Actualización “Los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena”, documento que sustenta la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas que establece los propósitos, contenidos, lineamientos didácticos y lingüísticos válidos para todas las lenguas habladas en el territorio nacional, a fin de que éstas sean enseñadas como objeto de estudio (SEP, 2008). El curso se dirige a docentes, directivos y técnicos de educación preescolar y primaria indígena en las diversas entidades del país que cuentan con un 30% o más de población indígena y en las que se ofrece una educación intercultural bilingüe. Hasta el momento, el número de docentes indígenas que han recibido la capacitación para utilizar esta estrategia metodológica es muy reducido, y al ser muy reciente su aplicación, es todavía muy pronto para que pueda hablarse de resultados obtenidos.

Se observa también falta de continuidad, seguimiento y evaluación de los programas implementados por las dependencias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los estados; los proyectos son generalmente interrumpidos, sobre todo, cuando se da un cambio de gestión administrativa, como es el caso de la Secretaría de Educación del Estado de Durango (SEED), que en un periodo de seis años ha tenido ya cinco Secretarios de Educación y cada uno de ellos se ha interesado en diferentes asuntos a los que ha puesto especial atención o dejado de lado. Esto último es lo que ocurrió al proyecto de difusión del enfoque

intercultural en el estado. De cualquier forma, la implementación del enfoque intercultural por medio de acciones aisladas, a iniciativa de las instituciones educativas participantes en el proyecto que se estaba llevando, resultó ser difícil de realizar y de evaluar, debido a la inexistencia de informes donde se documenten los resultados.

En cuanto a la formación de los profesores indígenas o que laboren en el medio indígena, las Licenciaturas en Educación Indígena Primaria Plan (1990) que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 LEPEPMI'90 de la UPD y en Educación Intercultural Plan (1997) ofrecida en algunas escuelas Normales del país, continúan operando conforme a su diseño original. De la planta docente que atiende esta Licenciatura en la UPD, solo una maestra tiene nociones de la lengua tepehuana, el resto de los profesores desconoce tanto la lengua como la cultura de los estudiantes indígenas que asisten a sus clases.

Conclusión

Hasta esta etapa de la investigación se ha realizado una consulta en un contexto nacional y local, encontrándose que si bien, la educación es un bien público para el beneficio de todos los habitantes del país, y por lo tanto, el Estado debe propiciar las condiciones que hagan posible este logro, atendiendo el aspecto de la cobertura para cumplir con el derecho a la igualdad de oportunidades a la educación, también debe cerciorarse de que la educación que se brinda sea la pertinente a cada grupo cultural o social que la recibe.

Pese a los esfuerzos realizados hasta el momento, la educación para los pueblos indígenas carece de calidad y equidad, situación que se agudiza para quienes viven en regiones y localidades con altos niveles de marginación, aunado esto a que en muchos lugares la oferta educativa se caracteriza por la pobreza en la

calidad de la escuela y de los docentes. Por lo tanto continúa existiendo desequilibrio entre la igualdad y la equidad en la educación.

Referencias bibliográficas

Carbonell (1995) Cultura e identidad en la sociedad Multicultural

www.slideshare.net/.../cultura-e-identidad-en-la-sociedad-multicultural
2/5/2014.

Programa Binacional de Educación (PROBEM) (2013)

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Binacional_de_Educacion

Catálogo de Programas Federales 3013

http://www.villapurificacion.mx/transparencia/catalogo_programas_federales_2013.pdf.

CDI (2008) Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Programas de la CDI. Reglas de operación 2008.

Hernández, Fernández, & Baptista, (2008). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), (2005) II Censo de Población y Vivienda, Resultados Definitivos.

Lujambio (2010). Es la diversidad cultural el principal motor del país. Conferencia inaugural. Quinto encuentro Infantil Intercultural. NTX 18 06 2010. México: Notimex. El Universal.

Sandoval (2001). *Grupos etnolingüísticos en México del Siglo XXI*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados en Ciencias políticas y Administración Pública. Universidad Autónoma del Estado México.

www.insumisos.com/.../POBLACION%20INDIGENA.pdf.

SEP 2003 El diagnóstico institucional en las Escuelas Normales. Orientaciones para su elaboración. Cuaderno de trabajo. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). *Atención educativa de calidad a la diversidad lingüística y cultural. Reforma integral de la educación básica indígena. México: DGEI.*

SEP/SNTE/DGFC/DGEI, (2009) Los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena. Guía del Coordinador.

SEP/DGESPE, (2010). Planes de Estudio Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural bilingüe. Campo de Formación específica para la atención educativa a la diversidad cultural, lingüística y étnica.

UNESCO, (2006). Directrices sobre la educación intercultural. Sección de educación para la paz y los derechos humanos. París, Francia.

Vargas (2008) La educación indígena en México: inconsistencias y retos en red.pucped.edu.p/ridei/wp.content/uploads

AUTOESTIMA Y ACOSO ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE UNA SECUNDARIA DEL ESTADO DE DURANGO

Marco Alberto Núñez Ramírez

Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Administración, Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Administración, Universidad Juárez del Estado de Durango. Correo: mnunezram@comunidad.unam.mx

Patricia Mercado Salgado

Doctora en Ciencias de la Administración. Profesora-Investigadora, Universidad Nacional Autónoma del Estado de México. Correo: pat_mersal@yahoo.com

Resumen

En la actualidad el estudio de la autoestima y acoso escolar ha cobrado gran relevancia en México. Dentro del ámbito académico no ha quedado clara la asociación de dichas variables al tratar de diferenciar el nivel de autoestima del agresor y la víctima. El objetivo de la presente investigación es evaluar la asociación de la autoestima y el acoso escolar, al mismo tiempo que encontrar la diferenciación del nivel de autoestima entre agresores y víctimas. Como evidencia empírica se obtuvo una muestra de 95 estudiantes de la secundaria técnica No. 58 de la Colonia Hidalgo del Municipio de Durango. A través de correlación de *spearman* se encontró que la autoestima escolar y social se asocian de manera significativa y negativa con el acoso escolar; lo cual no sucedió respecto a la autoestima general y familiar. Asimismo, se encontraron diferencias significativas entre la autoestima de víctimas, agresores y neutrales a través de una investigación cuantitativa, descriptiva y correlacional, con un diseño no experimental.

Palabras clave: Autoestima, acoso escolar, agresor, víctima.

Abstract

Actually the study of self-esteem and bullying has gained great importance in Mexico. In the academic field has not been clear the association of these variables about the level of self-esteem of the aggressor and the victim. The objective of this research is to evaluate the association of self esteem and bullying, at the same time find the differentiation of level of self-esteem between aggressors and victims. As empirical evidence we obtained a sample of 95 students from secondary technique No. 58 of the Colonia Hidalgo of the county of Durango. Through spearman correlation was found that school and social self-esteem are associated with significant and negative way with the bullying at school; which did not happen respect to family and general self-esteem. We also found significant differences between the self-esteem of victims, aggressors and

neutral students through a quantitative, descriptive and correlational research with a non-experimental design.

Keywords: self-esteem, bullying, aggressor, victim.

INTRODUCCIÓN

En México la evaluación de la autoestima ha sido considerada como un factor clave en el desarrollo del alumno y al mismo tiempo como un rasgo prevaleciente en estudios psicológicos (Miranda, Miranda & Enríquez, 2011). Debido a ello en México ha surgido un gran interés en su estudio, donde se han validado instrumentos de medición como los de Lara-Cantú et al. (1993), Miranda, Miranda y Enríquez (2011) y evaluado sus manifestaciones (Cobos, 2011). Asimismo, se ha estudiado su asociación con otras variables como el alcoholismo (Álvarez, Alonso & Guidorizzi, 2010), depresión (González & Landero, 2006), estrés (Ancer et al., 2011), facebook y habilidades sociales (Herrera et al., 2010); sin embargo, falta un mayor estudio de la relación de esta variable con otros fenómenos que interfieren dentro del proceso enseñanza aprendizaje, como es el caso del acoso escolar.

Según OCDE citado por Plascencia (2011) México es el lugar con mayor violencia verbal, física, psicológica y social en alumnos de educación básica. Asimismo, este país ocupa el primer lugar a nivel internacional en casos de acoso escolar en secundaria (Gamboa & Valdés, 2012, citando a María Prieto). Archundia (2008) encontró que la incidencia del acoso escolar en México era del 77% en primaria y secundaria. Alpizar (2011) expresa que en el Distrito Federal el 92% de los estudiantes de primaria y secundaria reportan que han sido víctimas de acoso escolar; mientras que uno de cada seis jóvenes víctimas de bullying termina suicidándose (Gamboa & Valdés, 2012, citando El Universal, 2011).

La preocupación por el estudio del acoso escolar se debe a sus consecuencias negativas para la víctima (Estévez, Murgui & Musitu, 2008). Las situaciones de violencia entre escolares trascienden a episodios concretos de agresión y victimización, ya que éste produce graves estados de ansiedad, aislamiento y pérdida de interés por aprender (Cerezo, 2002), aspectos que incluyen problemas de autoestima.

Autores como Austin y Joseph (1996), Mynard y Joseph (1997), Olweus (1998), Estévez, Martínez y Musitu (2006), Cava, Musitu & Murgui (2010) y Cava (2011) encontraron que el fenómeno del acoso escolar se relaciona con el nivel de autoestima; sin embargo, no queda del todo claro cómo se da dicha asociación.

La autoestima es el juicio personal de valía, que es expresado en actitudes que el individuo toma hacia sí mismo (Coopersmith, 1967); actitud global positiva o negativa (León et al, 2009); sentimientos de valía personal y de respeto, que se proyecta en la potencialización de las capacidades personales (Rosenberg, 1965).

Por otro lado, la teoría de comportamiento planeado señala que la conducta humana se encuentra prescrita por ciertas intenciones, donde las actitudes juegan un papel relevante (Azjen, 1991), como es el caso de la autoestima. Partiendo de tal visión teórica, el acoso escolar (conducta negativa) puede ser precedida por el nivel de autoestima, de tal modo se plantea la siguiente hipótesis:

H₁: La autoestima se asocia de manera negativa con el acoso escolar

Aunque existe un corpus académico básico sobre el acoso escolar, todavía son escasas las publicaciones que se centren en el análisis de los sujetos directamente implicados: agresor y víctima (Cerezo, 2006).

Autores como Austin y Joseph (1996), Olweus (1998) han asociado el acoso escolar con baja autoestima de víctimas; mientras que Estévez, Martínez y Musitu (2006), Mynard & Joseph (1997) han encontrado que adolescentes agresivos muestran baja autoestima. Tal contradicción puede deberse al tipo de instrumentos utilizados (Estévez, Martínez & Musitu, 2006), por lo cual resulta necesario la aplicación de un cuestionario que aborde a la autoestima desde una visión multidimensional como es el caso del inventario de Coopersmith (1967), el cual evalúa las dimensiones de autoestima general, social, escolar y dentro del hogar. A partir de tal polémica se postula la segunda hipótesis de investigación.

H₂: Existe una diferencia significativa en el nivel de autoestima de las víctimas, agresores y estudiantes neutrales al fenómeno del acoso escolar.

Autoestima

De acuerdo con Sánchez (1999) en los últimos años el estudio de la autoestima se ha convertido en parte cotidiana del vocabulario de los interesados en la salud mental (Lara-Cantú et al., 1993).

Coopersmith (1967) define a la autoestima como el juicio personal de valía, que es expresado en actitudes que el individuo toma hacia sí mismo. Es el grado de percepción de las cualidades y características contenidas en el propio autoconcepto como positivas; asimismo refleja la autoimagen física de las personas, la visión de sus logros, capacidades y valores (APA, 2010). Es una evaluación personal que los individuos hacen de sí mismos para aprobar o desaprobarse (Pierce et al, 1989).

La autoestima como actitud es uno de los principales factores que determinan el comportamiento humano (Afari, Ward & Khine, 2012). Refleja el cómo una persona se siente acerca de sí mismo (Ferkany, 2008); sentimientos de valía

personal y de respeto a sí mismo, que se proyecta en la potencialización de las capacidades personales (Rosenberg, 1979). Refleja diversos atributos y capacidades, los cuales se manifiestan en hechos externos e internos; estos últimos consisten en sentimientos y creencias (Pierce et al, 1989).

Investigadores han reconocido a la autoestima como un fenómeno jerárquico y multifacético (Lara-Cantú et al., 1993). Esto ha originado diferentes posturas respecto a la clasificación de elementos que conlleva el estudio de la autoestima, donde se le ha relacionado con el autoconcepto, autoimagen y autoeficacia (Coopersmith, 1967; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Rosenberg, 1979).

Acoso escolar

El acoso escolar es la conducta dañina e intencional que se realiza de forma repetitiva por una o más personas que se dirige hacia una víctima que es incapaz de defenderse (Olweus, 1993). No sólo se presenta por medio de agresiones físicas, sino que puede ser también agresión verbal o exclusión (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2004). El acoso escolar es una conducta grupal fruto del conflicto dentro del aula (Sutton & Smith, 1999). En este fenómeno los agresores son movidos por un abuso de poder, deseo de intimidar y dominar, mientras que la víctima se encuentra indefenso (Cerezo, 2006).

De acuerdo a Estévez, Murgui y Musitu (2008) la relevancia del estudio del acoso escolar se debe a las secuencias negativas para la víctima, ya que tal situación trasciende los episodios concretos de agresión y victimización, ya que puede producir graves estados de ansiedad, aislamiento y pérdida de interés por aprender (Cerezo, 2002). Por tal motivo, es necesario tener claro la existencia de dos sujetos, los cuales constituyen dos caras de la misma moneda, como lo son el agresor y la víctima (Cerezo, 2006), así como la consideración de actitudes que los motivan a tales conductas, como es el caso de la autoestima, la cual interviene

tanto en las víctimas (Austin & Joseph, 1996; Olweus, 1998), como en los agresores (Mynard & Joseph, 1997).

Materiales y Métodos

La presente investigación es de tipo cuantitativa, descriptiva y correlacional. Es cuantitativa porque incluye la recolección de datos por medio de una encuesta para probar las hipótesis, con base en la medición numérica y análisis estadístico (Yan-Lu, 1987); descriptiva porque pretende caracterizar una realidad (Briones, 1996); correlacional porque mide el grado de asociación entre dos o más variables y analiza el nivel de significancia en dicha relación (Rojas, Fernández & Pérez, 1998). Su diseño es de tipo no experimental porque no existe manipulación de variables, control de sujetos, ni manejo de variables extrañas (Moreno et al., 2000).

Muestra

La muestra fue constituida por 95 estudiantes de la Secundaria Técnica No. 58, ubicada en la Colonia Hidalgo, Municipio de Durango, donde 44.2% fueron de género femenino y 55.8% masculino, cursando primero (44.2%) y segundo grado (55.8%). La muestra representó la totalidad de alumnos cursando primer y segundo grado dentro de la escuela secundaria.

Instrumentos de medición

Se autoadministraron dos instrumentos de medición: el cuestionario Bull-S (Cerezo, 2000) e inventario de Coopersmith (1967) en la adaptación de Miranda, Miranda y Enríquez (2011).

Para la medición del acoso escolar se empleó el cuestionario Bull-S de Cerezo (2000), el cual ha sido validado en Cerezo (2000; 2006; 2009). El Cuestionario Bull-S contiene dos formas A (alumnos) y B (maestros); en esta investigación se aplicó sólo la forma A, la cual consta de 15 reactivos que se agrupan en tres categorías. La primera (cuatro *ítems*) reporta la estructura socio-afectiva del grupo; la segunda (seis *ítems*) informa sobre la dinámica del acoso, concretamente el nivel de incidencia y características de los implicados (designación de posibles víctimas y agresores); y la tercera (cinco *ítems*) describe la forma de agresión, frecuencia, lugar donde ocurre y la gravedad (Cerezo, 2006).

Dentro de la presente investigación se emplearon las dos primeras partes del cuestionario Bull-S para designar al agresor y víctima; mientras que la tercera para correlacionar dicha información con el nivel de autoestima, debido que esta es la única parte del cuestionario con una escala, en este caso, nominal de opción múltiple.

Para la medición de autoestima se empleó el Inventario de Coopermish (1967) en la versión de Miranda, Miranda y Enríquez (2011) para estudiantes mexicanos, con escala nominal dicotómica (SI-NO). Dicho instrumento mide la autoestima general (26 *ítems*), autoestima social (8 *ítems*), autoestima en el hogar (8 *ítems*), autoestima escolar (8 *ítems*); asimismo incluye una escala de mentira (8 *ítems*), para corroborar la validez de los resultados. En cuanto a la mentira se encontró una media de 3.47, lo cual indica un nivel favorable de validez para los resultados de autoestima (Tabla 1).

En versiones en español de este instrumento de medición ha obtenido niveles favorables de validez y confiabilidad en Brickmann, Segure y Solar (1989), González y Méndez (2006), Miranda, Miranda y Enríquez (2011). En la presente investigación se obtuvo un valor de confiabilidad favorable ($\alpha=0.746$). La confiabilidad de los instrumentos expresa el grado de precisión de medida o

exactitud y predictibilidad (Morales, 2007), cuyos valores deben ser de preferencia ≥ 0.7 (Cameron & Quinn, 2006).

Debido al tipo de escalas empleadas para los instrumentos de medición no fue posible la evaluación de la validez de constructo por medio de análisis de componentes principales con rotación varimax, ya que en escalas nominales no es posible la aplicación dicha prueba estadística (Morales, 2011).

Resultados

Dentro de la evaluación de la autoestima se encontraron medias altas para los tipos de autoestima: autoestima general ($\bar{x}=16.77$; $s=1.74$), autoestima social, ($\bar{x}=5.12$; $s=1.72$), autoestima en el hogar ($\bar{x}=4.86$; $s=1.80$) y autoestima escolar ($\bar{x}=5.44$; $s=1.26$) (Tabla 1).

Para interpretar los hallazgos descriptivos de la medición de autoestima se requiere multiplicar los resultados de todo el cuestionario por dos; a partir de esto se obtiene el nivel de autoestima. Los valores 75-100 corresponden a un nivel alto, medio alto (50-74), medio bajo (25-49) y bajo (0-24) (Brinkmann, Segure, & Solar, 1989). Cabe resaltar que no se encontraron resultados de autoestima baja en la muestra; asimismo, se obtuvieron porcentajes amplios para los valores alto (16.9%), medio alto (69.4%) y medio bajo (13.7%) (Tabla 2).

Tabla 1: Descriptivos de Autoestima (n=95)

Factor	Reactivos	(\bar{x})	(σ)
Autoestima General	26	16.77	1.74
Autoestima Social	8	5.12	1.72
Autoestima Hogar	8	4.86	1.80
Autoestima Escolar	8	5.44	1.26
Autoestima Mentira	8	3.47	1.52

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Nivel de Autoestima (n=95)

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	16	16.9
Medio Alto	66	69.4
Medio Bajo	13	13.7
Total	95	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al acoso escolar se encontró que las agresiones suelen ser preferentemente insultos y amenazas (54.7%) y maltrato físico (27.5%). El lugar donde se dan las agresiones son en el aula (54.7%) y patio (25.3%). La frecuencia es 1-2 veces por semana (62.1%); mientras que la gravedad es regular (48.4%) y bastante (34.7%). El sentimiento de seguridad por parte de los alumnos dentro de la institución es regular (47.3%), bastante (25.3%) y mucho (20%) (Tabla 3).

Tabla 3: Descriptivos de acoso escolar (n=95)

Las agresiones suelen ser	Frecuencia	Porcentaje
Insultos y amenazas	52	54.7
Maltrato físico	26	27.5
Rechazo	17	17.8
Total	95	100.0
Lugar donde suelen darse las agresiones	Frecuencia	Porcentaje
Aula	52	54.7
Patio	24	25.3
Pasillos	9	9.5
Otros	10	10.5
Total	95	100.0
Frecuencia en que ocurren las agresiones	Frecuencia	Porcentaje
1-2 veces por semana	59	62.1
Rara vez	35	36.8
Nunca	1	1.1
Total	95	100.0
Gravedad de las agresiones	Frecuencia	Porcentaje
Poco o nada	10	10.5
Regular	46	48.4
Bastante	33	34.7
Mucho	6	6.4
Total	95	100.0
Sentimiento de seguridad en la escuela	Frecuencia	Porcentaje
Poco o nada	7	7.4
Regular	45	47.3
Bastante	24	25.3
Mucho	19	20.0
Total	95	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Se realizó correlación de *spearman*, la cual es una prueba no paramétrica que mide la asociación o interdependencia entre dos variables medidas (Tomás, Sábado, 2009). Se encontró que el acoso escolar sólo se asocia de manera significativa y negativa con la autoestima social ($r=0.127$; $p<0.1$) y escolar $r=0.144$; $p<0.1$); lo cual no sucedió con la autoestima general y dentro del hogar (Tabla 4). Dichos resultados soportan en parte H_1 , la cual proponía una relación significativa y negativa del acoso escolar con el nivel de autoestima.

Tabla 4: Correlación de variables (n=95)

VARIABLES	1	2	3	4	5	6
Acoso Escolar	1.000					
Autoestima General	-.001	1.000				
Autoestima Hogar	-.017	.384**	1.000			
Autoestima Social	-.127*	.485**	.251*	1.000		
Autoestima Escolar	-.144*	.161	.162	.192	1.000	
Autoestima Mentira	-.166	.074	.052	.129	.136	1.000

** La correlación es significativa a un nivel 0.01 (bilateral)

*La correlación es significativa a un nivel 0.1 (bilateral)

A partir de las dos primeras partes del cuestionario Bull-S (10 ítems) se pudo localizar tres roles dentro de los estudiantes respecto al fenómeno del acoso escolar: víctima, agresor y neutral. De la muestra compuesta por 95 sujetos se ubicaron 17 víctimas, 20 agresores y 58 estudiantes neutrales (Tabla 5). Por medio una tabla de contingencias fue posible observar diferencias entre los niveles de autoestima para dichos roles.

Asimismo, a partir de la diferenciación de roles respecto al acoso escolar se realizó una comparación de medias por medio de la prueba *t de student* para una muestra. Se encontraron diferencias significativas entre el rol (víctima, agresor y

neutral) y el nivel de autoestima ($t=30.354$, $gl=94$, $p<0.05$). Dichos resultados fueron suficientes para soportar H_2 .

Tabla 5: Nivel de autoestima de acuerdo a cada rol dentro del acoso escolar

Rol	Nivel de Autoestima			Total
	Alto	Medio Alto	Medio Bajo	
Victima	2	14	1	17
Agresor	1	15	4	20
Neutral	13	37	8	58
Total	16	66	13	95

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y recomendaciones

La presente investigación fue una continuación al esfuerzo académico por estudiar tanto a la autoestima y el acoso escolar en estudiantes de nivel básico en México. Con una muestra de 95 estudiantes de secundaria fue posible encontrar niveles favorables de autoestima y al mismo tiempo identificar agresores, víctimas y estudiantes neutrales dentro del fenómeno del acoso escolar.

Se encontró que tanto la autoestima escolar como la autoestima social se asociaron de manera significativa y negativa con el acoso escolar; lo cual no sucedió respecto a las autoestimas dentro del hogar (familiar) y general. Dicha información corrobora las posturas de Austin y Joseph (1996), Mynard y Joseph (1997), Olweus (1998), Estévez, Martínez y Musitu (2006), Cava, Buelga, Musitu y Murgui (2010) y Cava (2011), quienes sostienen que el nivel de autoestima se asocia con el acoso escolar.

Tales resultados reflejan que la autoestima social y escolar pueden ser causa y a la vez efecto del fenómeno del *bullying* dentro de dicha institución. Así pues,

desde un punto de vista estratégico, dicha información refleja la necesidad de buscar estrategias pedagógicas y de asistencia psicológica que se centren en elevar el nivel de autoestima de los alumnos para mejorar la situación respecto al acoso escolar.

Partiendo del hecho de que la autoestima es expresada en actitudes que el individuo toma hacia sí mismo (Coopersmith, 1967) y que es una actitud global positiva o negativa hacia sí mismo (León et al., 2009), se pudo encontrar que desde una visión actitudinal la autoestima se asocia con ciertas conductas como es el caso del acoso escolar. Dicha información contribuye a la extensión de la teoría del comportamiento planeado de Azjen (1991) a la educación.

Por otro lado, tomando en referencia que la existencia del acoso escolar deben existir dos roles: el agresor y la víctima (Cerezo, 2000), se encontró que existe una diferencia significativa en los niveles de autoestima entre dichos roles. Tales hallazgos buscan ser un punto intermedio en la controversia entre autores que asocian la baja autoestima con las víctimas (Austin & Joseph, 1996; Olweus, 1998), y quienes postulan que la baja autoestima se asocia con los agresores (Estévez, Martínez & Musitu, 2006; Mynard & Joseph, 1997).

La diferencia significativa entre los niveles de autoestima de los agresores, víctimas y neutrales no pudo evaluarse del todo, pues no se obtuvieron valores de autoestima bajos por medio de la administración del Inventario de Coopersmith (1967). La validez de tales resultados fueron sustentados por el hecho de que el valor de la escala de mentira fue favorable.

Lo anterior da hincapié a próximas investigaciones en Durango donde se intente evaluar con muestras mayores, las diferencias de niveles de autoestima en agresores y víctimas, con el fin de continuar la evidencia teórica y empírica sobre la relación entre ambas variables. Asimismo, puede ser enriquecedor para el tema

su estudio desde otras teorías no sólo psicológicas, sino también a través de la contribución de la sociología, antropología y pedagogía. A partir de una visión interdisciplinaria será posible asociar dichas variables con otras que determinan la conducta de los estudiantes del nivel básico.

Las principales limitantes del presente estudio se centran en la imposibilidad de medir la validez de constructo y confiabilidad del test Bull-S de Cerezo (2000) debido a su diversidad de escalas de medición. Otra limitante fue la escala nominal dicotómica empleada para el Inventario de Coopersmith (1967). Para próximas investigaciones se ve la necesidad de emplear la versión de Miranda, Miranda y Enríquez (2011) en escala likert, lo cual puede facilitar los análisis estadísticos relevantes como la evaluación de validez de constructo por medio de análisis de componentes principales, el cual no se pudo emplear.

Referencias bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (50), 179-211.
- American Psychological Association (2010). *APA. Diccionario Conciso de Psicología*. España: Manual Moderno.
- Afari, E. Khine, M. S. & Ward, G. (2012). Global self-esteem and self-efficacy correlates: relation of academic achievement and self-esteem among emirati students. *International Education Studies*, 5 (2), 49-57.
- Alpizar, G. (2011). Acercamiento al fenómeno del acoso escolar (bullying), *Defensor. Revista de Derechos Humanos*, 9 (9).

- Álvarez, A. Alonso, M. M. & Guidorizzi, A. C. (2010). Consumo de alcohol y autoestima en adolescentes. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 18, 634-640.
- Ancer, L., Meza, L., Pompa, E. G. Torres, F. & Landero, R. (2011). Relación entre los niveles de autoestima y estrés en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16 (1), 91-101.
- Archundia, M. (2008, 27 de noviembre). Practican Bullying 77% de alumnos. *El Universal*. México. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad/93018.html>
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 years old. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Brinkmann, H. Segure, M. & Solar, M. (1989). Adaptacion, estandarización y elaboración de normas para el Inventario de Coopersmith. *Revista Chilena de Psicología*, 1, 63-68.
- Briones, G. (1996). Metodología de la Investigación cuantitativa en las ciencias sociales. ICFES: Colombia.
- Cameron, K. & Quinn R. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture, based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cava, M. J., Musitu, G. & Murgui, G. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (3), 367-373.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 183-192.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Alborg-Cohs.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocado. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 367-378.

- Cobos, F. (2011). Autoestima: características y manifestaciones en los estudiantes. *Revista UNAVANCE* 1 (1), 21-23.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Psychological Intervention*, 15 (2), 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- Ferkany, M. (2008). The educational importance of self-esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 119-132.
- Gamboa, C. & Valdés, C. (2012). *El bullying o acoso escolar. Estudio teórico conceptual, de derecho comparado e iniciativas en el tema*. México: Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/cedia/sia/spi/SAPI-ISS-16-12.pdf>.
- González, L. & Méndez, L. (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la Comuna de Concepción, Chile. *Terapia Psicológica*, 24 (1), 5-14.
- González, M. T. & Landero, R. (2006). Variables asociadas a la depresión: un modelo de regresión logística. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11 (1), 16-30.
- Herrera, M. F., Pacheco, M. P., Palomar, J. & Zavala, D. (2010). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, 18 (1), 6-18.
- Lara-Cantú, M. A., Verduzco, M. A. Acevedo, M. & Cortés, J. (1993). Validez y confiabilidad del inventario de autoestima de Coopersmith para adultos, en población mexicana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (2), 247-255.

- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F. R. & Ceballos, G. A. (2009). Asertividad y Autoestima en estudiantes de primer semestre de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Púliblica de Santa Marta (Colombia). *Psicología desde el Caribe*. (24), 91-105. Disponible en <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/615/328>.
- Miranda, J. B., Miranda, J. F. & Enríquez, A. L. (2011). Adaptación del inventario de autoestima de Coopersmith para alumnos mexicanos de educación primaria. *Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE*, 3 (4), 5-14.
- Morales, P. (2007). La fiabilidad de los test y escalas. Universidad Pontificia Comillas. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/estadisticabasica/Fiabilidad.pdf>.
- Morales, P. (2011). El análisis factorial en la construcción e interpretación de test, escalas y cuestionarios. Universidad Pontificia Comillas, Madrid: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Moreno, R., López, G., Alvarado, G., & Blancarte, C. (2000). *El Proceso de Investigación*. México: UNAM: FES Iztacala.
- Myrnard, H. & Joseph, S. (1997). Bully/victim problem and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-old. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Pierce, J. L., Gardner, D. G., Cummings, L. L. & Dunham, R. B. (1989). Organization-based self-esteem: construct definition, measurement and validation, *Academy of Management Journal*, 32 (3), 622-648.
- Plascencia, A. (2011, 24 de noviembre). México, primer lugar en bullying. *Portal México*. Disponible <http://diariportal.com/2011/03/01/mexico-primer-lugar-mundialen-bullying/>.

- Rojas, A. J., Fernández, J. S., & Pérez, C. (1998). *Investigar Mediante Encuestas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rosenberg, M. (1979). *Conveiving the self*. New York: Basic Book.
- Sánchez, E. (1999). Relacion entre autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15 (2), 251-260.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. L. & Stantos, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Ya-Lun, C. (1987). *Análisis Estadístico*. México: Nueva Editorial Interamericana.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA: CURSO-TALLER “LOS MATERIALES DIDÁCTICOS COMO RECURSO PARA FACILITAR LA ADQUISICIÓN DE LOS APRENDIZAJES”

Jorge Abel Villa Castillo

Jorgeabel23@gmail.com Maestrante de la Universidad Pedagógica de Durango.

Arturo Márquez Guangorena

a.marquez.g66@gmail.com Maestrante de la Universidad Pedagógica de Durango.

Víctor Hugo García Rentería

vicgarent@gmail.com Maestrante de la Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

La sistematización parte del análisis crítico de un proceso vivido para culminar con la reflexión sobre las lecciones aprendidas durante dicha experiencia, el eje de la presente sistematización lo representa el curso-taller sobre materiales didácticos. Culmina emitiendo una serie de recomendaciones que pueden ser de utilidad para futuras aplicaciones del curso-taller.

Palabras clave: Sistematización de experiencias, material didáctico, curso-taller.

Abstract

The systematization of the critical analysis of a process lived culminating with reflection on the lessons learned from that experience, the focus of this systematization represents the course-workshop on teaching materials. Culminates issuing a series of recommendations that can be useful for future applications of the training workshop.

Keywords: Systematization of experiences, training materials, training workshop.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de sistematización de experiencias se suscribe bajo la línea propuesta por el autor Van de Velde (2008), *sistematización de experiencias: texto de referencia y consultas*. La sistematización tuvo sus primeras apariciones en la década de los 80 con trabajos realizados principalmente en educación popular. Entendemos sistematización como el análisis crítico de las experiencias vividas durante el desarrollo de un proceso, con el fin de entender e interpretar lo que

sucede en dicho proceso, para extraer la mayor cantidad de aprendizajes que nos permitan mejorar nuestra propia práctica docente así como compartir esos aprendizajes con otras experiencias similares.

El objetivo de la presente sistematización consistió en detectar aquellos elementos que facilitan u obstaculizan la realización de un curso-taller, esto con el fin de determinar las condiciones que en futuras aplicaciones ayudarán a que éste sea más efectivo, y pueda impactar verdaderamente en las prácticas cotidianas de los profesores participantes.

De manera que el eje de sistematización lo representa el curso-taller *“los materiales didácticos como recurso para facilitar los aprendizajes”*, se llevó a cabo durante el mes de mayo, con un grupo de docentes de la primaria “Dr. Héctor Mayagoitia Domínguez” ubicada en la colonia Felipe Ángeles, de la Ciudad de Durango pertenecientes a la zona escolar 02, el curso-taller tuvo una duración total de ocho horas, distribuidas en cinco sesiones de trabajo, cuatro sesiones presenciales de una hora cada una y una sesión extracurricular de cuatro horas. Consideramos pertinente sistematizar todo el proceso de la aplicación del curso-taller, es decir, desde que iniciaron las negociaciones para su implementación, hasta la culminación del mismo.

El curso-taller estuvo dirigido a 18 profesores de educación primaria, diez hombres y ocho mujeres, 13 de ellos están frente a grupo, una maestra de apoyo, un maestro encargado de biblioteca, directora, subdirectora, y la encargada del aula de medios. Se nos facilitó el aula que ocupa el grupo de sexto grado ya que es amplia y además, cuenta con equipo enciclomedia. El curso-taller inició el lunes 26 de mayo cada sesión tuvo una duración mayor a la planificada, aproximadamente 30 minutos más y concluyó el viernes 30 con la entrega de constancias.

Situación Inicial

El curso-taller es el resultado de un proyecto de investigación realizado en un grupo de cuarto grado de educación primaria de la misma zona escolar donde se aplicó el curso-taller, durante las observaciones nos pudimos percatar, que el docente pocas veces utiliza material didáctico para la impartición de sus clases, la mayoría de las veces utiliza un método expositivo, lo cual repercute en sus alumnos ya que a estos se les dificulta asimilar los aprendizajes de una manera más rápida y sencilla (Villa Castillo, 2014).

Surgió la idea de realizar un curso-taller para concientizar a los docentes sobre el uso de los materiales didácticos, ya que muchos de ellos en menor o mayor medida hacen poco uso de los mismos, generalmente solo se da en el primer ciclo y después el método expositivo es el que prevalece, una de las posibles causas es el concepto erróneo que varios docentes tienen sobre material didáctico, hay quien lo considera una pérdida de tiempo, que son costosos, que son difíciles de elaborar o que restan tiempo a las actividades planeadas.

Algunos profesores mencionan que es difícil elaborar materiales didácticos, ya que las escuelas están sobrecargadas de actividades administrativas, constantemente tienen que estar entregando documentación a sus superiores, o atendiendo convocatorias externas, como concursos, reuniones, cursos, etc... Lo anterior resta demasiado tiempo a la jornada escolar, lo que hace que los docentes se preocupen más por cubrir todos los temas rápidamente aunque sea de manera superficial.

La escuela que se seleccionó para ofertar el curso-taller presenta características que la hacen apropiada: su principal atributo, que es un grupo de docentes unido, la directora manifestó en todo momento su disposición para ayudarnos en lo que estuviera a su alcance, incluso cedió parte de la jornada escolar para que todos

los docentes pudieran asistir, además de ello, la ubicación de la escuela es idónea. Como la mayoría de los docentes de la zona escolar laboran en el turno matutino, en un principio se pensó llevar acabo el curso-taller en un horario vespertino para que más docentes tuvieran la oportunidad de tomarlo, pero al hacer un sondeo nos dimos cuenta que resultaría más factible realizarlo por la mañana, ya que los cursos de carrera magisterial se estaban implementando por las tardes y muchos profesores estaban asistiendo a ellos, de esta manera quedo establecido el horario de 12:00 pm a 1:00 pm para la realización del curso taller.

A continuación se detallan brevemente las actividades que se fueron realizando para lograr la aplicación del curso-taller.

Jueves 13 de marzo de 2014

Se realizó un “vagabundeo” por parte de uno de los integrantes del equipo de trabajo en la escuela primaria donde se realizó el curso-taller sobre el uso de material didáctico en el aula para conocer los puntos de vista de los maestros que participarían en dicha actividad, dándoles a conocer el objetivo y alcance de ese curso-taller, encontrándose una respuesta positiva de los posibles participantes, se les hizo la invitación ofreciéndoles una constancia de participación expedida por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD) y con la anuencia de la directora profesora Manuela Herrera Rodríguez autoridad escolar, dando pie a continuar con el resto de las actividades que se tenían planeadas.

Viernes 14 de marzo de 2014

El equipo de trabajo formado por Jorge, Víctor y Arturo se entrevistó con el Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria de la UPD para plantearle nuestra intención de implementar un curso-taller en una escuela primaria y sobre la necesidad de otorgar una constancia de asistencia a los asistentes a dicho curso-taller validada por la UPD a lo cual accedió de manera inmediata y mostrando una actitud de total colaboración.

Viernes 16 de mayo de 2014

El equipo de trabajo diseñó los instrumentos para obtener información de los agentes que participarán en el curso-taller, ajustándolos a las necesidades del proceso de sistematización.

Plan de Sistematización

Para el curso-taller se planearon cuatro sesiones presenciales y una extracurricular que realizarían durante la jornada de clases, procurando abarcar uno de los siguientes objetivos en cada sesión:

1. Reconocer, a través de la revisión de conceptos la importancia de los materiales didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y la manera en que estos favorecen el que los estudiantes se apropien de los conocimientos; así como los momentos en que es más apropiado hacer uso de ellos.
2. Identificar las características sobre las cuales deben estar diseñados los materiales didácticos; concretos, dinámicos, funcionales, accesibles, llamativos e integrales.
3. Diseñar materiales didácticos atendiendo a las categorías previamente revisadas y proponer ejemplos claros sobre su uso y manejo, de tal forma que su empleo redunde en mejores resultados de aprendizaje.
4. Reconocer, a través de la revisión de conceptos la importancia de los materiales didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje, y la manera en que estos favorecen el que los estudiantes se apropien de los conocimientos; así como los momentos en que es más apropiado hacer uso de ellos.

Al terminar la cuarta sesión se propuso un cuestionario para rescatar las impresiones de los participantes y evaluar el curso-taller. Además, se realizaron cuatro entrevistas a diferentes participantes y en distintos momentos, antes de iniciar el curso-taller y al término del mismo. La conducción del curso estuvo a cargo del profesor Jorge Villa. Así mismo Arturo Márquez, cada sesión redactó la reconstrucción cronológica de la experiencia de cada una de las sesiones a la par se elaboró un diario de campo para rescatar en ellos aspectos relacionados con las sesiones. Antes de iniciar con el curso-taller se seleccionó a tres profesoras y un profesor para realizarles una entrevista para conocer sus puntos de vista acerca del tema de materiales didáctico, como una actividad previa al arranque de la primera sesión, a estos mismos docentes se les aplicaría otra entrevista al finalizar el curso-taller, el responsable de aplicar dichas entrevistas fue el profesor Víctor Hugo García.

Proceso de acompañamiento

Primera sesión: lunes 26 de mayo de 2014

El curso-taller inició a las 12:04 en la Escuela Primaria “Dr. Héctor Mayagoitia Domínguez” con la participación de ocho maestros y seis maestras, posteriormente se integraron otros docentes para formar un grupo de diez maestros y ocho maestras. El conductor hizo la presentación del curso-taller, dando a conocer el objetivo que se persigue con su implementación apoyándose en una diapositiva de power point.

El conductor preguntó a los asistentes sí podrían disponer de un poco más de tiempo, a lo cual todos contestaron de forma positiva, a excepción de una maestra que argumentó que trabajaba por la tarde, por lo cual no le era posible quedarse después de la 1:00 de la tarde.

El conductor del curso-taller inició aclarando la forma de trabajo en el mismo, que tendría la modalidad de ser teórico-práctico y se cerraría con la elaboración de algunos materiales didácticos de acuerdo a su planeación semanal para poner en práctica lo aprendido.

Se partió de una pregunta generadora: “¿Para usted que significa material didáctico?” Algunos maestros comenzaron a opinar con la técnica de lluvia de ideas y el conductor fue anotando las aportaciones en el pizarrón, a medida que fue mostrando algunos conceptos a través del proyector se fueron plasmando más ideas clave que fueron enriqueciendo la información inicial, que fueron leyendo por turnos en voz alta.

El conductor rescató las siguientes palabras claves sobre Los materiales didácticos, que los participantes fueron vertiendo:

- Un instrumento innovador
- Un apoyo para el logro del aprendizaje
- Un recurso
- Estar contextualizados
- Deben ser oportunos
- Deben ser interesantes
- De diferentes tipos (virtuales, visuales, auditivos)
- Flexibles
- Usarse frecuentemente
- Orientados en base al propósito.

El conductor pidió a los asistentes que elaboraran un concepto propio sobre material didáctico en una hoja en blanco y luego de diez minutos los socializaron en voz alta, hubo cuatro participaciones y se contrastaron las ideas para después

recoger los productos. A las 13:02 horas, se retiraron tres maestras del salón por tener compromisos, se cerró la sesión a las 13:20 horas.

Situaciones obstaculizadoras: cuatro maestros llegaron tarde al curso-taller.

Situaciones favorecedoras: la atención y disposición de los participantes, la mayoría de ellos no pasan los 15 años de servicio y están abiertos a recibir sugerencias de otras personas.

Segunda sesión: martes 27 de mayo de 2014

Se da por iniciada la sesión siendo las 12:20 con la bienvenida a los participantes, seis maestras y seis maestros, a continuación se presentó una dinámica de integración de equipos, donde el conductor repartió tarjetas con la mitad de un refrán, de acuerdo con su contenido se juntaron en binas diciendo en voz alta la primera parte del refrán que le tocó y agregando la frase: “por delante” y el compañero la complementaba con el final agregando: “por detrás”, claramente se notó que los participantes se divirtieron completando sus frases en voz alta para después integrarse en parejas de trabajo.

En seguida, el conductor del curso-taller entregó a cada pareja una hoja con cinco afirmaciones, las cuales tenían que contestar con “falso o verdadero”.

1. Cualquier objeto puede utilizarse como material didáctico
2. El material didáctico tiene que ser diseñado por el maestro
3. El material didáctico garantiza el logro de los aprendizajes
4. Para elaborar material didáctico requiero invertir demasiado dinero
5. Los estudiantes muestran mayor interés cuando manipulan materiales didácticos.

Uno de los participantes leyó las seis aseveraciones en voz alta y las contestó según su criterio. El resto de las parejas estuvieron de acuerdo en todas sus respuestas menos en la tercera, ya que él argumentaba que ésta era verdadera cuando los demás decían que era falsa, lo que propicio una discusión la cual culminó en un acuerdo sobre la afirmación planteada.

Enseguida el conductor mencionó que dentro de las afirmaciones venían implícitas las características del material didáctico, preguntó si podían identificarlas. Algunos maestros comenzaron a opinar en voz alta, diciendo que el material didáctico debe ser:

- Llamativo e interesante
- Innovador
- Económico.

Dichas respuestas fueron anotadas por el conductor en el pizarrón y comentó que según Pablo Albert Morales Muñoz (2012) los materiales didácticos deben tener estas características: Concreto, dinámico, funcional, accesible, llamativo e integral.

El conductor les entregó a los participantes una hoja de máquina con un cubo ya trazado, luego les pidió que en cada cara anotaran una de las características del material didáctico según el autor antes citado y que redactaran una breve definición. Esta actividad tuvo una duración de 10 minutos y al terminar los participantes comenzaron a armar el cubo utilizando para ello tijeras y pegamento.

En seguida el conductor del curso-taller pidió que de forma aleatoria lanzaran el cubo al aire y en voz alta leyeran la definición que apareciera en la cara superior del cubo, esta actividad se repitió hasta que fueron leídas todas las definiciones y hubieron participado todos los integrantes del curso.

Posteriormente el conductor presentó tres láminas del paquete “aprender a mirar” y les preguntó a los participantes en qué asignaturas o contenidos utilizarían dichas láminas, hubo respuestas muy variadas de diferentes docentes, entre las que destacaron: redacción de calaveras, comparación entre el paisaje rural y urbano, descripción de imágenes, formas del relieve, el ciclo del agua, oficios, etc... como apoyo en diferentes asignaturas.

Para finalizar la sesión, el conductor hizo dos preguntas al grupo en general:

1. ¿En qué momento es factible la utilización de material didáctico?
2. ¿A que creen que se debe el éxito o fracaso en el uso de material didáctico?

Se dieron respuestas muy parecidas de los participantes, la mayoría estuvo de acuerdo con los comentarios del grupo.

A manera de tarea el conductor encargó para la tercera sesión que revisaran los temas que trabajarían en esos días con su grupo, esto con la finalidad de elegir un contenido de su planeación semanal, para aplicarlo con sus estudiantes de acuerdo a lo visto hasta ese momento en el curso-taller, es decir, se les pidió que para la impartición de dicho tema elaboraran el material didáctico adecuado a las características y definiciones que se había mencionado. Además, traerían todo aquello que les fuese útil para elaborar el material didáctico, se da por terminada la sesión siendo las 13:15 horas.

Situaciones obstaculizadoras: A las 2:00 p.m. los maestros de esta Zona Escolar tuvieron que asistir a un curso a contra turno de carrera magisterial. Varios maestros llegaron tarde, ya que eran abordados por madres de familia al terminar las clases.

Situaciones favorecedoras: el ambiente generado por los docentes durante el curso-taller, por el hecho de trabajar en el mismo centro escolar. Fue una clase muy dinámica debido al material didáctico que el conductor utilizó, mantuvo a los docentes atentos y participativos.

Tercera sesión: miércoles 28 de mayo de 2014

A las 12:20 el conductor del curso-taller, dio la bienvenida a los docentes que participan en él, comenzó las actividades haciendo la pregunta ¿Qué funciones desarrollan los materiales didácticos?, los asistentes fueron expresando sus opiniones, apoyándose en una diapositiva presentada por el conductor del curso-taller a través del equipo de enciclomedia, se realizó una lluvia de ideas y se contrastaron las respuestas que cada docente tiene en su práctica diaria con la información teórica al respecto sobre material didáctico.

En seguida el conductor les pidió a los maestros que se reunieran por parejas en base a los grupos que atienden, les solicitó elaborar material didáctico en común para abordar un tema, mismo que cada quien abordaría al siguiente día con su propio grupo, cada pareja comenzó a elaborar el material didáctico, después de un tiempo razonable presentaron sus elaboraciones. El conductor del curso-taller les solicitó a los asistentes que al siguiente día durante la jornada escolar pusieran en práctica los materiales didácticos elaborados ese día y tuvieran especial atención a las reacciones tanto positivas como negativas de los estudiantes, pero sobre todo en las dificultades que ellos como docentes enfrentaran durante su implementación. La sesión terminó a las 13:25 horas.

Situaciones obstaculizadoras: Todos los equipos de trabajo seleccionaron actividades de la asignatura de Matemáticas, por lo tanto elaboraron solamente material didáctico para dicha asignatura, dejando de lado las otras disciplinas.

Situaciones favorecedoras: hubo bastante disposición de la mayoría de los docentes por trabajar en esta sesión.

Cuarta sesión: jueves 29 de mayo de 2014

Esta sesión del curso-taller inició a las 12:18 p.m. con la presencia de ocho maestros y cuatro maestras, el conductor dio la bienvenida a los participantes, y mencionó que como cierre de los trabajos ese día se presentarían los resultados de la aplicación de los materiales didácticos elaborados en la sesión pasada y que utilizaron con sus estudiantes ese día por la mañana, cada pareja de docentes fue mencionando al resto de los participantes la manera en como utilizaron el material didáctico, así como las dificultades y logros que presentaron durante su implementación.

Primer grado: las maestras comentaron que el grupo estuvo muy motivado y participativo, el material que se elaboró se utilizó para explicar la descomposición de números de dos cifras a través de la notación desarrollada para llegar a la comprensión del concepto de número, las maestras se apoyaron utilizando material concreto como fichas de foamy, regletas y frascos de vidrio pequeños, se presentaron algunas dificultades con números grandes, ya que todavía no dominan esas cantidades, pero en lo general se logró el objetivo planteado.

Segundo grado: los maestros que trabajan con estos grupos realizaron actividades de seriación apoyándose con el dibujo de un gusano y contando las patas en cada segmento del cuerpo del gusano hecho en cartulina, los docentes comenzaron con series pequeñas, como por ejemplo la del 2, la del 3 y así sucesivamente, aumentando el nivel de complejidad, anotando las series en su cuaderno, para reforzar lo aprendido. Los alumnos mostraron buena disposición en esta actividad y a decir de los docentes les faltó poner al alcance de los estudiantes el material didáctico para que lo pudieran manipular.

Tercer grado: los docentes que atienden este grado utilizaron la estrategia del “número perdido”, introduciendo de esta manera la multiplicación, apoyándose en el uso de carteras de huevos y fichas de colores para resolver problemas de multiplicación como el siguiente: Don Juan tiene 8 gallinas, cada gallina tiene 2 patas, ¿cuántas patas hay en total?, los niños trabajaron en equipo y luego de forma individual.

Hubo mucha participación de los niños y solamente unos cuantos tuvieron dificultades que fueron superando de manera paulatina en la interacción con sus compañeros, los maestros comentaron que en su experiencia fue fundamental el uso del material didáctico para despertar el interés de los alumnos, fue un gran apoyo en el trabajo para evitar caer en el verbalismo tradicional.

Cuarto grado: se trabajaron situaciones de reparto a través del uso de fracciones, para lo cual los maestros emplearon materiales del contexto como frutas que llevaron los niños, manipulando los objetos y haciendo las particiones necesarias de los enteros y fraccionando los que sobraban en partes más pequeñas, esta fue la parte que más se les dificultó a algunos alumnos. También hicieron repartos apoyándose en el manejo de regletas previamente elaboradas con la misma longitud pero cortadas en diferentes cantidades de partes iguales, fue necesario emplear recipientes de plástico para hacerle notar a los alumnos que también se pueden utilizar las fracciones en líquidos y como retroalimentación de la actividad, los maestros entregaron a los niños hojas de máquina con ilustraciones de recipientes fraccionados con líneas para realizar ejercicios individuales.

Los maestros de cuarto grado se mostraron satisfechos por los logros alcanzados por sus alumnos, poniendo de manifiesto que el uso de todo tipo de materiales didácticos fortalece y hace más significativos los aprendizajes.

Quinto grado: En estos grupos se manejaron las coordenadas como recurso para trabajar la ubicación espacial, para ello los maestros trazaron una cuadrícula en una tabla de triplay y en los ejes “x” y “y” utilizando letras para nombrar las filas y columnas, los maestros diversificaron las actividades, por ejemplo: ubicar butacas en un teatro, hundir barcos en el tablero y de manera alternada mencionar las coordenadas donde se ubicaban los puntos previamente seleccionados. Esta actividad resultó motivante para los niños por el hecho de abordar los contenidos de una manera lúdica.

Sexto grado: los docentes emplearon cubos de cartulina fosforescente de diversos tamaños para abordar el cálculo del volumen de diferentes prismas, también se apoyaron en la proyección de videos acerca del tema.

Mencionaron los profesores que ambos enfrentaron un problema: debido a que no todos los alumnos llevaron los cubos que habían elaborado previamente, no les fue posible trabajar con figuras más grandes, aunado al poco tiempo con el que contaron para realizar las actividades debido a diferentes interrupciones que tuvieron durante la jornada escolar, así como las distintas clases de apoyo que los estudiantes reciben. Los maestros coincidieron en que los estudiantes demuestran mayor disposición e interés al apoyar las actividades con material concreto que ellos mismos elaboran y pueden manipular.

Esta última sesión se terminó a las 13:29 horas y se procedió a realizar cuatro entrevistas a algunos maestros participantes en el curso-taller para conocer sus impresiones.

Situaciones obstaculizadoras: varios maestros llegaron tarde al curso-taller debido a que en la salida de clases fueron abordados por madres de familia para tratar asuntos relacionados con la educación de sus hijos. Algunos profesores no

pusieron en práctica los materiales didácticos como se les pidió. Por ser día de pago, varios docentes abandonaron la sesión para recibir su cheque.

Situaciones favorecedoras: contar con todos los recursos para realizar el curso-taller y el apoyo decidido de la directora de la escuela.

Situación final

Después de finalizado el curso-taller se les pidió a los docentes respondieran un cuestionario, estaba destinado únicamente a los docentes de grupo, en total se aplicaron 12 instrumentos y se rescató el 100% de ellos, la finalidad era contrastar sus respuestas con las vertidas en la entrevista que se les aplicó antes de comenzar el curso-taller, así como conocer sus opiniones respecto a la manera en que se llevó a cabo el curso-taller.

En cada sesión los participantes entregaron el 100% de los productos que les fueron solicitados.

La mayoría de los participantes amplió o incluso mejoró la definición que en un principio habían dado sobre material didáctico, lo cual nos deja ver que el objetivo referente al análisis de la parte teórica se cumplió satisfactoriamente.

En relación a la pregunta: ¿cambio su percepción respecto al uso de materiales didácticos después de haber tomado el curso-taller? 10 docentes contestaron afirmativamente, lo que representa el 86%.

El 100% de los encuestados consideró que el tiempo destinado para la realización del curso-taller se aprovechó de manera óptima, e incluso menciona que les hubiese gustado más tiempo para interactuar más con los materiales.

La mayoría de los docentes afirman que el curso-taller se llevó a cabo de una manera dinámica y concreta, lo que contribuyó a crear un buen ambiente de trabajo y que la temática no se tornara tediosa.

Dentro de las recomendaciones que los profesores dieron para futuras aplicaciones, destacan las siguientes:

- ✓ Ampliar el tiempo que dura cada sesión
- ✓ Brindar a los participantes referentes bibliográficos
- ✓ Ampliar los días que dura el curso-taller
- ✓ Disponer de más tiempo para elaborar material didáctico.

Varios docentes mencionaron que les gustaría seguirse preparando respecto al tema. Algunos profesores comentaron, que la elaboración de material didáctico se centró solo en una asignatura, sin embargo, esto no estaba planeado así, se dio de tal forma porque ellos así lo encausaron.

En base a lo anterior podemos mencionar que el objetivo general del curso-taller: Brindar a los docentes los conocimientos necesarios así como la motivación adecuada para que comiencen a diseñar y utilizar materiales didácticos en su práctica educativa y que esto les permita facilitar en los alumnos los procesos cognitivos así como impartir sus clases en una ambiente de constante interacción y creación, se cumplió satisfactoriamente.

Lecciones aprendidas

La presente sistematización concluye con la reflexión acerca de los aprendizajes que la misma nos dejó, es importante identificar cuáles fueron los aspectos que se tiene que mejorar así como aquellos que se deben dejar de hacer, es una actividad llena de mesura y de análisis profundo para racionalizar todo el proceso

realizado con el ánimo de superar las deficiencias y de reforzar lo que se hizo bien para implementarlo en futuras experiencias.

La implementación de un curso-taller ha demostrado la viabilidad de trabajar en colectivo las deficiencias que como cuerpo docente se presentan en la mayoría de los grupos, representando una generalidad, ya que es en el mismo centro de trabajo donde deben surgir las propuestas para mejorarlas.

A través de la aplicación de los instrumentos para recabar información de primera mano se pudo identificar el cambio de percepción de los maestros involucrados en el curso-taller, a veces por desconocimiento sobre el tema y en otros casos por negligencia, lo cual no les permitía explorar este importante apoyo que puede ser de fácil adquisición, elaboración y presentación, además de los múltiples beneficios que representa tanto al alumno como al maestro, haciendo más interesantes las actividades ya que los alumnos utilizan otros sentidos que facilitan un aprendizaje más significativo, brindándoles la oportunidad de interactuar con los materiales.

Recomendaciones y sugerencias en la implementación de un curso-taller, lecciones normativas y lecciones causales

- ✓ Antes de comenzar un curso-taller es ampliamente recomendable revisar que la fecha en que se llevará a cabo no coincida con otros proyectos de los profesores.
- ✓ El equipo de trabajo debe estar presente en el lugar cuando menos 10 minutos antes.
- ✓ Crear un ambiente donde todos los participantes sientan el ánimo y la confianza de participar.
- ✓ El horario del curso-taller debe adecuarse a la disponibilidad de las personas que van a participar en él.

- ✓ El lugar donde se realizará el curso-taller debe ser de fácil acceso para todos los participantes.
- ✓ Es necesario dar tolerancia para la llegada de los participantes, y sobre todo considerar esto en la planeación para que las actividades no se vean afectadas.
- ✓ Prever con anticipación los materiales que se van a utilizar durante las sesiones.
- ✓ Las indicaciones que da el facilitador, deben ser claras, además de asegurarse que han quedado comprendidas antes de iniciar la actividad.
- ✓ Es importante que el facilitador, respete todas las opiniones vertidas por los participantes, y que encause estas al dialogo y la generación de acuerdos.
- ✓ Si se otorgan constancias de asistencias validadas por alguna institución educativa, ello animará a los profesores a participar en el curso-taller.

Las anteriores recomendaciones son el resultado del análisis del proceso en general y representa la visión compartida de los involucrados en el proyecto de sistematización, las sugerencias vertidas no pretenden ser una receta infalible, sin embargo, pueden ser de mucha utilidad si se desea realizar un curso-taller con características similares a las del presente trabajo.

*“La actitud es escuchar, que está más allá de oír.
Muchas veces oímos muchas cosas, pero tenemos que
tratar de escuchar lo que el otro está queriéndonos
decir, esto es, una actitud fundamental”.*

*“No hay palabra verdadera que no sea unión
inquebrantable entre acción y reflexión”.*

“Decir la palabra verdadera es transformar el mundo”.

Paulo Freire

Referencias bibliográficas

Van de Velde, Herman (2008). *Sistematización de experiencias, texto de referencia y consulta*, volens centroamerica, impresiones Isnaya

Villa Castillo, Jorge (2014). *“El uso eficiente de los materiales didácticos en la enseñanza mejora la adquisición de los aprendizajes”*. Durango, Universidad Pedagógica de Durango. Tesis de Maestría.

UNA EXPERIENCIA DE SISTEMATIZACIÓN DENTRO DE UN TALLER LINGÜÍSTICO CON ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA

Mariela Reyes Estrada

Docente de Educación Básica y actualmente estudiante de Posgrado de la Maestría de Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango.

Norma Silerio Galaviz

Docente de Educación Básica y actualmente estudiante de Posgrado de la Maestría de Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango.

Raquel Gaxiola López

Docente de Educación Básica y actualmente estudiante de Posgrado de la Maestría de Educación Básica por la Universidad Pedagógica de Durango.

Resumen

El fortalecimiento de la expresión oral forma parte de una de las habilidades que la escuela debe promover en los alumnos, garantizando que todos los educandos expresen sus ideas de forma clara y adecuada según la situación que se les presente; por lo tanto, es la escuela el espacio propicio para ofrecer oportunidades donde los niños refuercen esta habilidad. Esta investigación realiza un recorrido metodológico a través de la aplicación de dos sesiones en un taller lingüístico para superar los modismos del lenguaje usados en un grupo de segundo grado de primaria. La sistematización fue la metodología requerida para registrar los hallazgos y realizar el análisis correspondiente del trabajo dentro del taller, cabe destacar que la importancia de esta metodología es vivir la experiencia para aprender de ella. El sistematizar nos permitió conocer como los alumnos de segundo grado conceptualizan el lenguaje habitual que han aprendido a lo largo de su vida y como a través de las actividades del taller se van percatando que su lenguaje no es incorrecto, sólo necesita ser enriquecido y fortalecido; dentro de esto se inicia una lucha contra el contexto en que los niños se desenvuelven, para lo cual la estrategia que se consideró fue apoyarse también en las familias e involucrarlas en el desarrollo del taller. Los resultados no se hicieron esperar, a pesar de los obstáculos presentados y con las adecuaciones pertinentes, los niños reconocieron las debilidades de su expresión y trabajaron para fortalecerla, apoyados por la escuela y sus familias.

Palabras clave: Lenguaje, expresión, taller, sistematización, contexto.

Abstract

The strengthening of the oral expression is part of one of the skills that the school should promote in students, ensuring that all learners express their ideas clearly and properly according to the

situation that arises from them. Therefore, is the school conducive space for opportunities where children strengthen language. This research conducted a methodological journey through the implementation of two sessions in a linguistic workshop to overcome the idioms of the language used in a group of second grade. Systematization was the methodology required to record the findings and the corresponding analysis of the work within the workshop, it should be noted that the importance of this methodology is to live the experience to learn from it. The systematize allowed us to know how to second grade students conceptualize the common language they have learned throughout his life and how through the activities of the workshop will be aware that their language is not wrong, just need it to be enriched and strengthened; within this starts a fight against the context in which children are involved, for which the strategy to considered was supported also by families and involve them in the development of the workshop. The results were swift, despite the obstacles presented and with adaptations, children recognized the weaknesses of its expression and worked to strengthen it, supported by the school and families.

Key words: Language, expression, workshop, systematization and context.

INTRODUCCIÓN

La sistematización es un proceso que nos permite ordenar, organizar, analizar y reflexionar sobre la práctica profesional, proporcionando la oportunidad de identificar aspectos que favorecieron o entorpecieron el desarrollo de las actividades, realizando además un comparativo entre los objetivos iniciales y los resultados obtenidos. También permite saber quiénes fueron los beneficiarios directos o indirectos de la experiencia vivida.

El presente trabajo es una muestra de sistematización realizada en un grupo de segundo grado de primaria con la aplicación de dos sesiones de un taller lingüístico con el tema de modismos. Dicho taller fue diseñado a partir de las necesidades detectadas en un diagnóstico previo en el mismo grupo durante el mismo ciclo escolar.

Una de las finalidades de la educación básica es proveer al niño de herramientas para la comunicación en los distintos contextos en los que éste se desenvuelve, por lo cual el tema del taller implementado cobra relevancia al tener como objetivo principal el mejorar la expresión oral en los alumnos del segundo grado.

El punto de partida para la sistematización es la descripción de experiencias, tal como se realizó en la presente investigación, dando mayor relevancia a la narrativa de la experiencia vivida durante el proceso de realización de la misma, así mismo de ella emanaron una serie de recomendaciones para futuras aplicaciones de las sesiones que en este caso se desarrollaron.

Situación inicial y sus factores de contexto

Para llevar a cabo el proceso de sistematización Van de Velde (2008) recomienda al inicio ubicar el tipo de trabajo a realizarse. Por lo cual fue necesario enfocarnos como investigadoras o técnicas del proyecto en definir si la experiencia a vivir era un problema a resolver o una oportunidad.

En este trabajo el punto inicial que detonó el proceso de sistematización fue un problema a resolver, dado que en meses anteriores se llevó a cabo el diagnóstico en un grupo de segundo grado producto del análisis de diversos instrumentos como la entrevista semiestructurada a madres de familia que permitieron saber algunos aspectos de la realización de tareas escolares en casa, así como también permitieron identificar oportunidades para la lectura y escritura proporcionadas a los niños por parte de su familia.

Otro instrumento aplicado fue el cuestionario con escalamiento Likert el cual arrojó información acerca de la relación de las madres de familia con la docente del grupo estudiado; pero el instrumento que arrojó el problema a investigar fue el diario abierto, donde se pudo observar a los niños del grupo fuera del aula para

ver el tipo de vocabulario utilizado en las interacciones entre ellos, donde registramos como los alumnos se expresaban dentro de su cotidianeidad. A partir del análisis de este último instrumento, se construyó el problema, el cual apuntó a diversas dificultades de expresión oral en un grupo de segundo grado, específicamente vicios del lenguaje en los niños.

El problema mencionado se hace latente en la expresión natural del niño, ya que algunos rasgos de la misma, fueron observados en un contexto relajado, donde los alumnos interactuaron con diversos personajes, como la maestra del grupo, el director y los propios compañeros. Las dificultades de expresión oral se manifestaron concretamente en el uso incorrecto de adjetivos, uso de modismos y contracciones de las palabras; tales hábitos detonaron que se eligiera superar el problema ya descrito.

Son diversas las causas que originan este problema, entre ellos podemos mencionar la más fuerte, que es el nivel sociocultural en la que los niños cohabitan, donde padres, madres y hermanos se expresan de forma incorrecta y los niños han aprendido a hablar de la misma forma, por lo tanto es correcto, ya que dentro de su medio es “normal” expresarse de igual manera, dado que el niño capta señales portadoras de un significado que él traduce al ser percibidos por su mente, es decir, él capta la imagen acústica y le da un significado, que para él es lo convencional, por tanto, la forma que usa para expresarse está bien, es lo que ha vivido.

Otra razón por la que se ha agudizado este problema es que no han tenido en la escuela un espacio formal donde se pretenda superar las dificultades, enfatizando que en la escuela no se enseña a hablar pero sí se brindan las herramientas para que el niño sepa usar el lenguaje en diversos contextos. Estas son pues las causas directas del problema en el que se intervendrá para realizar el proceso de sistematización.

En la situación inicial además de identificar las causas del problema es necesario numerar los factores que intervienen en el mismo, como son los factores de contexto. Los factores de contexto se refieren a elementos del orden externo que de alguna manera influyen y trastocan las acciones que se pretendan desarrollar o decisiones que se puedan llegar a tomar.

Entre los elementos de contexto que limitan las posibilidades de acción local se encuentran lo referente al nivel cultural de las familias como ya se mencionó anteriormente, dado que la esfera social en la que los niños se desenvuelven es limitada, la escolaridad de los padres llega a la educación primaria y en los mejores casos la secundaria, lo cual provoca que las familias posean un pobre lenguaje y modificado por los vicios del mismo. Esta escolaridad corta ha sido motivo que el jefe de familia, ya sea el padre o sólo la madre tengan ocupaciones donde el ingreso es mínimo, por ejemplo, obreros de maquiladoras, empleadas domésticas, pepenadores de basura, empleados de comercios, etc. y en los casos más difíciles, sean desempleados, lo cual influye en el rendimiento escolar de los alumnos, además que este factor provoca que los niños pasen la mayor parte del tiempo solos en casa o en las calles.

Otro factor de contexto que limita la posibilidad de superar las dificultades de la correcta expresión oral está ligado directamente al contexto donde habitan las familias, ya que el medio que rodea a la escuela primaria está situado en la periferia de la ciudad, en un fraccionamiento con población flotante, personas desempleadas o jóvenes pandilleros que conviven con los niños y de cierta forma influyen en el lenguaje de los alumnos entre otras cosas.

El elemento que pudiera facilitar hasta el momento que el problema de los vicios del lenguaje se pudiera superar es el que se refiere a la disposición de ciertos padres de trabajar en colaboración con las investigadoras o la docente para

fortalecer y/o enriquecer el vocabulario de los niños, dado que la necesidad de enriquecer el lenguaje y el reconocimiento del problema, son las razones de peso que pudieran dar paso a la superación del problema; estos son pues, los elementos de contexto que obstaculizan o favorecen la correcta expresión oral en los alumnos de segundo grado.

Acompañamiento

Se inició el proceso de sistematización de dos sesiones del taller lingüístico el día 04 de febrero de 2014 por las investigadoras, enfocándonos en primer lugar en sustentar teóricamente el concepto de lo que es “Sistematizar”, tomando como base a Van de Velde (2008). Al igual que fue necesario conocer la metodología propia del proceso y alcanzar una de las finalidades de la sistematización que es la de vivir la experiencia (Van de Velde, 2008); estas acciones se realizaron en conjunto con el grupo de la “Maestría en Educación Básica” de la Universidad Pedagógica de Durango, contando con la asesoría del Dr. Arturo Barraza Macías y con investigación individual fuera del grupo.

Posterior a ello y solamente en el equipo que conformamos decidimos qué sistematizar, tomando en cuenta que la elección que hiciéramos debía ser en base a un proyecto intencionado y planificado que nos llevara a la reflexión crítica durante el mismo, es decir, en el proceso. Así que tomando en cuenta los anteriores elementos optamos por sistematizar el proceso de aplicación de dos sesiones de un “Taller lingüístico” en un grupo de segundo grado de primaria, buscando que los alumnos se expresen correctamente en diversos contextos, superando así el problema del uso excesivo de modismos.

Los pasos anteriores nos llevaron aproximadamente un mes, así que el día 07 de marzo de 2014 reunidas en equipo empezamos el proceso de sistematización con la estructuración del paso 1, referente a “definición del objetivo, eje y objetos de la

sistematización” (Van de Velde, 2008:101), no perdiendo de vista que este es el punto central del proceso, ya que es lo que queremos lograr; así también determinamos el paso 2 “Identificación de actores clave y elaboración de un plan sistematizador” (Van de Velde, 2008:101), para este segundo paso fue necesario gestionar la asesoría de un experto, por la compañera Mariela en este caso, nos apoyó Rita María Castro Valverde Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Español.

La especialista en Español hace ver que puede colaborar únicamente de lunes a miércoles, pues sus actividades le impiden comprometerse durante el resto de la semana; lo cual deja abierta la opción para desarrollar la actividad en esos tres días según se calendarice el taller.

A la par, también nos dimos a la tarea de observar el contexto donde se realizará el proceso, sentando ya las bases para aplicar las dos sesiones del taller lingüístico; una de las razones para considerar únicamente la sesión 4 y 5 fue debido a que se contaba con escaso tiempo para la aplicación, aunado a esto, el uso constante de modismos por parte de los alumnos justifica que hayamos elegido la aplicación de estas dos sesiones donde el objetivo principal es la de enriquecer el vocabulario de los niños. A la par, se negoció el acceso al campo, para ello se pidió la autorización del director del plantel y de la maestra de grupo de segundo grado, así como también de los padres de familia del grupo, gestión que fue exitosa, ya que se contó con la aprobación de todas las partes involucradas.

Con estos elementos ya definidos se procedió a la redacción del paso 1 y 2, quedando de la siguiente manera:

OBJETIVO: Identificar la funcionalidad del proceso de aplicación de las actividades de dos sesiones del taller lingüístico, para detectar qué aspectos favorecieron / entorpecieron el desarrollo del mismo.

EJE: Dos sesiones del taller lingüístico, correspondiente al tercer objetivo del mismo.

OBJETO: Dos sesiones de dos horas a la semana. Sistematizando los procesos que se desarrollen durante las actividades de seguimiento puntualmente desarrolladas en el aula de 2ºB de la Escuela Primaria “Héroes de México”, turno vespertino.

ACTORES CLAVES: Maestra de grupo, padres de familia, alumnos, especialista en la materia de Español.

Tabla 1. Actividades para la diferenciación de modismos y la forma correcta de la palabra

	ACTIVIDAD	ORGANIZACIÓN	MATERIAL	TIEMPO	RECURSOS HUMANOS	EVALUACIÓN
Sesión 4	15. Padre “cuentacuentos”	Grupal	Cuento	Media hora	Padre de familia.	Asistencia
	16. Plática de un especialista acerca del uso de modismos	Grupal	Computadora cañón, pantalla.	Media hora	Especialista en español	Participación
	17. Análisis de modismos	Grupal	Pizarrón, hojas.	Media hora	Maestro	Identificación de modismos en el cuento
	18. Creación de una historia	Subgrupos	Hojas, lápiz, colores	Una hora	Padres de familia y maestros.	Cooperación, coherencia, congruencia en el texto.
Sesión 5	19. Elaboración de títeres para la representación de la historia	Subgrupos	Diverso	Una hora	Padres y maestro	Asistencia y cooperación
	20. Teatro guiñol.	Grupal	Escenario, títeres, cañón, pantalla	Una hora	Padres de familia y maestro.	Participación y asistencia.

PLAN DE SISTEMATIZACIÓN

Con el plan de sistematización bien organizado, fue momento de pasar al análisis del primer apartado del informe de la sistematización: la situación inicial.

En equipo corroboramos que el proceso que se pretendía vivir sería en base a un problema, es decir, trabajaríamos en base a un problema a superar que fue detectado con anterioridad. Para el día 21 de marzo de 2014, se redactó el primer apartado, ahondando en los factores contextuales.

Los pasos correspondientes a la siguiente etapa de la sistematización según Van de Velde (2008) corresponden a la recuperación histórica y a la organización u ordenamiento de los datos recabados durante la experiencia que corresponden a los pasos tres cuatro y cinco. A continuación se relata la práctica como se vivió por el equipo de sistematización.

En la aplicación del taller, hubo varios ajustes en la programación de las actividades, que se hicieron por las circunstancias propias del contexto. En primer lugar la plática del especialista se presenta como primera actividad debido a que las actividades de apoyo ya comprometidas del grupo dificultaron trabajar las dos horas seguidas, por lo cual la maestra de grupo nos proporcionó la última hora del martes 29 de abril y hasta la siguiente semana no nos podía proporcionar otro espacio para continuar a causa de los ensayos para el festival del 10 de mayo.

Ante tales condiciones, y sumando que la especialista dispone sólo de lunes a miércoles para realizar la plática, el equipo decide cambiar el orden de las actividades, dejando como inicio la plática del especialista y luego al padre cuentacuentos con el análisis de modismos.

Plática de la especialista

La plática se llevó a cabo el día martes 29 de abril de 2014 en el salón de clases del grupo de segundo grado en la escuela primaria “Héroes de México” en un horario de 17:45 a 18:15 horas.

El especialista se identifica como una Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en español, maestra de educación básica por 15 años; accedió a participar en la actividad por invitación de una de las investigadoras, por tratarse de un tema de su especialidad y el gusto de apoyar en el aprendizaje de los niños.

La sesión inicia con la presentación y saludo de la especialista quien decide presentarse ella misma en cuanto se le da paso al salón de clases. Por su parte la maestra de grupo les recuerda a sus alumnos que atiendan a las indicaciones de la especialista y quedan todos atentos a la plática.

Para introducir al tema la especialista les pregunta a los quince alumnos si conocen los modismos, a lo que se escucha un silencio, posteriormente la especialista cuestiona si conocen los adjetivos, a lo que una de las cuatro alumnas responde “son palabras que describen características de las cosas” recibiendo una felicitación por la maestra invitada.

Una vez ubicados en los adjetivos la especialista invita a los alumnos a describirlos, recibiendo respuestas de varios alumnos, pero repetidas, a lo que la maestra solicita sean otros adjetivos distintos, que ya no sean sólo físicos. Los niños comienzan a suponer características de la especialista y ella les remarca que son imaginarios porque no la conocen realmente bien.

Vistos los adjetivos, la maestra pregunta nuevamente sobre los modismos, pero ahora con un ejemplo, a lo que los alumnos exclaman haberlos visto con su

maestra y si recordarlos por un cuento en una clase pasada. Se pregunta por más ejemplos y los niños dan una larga lista de casos de modismos que fueron plasmados en el pizarrón. Posteriormente se solicitan las palabras correctas para cada caso.

Ya para finalizar se remarca la importancia en el uso correcto de las palabras, invitándoles a leer como alternativa para expandir el vocabulario y consultar diccionarios en caso de duda.

Se despide a la especialista con un aplauso.

Padre cuenta cuentos y análisis de modismos

Estas actividades de la primera sesión se llevaron a cabo el día 7 de mayo en un horario de 17:30 a 18:30 horas en el salón de clases de segundo grado; ya se aclaró en párrafos anteriores el ajuste que se hizo en la primera sesión del taller por cuestiones de organización.

Para iniciar con el taller los diez niños y cuatro niñas se acomodaron en una cobija en el piso para escuchar atentos y se les facilitó un globo para que ahí anotaran los modismos que fueran identificando. En esta sesión llega el padre de familia y se presenta ante los niños. Una investigadora da la indicación de que la señora leerá un cuento donde tendremos que identificar modismos que ya conocen. Se les indicó el título del cuento: La lana, y ellos inmediatamente relacionaron *lana* con dinero y fue así como iniciamos la lectura.

Comenzó la lectura del cuento, conforme fue desarrollándose los alumnos pudieron identificar uno o dos modismos, para los demás necesitaron guía, ya que no fueron muy evidentes. Cada uno se iba anotando en el globo; cabe resaltar que al ir identificando los modismos presentes se iba haciendo un análisis del mismo

así como su forma correcta de expresión. La señora por su parte, hacía las pausas que se requerían y en otras ocasiones hubo que detenerse por periodos largos porque la atención de los niños se dispersaba.

La participación fue muy fluida. En ocasiones los niños realizaban otras cosas que estaban fuera de la actividad y en otras había interrupciones externas, como por ejemplo que la maestra de grupo tuvo que salir a una reunión a la dirección que duró aproximadamente 15 minutos.

Al terminar de hacer la lectura y una vez que los niños escribieron en el globo los modismos que identificaron se llevó a cabo un breve análisis en el pizarrón. El niño que iba mencionando alguno de estos modismos pasaba y lo escribía en el pizarrón y el resto del grupo lo copiaba en una hoja que se destinó para ello; se escribía el modismo y al lado la forma correcta de la expresión. Al mismo tiempo los niños ejemplificaban en qué lugares o situaciones habían usado esas palabras. Al final los niños se comprometieron a usar las palabras correctas al hablar.

Creación de una historia y elaboración de títeres

Por su parte la creación de una historia que implica la participación de los padres de familia, también se programa para una sesión aparte, pues debido a las continuas reuniones que han tenido y por las actividades de apoyo que llevan los alumnos, la maestra del grupo sugiere dejar esa actividad para la siguiente semana. De tal manera que la actividad se lleva a cabo el día 13 de mayo en un horario de 17:40 a 18:30 horas en el salón de clases del grupo de segundo grado con la participación de tres madres de familia y un hermano mayor de una de las alumnas que se hizo acompañar de un amigo.

Esta actividad da inicio sin la presencia de la maestra de grupo, debido a reuniones imprevistas, fue llamada a la dirección dejando el grupo con las maestras del equipo de sistematización.

Dos de las madres de familia asistentes llegaron puntualmente a las 17:30 horas que fueron citadas, en ese momento la actividad en el salón estaba todavía en escribir la tarea que dejó la maestra de grupo, por lo que tuvieron que esperar unos minutos afuera hasta finalizar dicha labor y además faltaba realizar el aseo del salón que se encontraba muy sucio, condición evidente al estar moviendo mesas y sillas para el desarrollo de las actividades del taller.

Es hasta que la maestra de grupo regresa que se termina con la organización del mobiliario, el aseo y finalmente se invita a pasar a las madres de familia después de alrededor de 10 minutos de espera. Ya con todo preparado, se les dan a conocer las generalidades de la actividad a realizar para la creación de una historia.

Para rescatar los conocimientos previos de los alumnos, la maestra a cargo del taller les recuerda sobre las actividades desarrolladas la clase de la semana pasada sobre los modismos y se plasma una lista en el pizarrón con los ejemplos (carnal, pelón, lana, agüela, mona, jefa, chido, etc.) que servirán de base para la creación de la historia en cada equipo organizado con los cuatro familiares que asistieron.

Durante las instrucciones hubo un momento en que la plática entre los alumnos no permitía escuchar a la maestra del taller, por lo que ésta última baja completamente la voz continuando con su explicación. Los alumnos casi de inmediato guardan silencio y atienden a la maestra del taller. Por su parte las madres de familia mostraron una cara de disgusto al escuchar tanto ruido por un momento.

Una vez organizada la actividad se deja trabajar a los equipos designados por la maestra de grupo, que ubicó a la mamá con su respectivo hijo o hija y con otros dos o tres compañeritos tomando parecer a la mamá de a quienes quiere en su equipo. En este momento llega otra de las madres de familia y se forma el otro equipo, poniendo al tanto a la mamá de lo que van a realizar.

Al iniciar el trabajo en los equipos existen dudas sobre la utilización de los modismos y la maestra del taller les aclara que utilizar la palabra como está en la lista del pizarrón, es decir en su forma incorrecta, pero que en el mismo cuento deben hacer énfasis en su forma correcta.

Las dos maestras del taller y la de grupo apoyan a los equipos en la redacción de los cuentos, todos muestran disposición al trabajo, sólo un equipo con los niños más inquietos comienzan a distraerse por la elección de los personajes jugando piedra, papel o tijera. Apoya en seguida una de las maestras y se continúa con el trabajo.

Faltando diez minutos para finalizar la sesión y las clases de ese día, cada equipo lleva a revisar el cuento a las maestras, se realizan algunas correcciones y debido a la falta de tiempo se les dan indicaciones para la elaboración de los títeres en casa como tarea. El material es entregado a las madres asistentes, solicitando el apoyo para el próximo martes en la presentación de las historias en teatro guiñol.

La maestra del taller finalmente agradece la participación de los familiares asistentes, al llegar la hora de salida, alumnos y familiares se retiran conforme guardan sus útiles y se despiden de las maestras.

Teatro guiñol

La última actividad desarrollada fue la representación de las historias en teatro guiñol, llevada a cabo el día veinte de mayo en un horario de 17:30 a 18:20 horas en el salón de clases del grupo de segundo grado.

Como primera actividad de las maestras del taller se tuvo la instalación del escenario, para lo cual utilizaron dos mesas binarias, papel crepe en colores blanco y rojo, cartulina blanca, plumones, estambre y cinta adhesiva.

Las maestras del taller se hacen ayudar por los pequeños que van regresando del receso para el acomodo del mobiliario y la limpieza del salón, mientras una de ellas barre, los alumnos mueven las mesas y sillas, un alumno más va por el recogedor. Cabe aclarar que esta actividad se realiza minutos antes de la hora marcada para el inicio del taller previniendo que se demore el inicio de la actividad y los familiares tengan que esperar.

Se presenta un incidente con uno de los alumnos, pues van a buscar a la maestra para que asista a la dirección donde se encuentra uno de sus niños por haber golpeado a otro compañero durante el receso.

En esta ocasión las madres de familia llegaron alrededor de cinco minutos después de la hora señalada en la invitación. Cuando llegan dos de ellas, el salón de clases ya se encuentra listo para la actividad, algunos niños en su lugar y los demás caminan por el salón en espera de que inicie la actividad.

Una de las maestras del taller les solicita a los alumnos sus títeres hechos con bolsas de papel, para realizar un ensayo donde los alumnos ubican como deben mover su mano y como posicionarla para que se vea mejor su títere. En este momento regresa la maestra con el niño quien de inmediato investiga como está

hecho el escenario y busca un espacio entre los compañeros que practican para practicar él también.

La maestra de grupo llama al niño inquieto y se lo lleva afuera del salón donde platica con él invitándolo a que atienda a las indicaciones y permanezca cerca de ella atento a las representaciones, sin molestar a los compañeros. Mientras tanto en el salón de clases se organizan los equipos como estaban ya con la presencia de los adultos que los auxiliaron en la redacción de la historia, excepto un equipo que no llegó la mamá.

Una vez decidido el orden de presentación cada quien toma su lugar y una de las maestras del taller saca una marioneta con la cual realiza la presentación del teatro guiñol con el tema de modismos, al finalizar dicha presentación e invitar al primer equipo a presentar su historia, varios alumnos se levantan de sus lugares para ver de cerca la marioneta y poder tocarla, distrayendo la atención del equipo que debía iniciar.

Con el apoyo de la maestra de grupo que los invita a tomar de nuevo sus lugares con la promesa de que al finalizar se les dará oportunidad de ver la marioneta, los alumnos regresan a sus asientos y el equipo se organiza para que la mamá les vaya diciendo los diálogos, siendo repetidos por cada personaje.

La primera historia causa gracia al público por los diálogos de los personajes, cuando termina la representación se aparece de nuevo la marioneta preguntando sobre los modismos que escucharon en la historia, obteniendo respuestas variadas por parte de la audiencia. Después de presentar al siguiente equipo, sucede que algunos alumnos se percatan de dónde tienen las maestras del taller otras marionetas y nuevamente se distrae la atención pues se acercan con las maestras del taller a solicitar les presten las marionetas y además toman algunas para manipularlas.

Nuevamente la maestra de grupo llama la atención a los alumnos para que regresen a sus lugares a ver la presentación de la siguiente historia. Las maestras del taller se ven en la necesidad de impedir en lo posible el paso a los alumnos al área donde tienen las marionetas.

Ya atentos y en sus lugares, el equipo siguiente realiza su presentación con dificultades en el volumen pues fue difícil escucharles. Aun así, causo agrado en los alumnos quienes aplaudieron al finalizar, también respondieron a las preguntas realizadas por la marioneta sobre el tema del cuento y sus personajes. Al tratarse de una nueva marioneta, sucede que de nuevo los alumnos se levantan de sus lugares y se ubican justo frente al escenario para ver más de cerca la marioneta.

Después de una intervención un tanto más larga de la marioneta interactuando con los alumnos, se presenta al tercer equipo haciéndoles la invitación a hablar más fuerte.

Inicialmente en este equipo habían pasado sólo los niños con sus títeres, pero se les olvido el diálogo, por lo que le hablaron a la mamá para que les leyera el cuento y así los niños repetían en voz alta. Al igual que en las presentaciones anteriores al terminar la marioneta hizo las preguntas al público, quienes respondieron de acuerdo a la historia.

El último equipo no se presentó por falta de los títeres y de la mamá que no se presentó por asuntos personales imprevistos, los alumnos dicen tampoco traer la historia en su cuaderno, por lo que se hace imposible la presentación.

Con la promesa realizada por la maestra de grupo de prestarles la marioneta al final, se les invita a formar una fila para que todos tengan la oportunidad de usar la

marioneta. Los niños accionan inmediatamente y comienzan de uno en uno a utilizar la marioneta por un momento.

Mientras tanto en la fila surgen problemas con el niño inquieto que intenta brincarse lugares para adelantar su turno, provocando la molestia de algunos de los niños que se quejan con la maestra de grupo, quien le recuerda que él debe permanecer con ella y no en la fila con sus compañeros, a lo que el niño atiende haciendo gestos.

También se realiza una presentación de todos los títeres hechos por los alumnos como cierre de la actividad diciendo además alguna característica particular del títere o alguna broma por parte de la marioneta manipulada por una de las maestras del taller.

Finalmente se dan las gracias a los familiares por su participación, haciendo énfasis en la necesidad de un lenguaje formal en casa para el mejor aprendizaje de la lecto-escritura, así como de la importancia en la corrección del lenguaje. Posteriormente se les invita a todos los participantes a tomarse la foto del recuerdo, a lo que acceden gustosos.

Los familiares se retiran después de contestar un pequeño cuestionario sobre su opinión del taller; los alumnos permanecen en el salón de clases pues aún faltan algunos minutos para salir, la maestra de grupo les escribe la tarea en el pizarrón la cual deben copiar en sus cuadernos y llevar a revisar antes de salir. Mientras tanto las maestras del taller se dan a la tarea de desmontar el escenario y reacomodar el mobiliario utilizado.

Al llegar la hora de salida, la mayoría de los niños ya terminaron de copiar su tarea y se retiran despidiéndose de las maestras del taller.

Situación actual

Realizadas las actividades de las sesiones cuatro y cinco del taller, la siguiente tarea del equipo de sistematización fue analizar la información recabada durante las mismas. Correspondiendo a lo que para Van de Velde (2008) es el paso número seis, en el cuál la reflexión recomendada abarca todo lo sucedido se expresa con una pregunta general que dice ¿por qué paso lo que pasó? (Van de Velde, 2008).

Dentro de esta reflexión como primera situación a llamar la atención estuvo la confusión en cuanto a los temas a tratar por el especialista en la plática a los niños, pues en el taller se consideran los temas de adjetivos, contracciones y modismos, pero en pláticas distintas y en sesiones separadas. Sin embargo, durante la invitación a la maestra especialista se le hace el comentario de la estructura del taller completo, haciendo mención de que los temas a tratar serían los adjetivos y modismos, pues al momento de negociar la intervención de la especialista la idea era trabajar cuatro sesiones del taller lingüístico incluyendo a las actividades relacionadas con los adjetivos.

Finalmente al confirmar fecha para la plática, por razones de disponibilidad de tiempo en el grupo se decidió trabajar sólo con las sesiones cuatro y cinco del taller relacionadas con el tema de modismos. Pero como a la maestra especialista ya se le habían solicitado dos temas y al hacer la confirmación se hace de manera informal en una plática, se dio pie a confusión acerca de los temas a trabajar, por lo que en la actividad de la plática aparecieron los dos temas de adjetivos y modismos. Situación que desde luego no limitó, sino por el contrario enriqueció el aprendizaje de los alumnos, reforzando conocimientos ya adquiridos, pues habían sido temas ya trabajados con anterioridad por la maestra de grupo como parte de la currícula escolar.

Durante la actividad del cuento un factor que facilitó el desarrollo de la actividad, fue la disposición de la madre de familia quien llegó puntualmente, además, durante la actividad realizó las pausas para el análisis del cuento y la paciencia mostrada ante la dispersión de los alumnos en algunos momentos.

Otros de los factores relevantes fueron el reforzamiento del tema con los ejemplos plasmados en el pizarrón, el uso de globos para plasmar cada uno de los modismos identificados por los alumnos, así como la reorganización de la actividad, haciendo pausas al presentarse cada caso al ver que no les era tan fácil dicha tarea para los niños.

En cuanto a los aspectos que entorpecieron de alguna manera la realización de la actividad, se encontró en primer lugar la salida imprevista de la maestra por una reunión en la dirección, situación que aunque alteró un poco la atención de los alumnos, su influencia en el desarrollo y en el resultado del taller no se puede considerar determinante pues las actividades continuaron sin la presencia de la maestra de grupo, pues las maestras del taller siguieron de la manera prevista lo que tenían planeado en las que la maestra de grupo solo fue considerada como espectador.

Un distractor que no se previó de tal manera fue el uso de los globos, pues aunque captaron la atención, también causaron distracción y facilitaron la dispersión de varios alumnos al jugar con ellos durante la lectura del cuento.

La reflexión hecha sobre lo sucedido durante la sesión de la creación de historias mostró varios aspectos poco favorecedores al desarrollo de las actividades y por ende al impacto de estas últimas en los alumnos y en los familiares asistentes. Se trata en primer lugar de la falta de previsión de tiempos para el aseo y organización del mobiliario, al no prever la situación de que el salón no estuviese

en condiciones de limpieza para el desarrollo de las actividades. Obligando a robar tiempo a la actividad programada de esa sesión.

En las otras sesiones anteriores, no fue necesario mover el mobiliario para el desarrollo de las actividades y al parecer en esos días no hubo actividades de recortar papel o usar hojas sueltas, pues no fue posible percatarse de la necesidad de tomar en cuenta tiempo para hacer aseo del salón. Situación que en la actividad de la elaboración de las historias cambió notoriamente, el salón de clases se vio sucio al entrar y mucho más al ir moviendo el mobiliario para dejarlo de manera que facilitara la observación de los trabajos por parte del equipo de sistematización.

Aunado al tiempo robado se observó además incomodidad en las madres de familia que llegaron puntuales por la demora en el inicio de las actividades. También hicieron comentario a la maestra de grupo por el desorden generado mientras esperaban pues los alumnos al regresar de receso no todos tomaban su lugar ni todos apoyaron en el aseo del salón, sino que caminaban por el salón, otros se escondían bajo las mesas, hasta que se finalizó con el aseo y se dio la indicación de tomar sus lugares, invitando también a las madres de familia a entrar.

Cabe resaltar los puntos favorables de esta sesión como fueron la asesoría constante de las maestras del taller, al estar pendientes de las dudas que se generaban en la elaboración de los cuentos. También es de destacar la precaución que se tomó la maestra de grupo al prevenir a las maestras del taller para que llevaran ellas el material que se requiriese, pues al tratarse en su mayoría de familias de escasos recursos, es difícil que todos cumplan si se les solicita a cada uno material para trabajar. Evitando así que se entorpeciera en este caso la elaboración de los títeres.

Con relación a la asistencia de los padres de familia, se presentó un ausentismo generalizado, menos de la tercera parte acudieron al llamado de la maestra de grupo. De esta situación se tomó ventaja al usarlos como jefes de cada equipo pues de los cuatro familiares asistentes se formaron los equipos con su respectivo niño y otros compañeritos por afinidad. Es de destacar la disposición manifiesta por estos familiares que asistieron para apoyar las actividades del taller, facilitando el desarrollo de las actividades y sobre todo la confianza y el aprendizaje de los alumnos.

Al finalizar la elaboración de la historia el tiempo disponible para la sesión ya había corrido casi totalmente por lo que no fue posible la creación de los títeres ahí mismo en el salón de clases. Se tomó la decisión de encargarlos como tarea para la futura sesión de teatro guiñol, a lo que adultos y niños aceptaron sin objeción. Entregándoles de esta forma las bolsas de papel como base para cada títere, teniendo la libertad para hacer uso de la creatividad y hacerlos parecer los personajes de cada historia inventada.

De forma global se consideró que esta sesión cumplió con las expectativas de practicar el tema de los modismos en la creación de la historia e involucrar a los familiares en el tema como apoyo en la corrección del lenguaje.

El análisis de la sesión del teatro guiñol arroja varios aspectos positivos a considerar en la realización de esta actividad como fueron el considerar tiempo extra antes de las actividades para la organización del mobiliario y del aseo, que como producto de los inconvenientes de la sesión anterior no se pudo prever esta actividad con mayor tiempo para evitar hacer esperar a los padres de familia asistentes. Lo cual valió aunado al leve retardo con que llegaron algunas mamás y personas que asistieron.

Un aspecto considerado también como favorable fue la participación de los alumnos en todas las actividades del taller realizadas en el salón de clases, ya que apoyaron tanto con su disposición a los trabajos como en la ayuda proporcionada a las maestras del taller en la organización del mobiliario y hasta en el aseo del salón de clases.

También es de resaltar el valor agregado añadido por el ensayo improvisado que se realizó antes de iniciar la presentación de las historias, pues permitió a los alumnos disminuir el nerviosismo al tratarse de una actividad nueva para ellos y de trabajar frente a un público venciendo el pánico escénico. Este ensayo además cabe decir, no estaba considerado dentro de las actividades programadas dentro del taller lingüístico, sino que fue improvisado por una de las maestras del taller al ver a los niños introduciendo la mano en el escenario simulando tener el títere.

El aspecto considerado como de mayor impacto fue el uso de las marionetas como conductoras de la presentación, pues los niños nunca habían tenido acercamiento con este tipo de material, llamando la atención de inmediato. Sumando a esto la habilidad de la maestra del taller encargada para manipular las marionetas e improvisar diálogos con el público, manteniéndolos atentos en la temática.

Con relación a las historias creadas en cada equipo, se identificó como aspecto positivo las partes chuscas incluidas, generando con ello mantener la atención y recordar con mayor facilidad la temática del cuento y los modismos inmersos en las mismas.

La condición marcada por la maestra de grupo para la manipulación con las marionetas hasta el final de la actividad, mantuvo la disposición de los niños en las presentaciones de las historias. Una vez que se debió cumplir tal ofrecimiento de

facilitarles las marionetas y el escenario ya de manera informal, los alumnos disfrutaron de la actuación improvisada de sus propios títeres y de las marionetas.

Otro aspecto más a considerar como facilitador de las actividades en esta sesión, fue la creatividad de las maestras del taller para ubicar y construir el escenario a partir del mobiliario del propio salón y un poco de papel con cinta adhesiva, que logro llamar la atención de los niños, así como de dar la impresión de un trabajo bien planeado.

Dentro del análisis realizado de la sesión del teatro guiñol, además de los aspectos que favorecieron el desarrollo de las actividades, también se identificaron situaciones que entorpecieron el proceso de la sesión. Uno de ellos fue la distracción de todos por la pelea de uno de los alumnos durante el receso y producto del incidente dicho alumno permaneció a la defensiva durante la mayor parte de la sesión, alterando de alguna forma el ambiente del aula.

Las marionetas también causaron situaciones desfavorecedoras en la sesión, con el desorden generado por el interés en manipular dichos objetos mientras se realizaba la presentación del teatro guiñol. Este punto en especial aun cuando generó por instantes aspectos negativos, se considera fue manejado de forma tal que se pudo aprovechar el interés en favor de la actividad y no como obstáculo en el desarrollo de las actividades.

Un aspecto negativo presente durante todas las sesiones en que implicaba la participación de todos los padres de familia fue la ausencia generalizada, pues menos de la tercera parte ellos se presentaron al llamado de la maestra de grupo para apoyar a sus hijos en las actividades del taller. Algunas de las razones dadas por la maestra de grupo ante tales circunstancias fueron las jornadas de trabajo que desempeñan los papás, la ausencia de alguno de ellos y el poco interés en las

actividades escolares. Aún con el ausentismo de los padres, quienes sí acudieron proporcionaron el apoyo necesario para el desarrollo de las actividades.

Por su parte la falta de precaución de las maestras del taller al no solicitar una copia de los cuentos, aunado al ausentismo de una de las madres de familia encargada de un equipo, impidió la presentación de una de las historias, dejando a los alumnos sin el cuento como referencia y sin los títeres que debía llevar la señora. Esta situación se considera la de mayor influencia en el desarrollo de las actividades de la sesión, pues quedaron cuatro alumnos sin participación en la actividad formal por las circunstancias ya marcadas.

Sin embargo no se puede decir que dicha situación haya sido totalmente negativa para los alumnos que no presentaron su cuento, debido a que su participación fue activa durante las demás actividades y al ser cuestionados acerca del tema de modismos mostraron respuestas acorde a lo esperado.

En general se considera que en esta sesión se logró el objetivo de lograr diferenciar entre el modismo y la forma correcta de la palabra en la expresión oral diaria a través de la creación y el análisis de cuentos, pues las respuestas dadas por los alumnos al ser cuestionados al término de cada presentación, fueron acorde a lo esperado, y en comparación con la sesión pasada del padre cuenta cuento donde hubo mayor dificultad, en esta, los alumnos contestaron con mayor facilidad, sin el apoyo de las maestras.

De forma general los aspectos que se consideraron como facilitadores de las sesiones aplicadas del taller lingüístico se resumen en el cuadro siguiente.

Tabla 2. Facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo del taller lingüístico

Facilitadores	Obstaculizadores
Disposición al trabajo mostrada por el grupo de alumnos.	Hacer esperar a los padres de familia por falta de organización.
Apoyo de la maestra de grupo para el desarrollo de las actividades del taller.	No prever el tiempo para el aseo y acomodo del mobiliario en la sesión de la elaboración de la historia.
Adaptación de las actividades a los tiempos disponibles.	Alteración del ambiente grupal con la presencia de un alumno inquieto y agresivo.
Creatividad para montar escenario.	Poca asistencia de los padres de familia.
Facilidad de las maestras del taller para manipular las marionetas	Reuniones imprevistas frecuentes para la maestra de grupo.
Novedad de las marionetas.	Desorden causado por la disponibilidad de las marionetas para los alumnos.
Inversión de tiempo en realizar aseo del salón.	Tono de voz muy bajo en la presentación.
Elaboración de marionetas con bolsas adornadas.	No haber solicitado copias de las historias antes de la presentación.
Historias graciosas.	
Asesoría constante de las maestras del taller.	
Disposición de los familiares asistentes en las actividades encomendadas durante el taller.	
Proporcionar el material necesario para trabajar.	

Lecciones aprendidas

Realizado el análisis de las sesiones del taller lingüístico aplicadas en el grupo de segundo grado de primaria, es posible hablar de aprendizajes adquiridos también por parte del equipo de sistematización. Uno de ellos fue el evitar tener a disposición las marionetas o sólo llevar una sola para prevenir distracciones en el público por tratar de tomar alguna.

Otro aprendizaje fue el considerar siempre algunos minutos en cada sesión para actividades imprevistas como es el aseo del salón, que en esta práctica generó complicaciones hasta con los padres de familia al hacerlos esperar. De tal forma que estar siempre unos minutos antes ayudará a dejar todo preparado para el desarrollo de las actividades.

La facilidad y disposición de quienes se encargan de conducir el teatro guiñol es determinante para captar la atención y poder improvisar durante las presentaciones. Se considera que si no existen estas condiciones la presentación pudiera volverse un tanto aburrida o tediosa para los niños. Podría recomendarse buscar el apoyo de alguien con estas dotes artísticas para realizar esta actividad en particular o bien practicar con bastante tiempo de anticipación a la realización del teatro guiñol.

El nunca dejar de obtener evidencias fue otro de los aprendizajes de esta práctica, al quedarse sin presentar un equipo por la falta del cuento por la ausencia de la mamá que lo tenía y que nunca se solicitó. Se confió demasiado en la asistencia y compromiso de los familiares, dando como resultado un obstáculo en esa sesión.

La flexibilidad en la organización de las actividades es otro punto a resaltar en esta práctica, ya que las actividades estaban planeadas de forma muy distinta y se

fueron adaptando conforme las condiciones del grupo se fueron presentando. De no haber hecho eso y cerrarse a que debían ser de la forma prevista en un principio, el éxito de las sesiones se habría visto muy comprometido.

Especialmente se resaltan las facilidades proporcionadas por la maestra de grupo y por la institución para el desarrollo de las actividades pues lejos de obstaculizar, siempre se vio por apoyar los trabajos a realizar sin perjudicar tampoco a las labores propias de la institución. Aportando así un factor determinante para el proyecto de sistematización.

En cuanto al proceso de sistematización la lección aprendida consistió en la utilidad de la recopilación de información durante todo el proceso, el tener los registros de cada sesión con la información más relevante captada facilita el análisis posterior y la identificación de aspectos que ayudarán para futuras prácticas.

Evaluación

Los cuestionarios aplicados a los padres de familia que asistieron a las sesiones que fueron requeridos arrojaron que están dispuestos a seguir apoyando las actividades dentro del salón de clases y estar al pendiente del lenguaje utilizado en casa.

Cabe mencionar el descontento mostrado a la maestra de grupo por parte de algunas de las mamás asistentes por la falta de compromiso del resto de los padres de familia que no acudieron al llamado de la maestra, que por distintas situaciones ajenas a ellos les fue imposible su presencia. Sin embargo las madres que si apoyaron argumentaron también estar ocupadas y de cualquier forma buscaron la manera de darse el espacio de acudir.

También se aplicó otro cuestionario a los alumnos para recabar la opinión sobre las actividades realizadas del taller y los aprendizajes generados en ellos durante las sesiones trabajadas. El primer punto detectado en el cuestionario fue que el curso les sirvió para darse cuenta de que su lenguaje no era del todo correcto y tuvieron la oportunidad de mejorar el vocabulario utilizado.

Otro aspecto que dan a entender los alumnos en el cuestionario es su compromiso para usar el lenguaje correcto también fuera de la escuela y apoyar a otras personas dentro de sus posibilidades para corregir su vocabulario. Del mismo cuestionario se resalta además el gusto que expresaron los alumnos por la presencia de los padres de familia en el salón de clases y el apoyo que prestaron en las actividades del taller.

Un último aspecto de gran relevancia fue que el cien por ciento de los alumnos manifestaron querer seguir aprendiendo acerca del tema de los modismos trabajados y ampliar continuamente su vocabulario.

Referencias bibliográficas

Van de Velde, H. (2008). *Sistematización de experiencias: texto de referencia y consulta*. Estelí: CICAP/Volens Centroamérica.

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA UNA MEJOR EDUCACIÓN

Joel Pérez Barrón

Licenciado en Educación Física y Deporte. Maestría en Psicología Educativa con Visión Humanista del ISPAME. Correo electrónico: el_joel3@hotmail.com.

Resumen

El presente trabajo expone a usted una información breve acerca del desarrollo e importancia del aprendizaje significativo en la educación del alumno, su importancia, su funcionalidad y los roles que desempeñan el educando y educador, para modificar o crear una conducta relevante en la vida del individuo.

Palabras clave: aprendizaje significativo, educación, conducta.

Abstract

This paper presents to you a brief information about the development and importance of meaningful learning in the student's education, its importance, functionality and the roles of learner and educator, to modify or create a relevant conduct in the individual's life

Key words: meaningful learning, education, behavior.

INTRODUCCIÓN

La educación es el proceso por el cual le son transmitidos al individuo los conocimientos, actitudes y valores que le permiten integrarse en la sociedad y transformen su conducta. Este proceso, que se inicia en la familia, afecta tanto a los aspectos físicos como a los emocionales y morales; se prolonga a lo largo de toda la existencia humana.

Para lograr este proceso se necesita producir un aprendizaje significativo, de manera que el individuo logre un desarrollo armónico y competente. En la década de los 70's, las propuestas de Bruner sobre el Aprendizaje por Descubrimiento estaban tomando fuerza. En ese momento, las escuelas buscaban

que los niños construyeran su conocimiento a través del descubrimiento de contenidos.

Ausubel considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, logrando un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

El Aprendizaje Significativo

Aprender significa adquirir información, retenerla y recuperarla en un momento dado. Cuando en el aula se logran aprendizajes significativos, los alumnos han adquirido los contenidos porque pudieron entender la información que se les ha presentado al tener conocimientos previos suficientes y adecuados. Las relaciones permiten el recuerdo, lo que no se relaciona no se aprende verdaderamente, pasa desapercibido o se olvida.

La memorización comprensiva es el resultado del aprendizaje significativo; este aprendizaje supone una red de relaciones que facilita el recuerdo.

Las nuevas ideas se construyen sobre otras anteriores y los contenidos se entienden por su relación con otros contenidos.

David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, han diseñado la **teoría del aprendizaje significativo**, el primer modelo sistemático de aprendizaje cognitivo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno. Debe quedar claro desde este primer momento en nuestra explicación del aprendizaje significativo que el aprendizaje de nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe, o dicho de otra forma, se comienza a construir el nuevo conocimiento a través de conceptos que ya se poseen. Aprendemos por la construcción de redes de conceptos, agregándoles nuevos conceptos (mapas de conceptos/mapas conceptuales).

Tipos de aprendizaje significativo

- Aprendizaje de representaciones. Es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo no los identifica como categorías.
- Aprendizaje de conceptos. El niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra “mamá” puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como “gobierno”, “país” y “mamífero”.
- Aprendizaje de proposiciones. Cuando conoce el significado de los conceptos, puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Esta asimilación se da en los siguientes pasos: Por diferenciación progresiva.- cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores que el alumno ya conocía. Por reconciliación integradora.- cuando el concepto nuevo es de mayor grado de

inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía. Por combinación.- cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos.

Ausubel concibe los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, los cuales consisten en la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad. Estos esquemas incluyen varios tipos de conocimiento sobre la realidad, como son: los hechos, sucesos, experiencias, anécdotas personales, actitudes, normas, etc.

Funcionalidad del Aprendizaje Significativo

Los conocimientos aprendidos significativamente son funcionales, es decir que se pueden aplicar en situaciones distintas a aquellas en las que se han aprendido. La aplicación no es solo la utilización de lo aprendido, también supone el enriquecimiento de lo que se sabe.

En todo proceso de enseñanza y de aprendizaje intencional es imprescindible valorar si se han logrado los aprendizajes previstos. Comprobar que los contenidos se aplican en otros contextos es el mejor indicador de que estos han sido adquiridos.

Papel del Docente dentro del Aprendizaje Significativo

Es presentar el material que contiene la información de una forma lógica y jerárquica, siempre teniendo en cuenta que no debe considerarse sólo el contenido, sino la forma en que se va a presentar a los alumnos; la motivación debe tomarse en cuenta como un factor fundamental para que el alumno logre interesarse por aprender, puesto que un ambiente favorable y una buena relación maestro- alumno, contribuye a que el proceso de aprendizaje sea más sencillo y

con mejores resultados, lo que puede alcanzarse con la utilización de ejemplos para enseñar los conceptos e información. Por consiguiente, el aprendizaje significativo es importante en el salón de clases porque fomenta la actitud reflexiva y crítica del alumno a quien le corresponde encargarse de establecer las relaciones entre la estructura cognitiva y el nuevo conocimiento al que se está enfrentando, esto con la finalidad de lograr una mejor comprensión y si esta teoría se aplica de manera correcta, pueden alcanzarse los objetivos deseados.

Situando el significado del Aprendizaje Significativo en el aula, en determinado momento cada maestro lleva a cabo procesos de este tipo de aprendizaje con sus alumnos y desconociendo por lo general el significado de éste. Es importante que el maestro sea consciente de las consecuencias pedagógicas que puede tener, pues por medio de este aprendizaje puede llegarse a conocer la estructura cognitiva que posee el alumno y de esa forma introducir algunos elementos que le permitan al estudiante darle un significado y sentido al contenido que se le presente, para que de manera posterior, éste pueda hacer conexiones y relaciones con otras informaciones a las que pueda estar expuesto.

Para lograr que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, debe elegirse un método correcto para impartir la clase.

Papel del Alumno dentro del Aprendizaje Significativo

La predisposición que tiene el alumno en el proceso y la construcción de significados depende las motivaciones e intereses que tenga, sin embargo al que aprende le corresponde asumir una actitud crítica dentro de ese proceso cognitivo para que sea capaz de analizar, desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan para lograr un trabajo activo y pueda atribuir significados.

Modelo pedagógico centrado en el aprendizaje	
<i>El Profesor</i>	<i>El Alumno</i>
Diseña actividades de aprendizaje	Realiza actividades
Enseña a aprender	Construye su propio aprendizaje
Evalúa	Se autoevalúa

CONCLUSIONES

El aprendizaje en la educación tiene que ser de carácter significativo para que el conocimiento que se adquiere tenga trascendencia en la vida del individuo, ya que este implica la asociación de conocimientos previos con la experiencia o el concepto del presente, y como producto la aplicación de éste ante una situación o acción futura como respuesta al estímulo del medio externo, por lo que es de vital importancia la correcta participación del educador por medio de la planeación de estrategias que permitan al alumno crear su conocimiento y la disposición del educando para la correcta asimilación del nuevo aprendizaje y así éste tenga relevancia en su vida.

Referencias Bibliográficas

Acedo de Bueno, M^a. L. "El aprendizaje significativo en la docencia". www.ausubel.com
Ausubel, D. P. Novak, J. D., Hanesian, H. (1983): "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo". Trías Ed., México.

Dávila Espinoza, Sergio. El Aprendizaje Significativo: esa extraña expresión utilizada por todos y comprendida por pocos. Contexto educativo, año VII, número 37, s. p, Julio de 2000.

<http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm>

Jiménez Guillén Ma. Leticia. La estructura cognitiva y el aprendizaje significativo en el aula.

<http://www.scribd.com/doc/11268549/Ensayo-Sobre-Aprendizaje-Significativo-Letty>

León Juan E.

<http://www.psicopedagogia.com/definicion/aprendizaje%20significativo>

Maldonado Valencia María Alejandra.

<http://www.monografias.com/trabajos10/dapa/dapa.shtml#bi>

Peña Dolores, Docente de Nivel Inicial, San Isidro-Bs As

<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/1450/1451.ASP>

VIRTUAL COMMUNITIES

Luis Manuel Martínez Hernández

*Catedrático de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Juárez del Estado de Durango.
Asesor Académico de la Universidad Pedagógica de Durango.*

M.C. María Elizabeth Leyva Arellano

Catedrática de la Escuela de Ciencias Químicas perteneciente a la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Luisa Fernanda Félix Arellano

Maestra de Inglés de la Escuela de Lenguas de la Universidad Juárez del Estado de Durango.

Resumen

En la actualidad la relación entre personas y la difusión de información así como el conocimiento, se dan por medios no estandarizados como hasta hace unos 10 años, los sitios web como facebook y twitter son ejemplos de lo que son una comunidad virtual la cual en estos últimos años ha crecido enormemente, lo que ha permitido que a partir de lo que es una comunidad tradicional se cree una comunidad virtual, utilizando como medio el ciberespacio, lo que ha permitido también que se acumulen nuevos términos como lo es el de cibercultura, pero teniendo como base la palabra cultura, todo ello ha permitido que las relaciones humanas cambien drásticamente y se creen nuevos entes dentro del ciberespacio, en donde el concepto de tiempo y espacio no es el que se tenía anteriormente, lo que ha permitido que las personas sean parte de esta nueva comunidad virtual pero en cualquier parte del mundo donde se tenga conexión a internet gracias al uso de los nuevos teléfonos inteligentes.

VIRTUAL COMMUNITIES

Nowadays the relationship between people and the way information and knowledge are spread happens through nonstandard forms of media that did not exist 10 years ago. Websites such as Facebook and Twitter are clear examples of what a virtual community is and how important they have become. Such websites have allowed the creation of the term “virtual communities” as an evolved version of a traditional community and at the same time it has allowed the birth of new terminology to talk about their components, such as “cyberculture” which is an extension of culture. All these changes have instigated a drastic change in human

relationships and the creation of new entities inside and within cyberspace where the concepts of time and space are completely different from our real life perception and as a result, anyone with internet access can be part of a virtual community no matter where they are or what time it is where they are just by using a smartphone.

What is a community?

Community is a concept (Pozas, 1964) that is used to address social units with certain characteristics that organize them within a limited area.

It is a group of people that are subjected to the same rules to live their lives. As an example we give the communities of the Catholic Church or a professional condition.

A more restricted concept of community refers to the close and long lasting coexistence of a given number of people who are in a constant interaction and in mutual comprehension. The individuals that live in the community coordinate their different activities by creating social structures to satisfy their needs e.g. family, work teams, political parties, etc.

Each community is integrated by the following parts:

1. A group of individuals with a common past from which they developed relationships and behavior norms with common interests.
2. The group that forms a community occupies a determined area.
3. The human group that constitutes a community satisfies basic needs such as food, dress, housing, safety and recreation.
4. The conversation and reproduction of human life in the community happen in an organized way.

5. There is a marked separation in layers or classes.

The UNESCO defines community in different ways depending on the language:

1. From the Latin *comunicas, atis* derived from *communis*, common, a quality of the common.
2. Common uses: The word community in the Spanish language has the same semantic content as in other languages. This means that community as a word has a different meaning, depending on the science in which is used; thus in sociology it has a determined meaning that is different from the one it has in education.
3. Scientific uses: From the latin *communitas-atis*.
 - a) The international community: Beyond every State, we have humanity. The common well-being that the State provides is aimed at that social group within and yet solidarity, humanity, efforts and needs demand that such well-being is distributed among all the components in an equal manner.
 - b) The community in the civil law. By community we understand “the attribution of several subjects to one or more rights”. This doctrine has sometimes been confused with the terms of community and co-property. J. Castlán claims that “even if both terms have some coincidences since they both manifest the phenomenon of the plurality of subjects or holders of subjective rights, they are different because of their diverse uses since community is referring to the genre and the co-property refers to the species- which is a real right, or more objectively, an element of the property.
 - c) Religious communities. They are the society or congregation of people that live under certain status quo, institutions or rules, such as monasteries where they are set to reach a religious objective through common life.

- 1) From the German *Gemeinschaft*

The term community has been the accepted translation. First by scholars and then in the Spanish version of the book, from the term Gemeinschaft according to the work of F. Tönnies in his book *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Loipzig 1887).

The concept of community, according to Tönnies

On the concept of community, Tönnies quotes L. Recasens: "the community whose typical example are the family and the country, is a group that has not been formed through careful thoughts, nor by the decision of their elements, but by spontaneity. Their elements are not introduced by their own decision. They find themselves in such communities without any will, living in it and from inside of it they develop their minds and they are chained to it by a solidarity that was not chosen freely (Tratado general de sociología, México, Ed. Porrúa, 1956, page 336).

Based on the contraposition written by Tönnies and re-written by Scheler of community (*Gemeinschaf*) and society (*Gesellschaft*), A. Poch y G. de Caviedes have characterized those terms again with the objective of establishing a difference between an international community and an international society. For Poch, this contraposition is established like this: 1) a community is always a natural and spontaneous unit, a society is a somewhat artificial unit. 2) A community is a way of being or acting for those within it, a society is a way of existing in a place. 3) The ontology of a community is symmetrical and organic, there is no sum of elements but an integration of them and this does not happen in a society. 4) In the axiology of a community, the value of punishment rules, while in a society, it is the divergent values that rule. 5) In a community, ethics are above the legal, whereas in a society the legal is what matters the most. 6) In a community, collective justice is under the legal system, and in a society, it is commutative justice that rules, defines and models the system. ("Comunidad Internacional y sociedad

internacional", Revista de Estudios Políticos, VI, 1943, pages 349-354). 2) From the English Word "community".

The definition that R. M. Maclaver has given to the English word "community" has been incorporated into the Spanish vocabulary for the Social science through the translation of one of his books (Comunidad, estudio sociológico, Buenos Aires, Ed. Losada, 1944. Translation by J. prados Arrete). L. Sánchez narrows this conception this way: (Maclver) defines a society as an organized group for the pursuit of an interest or a group of interests in common and considers the capacity of a community of allowing the development of all social interactions in it as a distinctive criterion. A society or an association is an organization within the community. A community can be defined by its plurality of goals, its organic and natural character and the consensus that sets a sense of solidarity. An organization has only one or a few limited objective, it is artificial and reflexive, it is built on a contract and tends to be unifunctional or with very limited functions. (Lecciones de derecho político, Granada, 1959, p. 120).

According to the previous definitions it seems as if there was not a united concept of community. This happens because the bases on which the definitions are made are not the same. There are definitions made from the biological-ecological similarities, or from socio-cultural or territorial backgrounds, etc. It is important to know that the concept is also different because of the language in which it is being used. You can say that a community is different from a "local community". A local community belongs to the German term Gemeinschaft as defined by Tönnies. R.Koening claimed that" a local community (Gemeinde) can constitute a Gemeinschaft, although not necessarily. (R. Koenig: Grundformen der Gesellschaft: Die Gemeinde, Rowohlt, Hamburtgo, 1958, page. 20).

Recasens has elaborated the concept of "social community", trying to fit in the formulation Tönnies had made from the point of view of human ecology. This is

how in the definition of “local community” we have to integrate the following elements:

1) The social process, relationships and social constellations and collective behavior models. 2) The territory or community in which that community has established. 3) The population in said territory.

Regarding the first element, Recasens concluded that “in a local community there are communitary and associative aspects mixed together (understanding both aspects as described by *Gemeinschaft y Gesellschaft* by Tönnies). The other two elements will have to be analyzed by the light of the continuum that goes from the town to the big city. The continuum will set the degree and origin of the communitary and associative aspects of the local community. (tratado general de sociología, México, Ed. Porrúa, 1956, pages. 438-450).

In other definitions, etymologically, Foster (1997) claims that the term community comes from a direct line of the word "communication" and at the same time, Merrill and Loewenstein (1979) say that communication "comes from the latin communis (common) or communicare (the establishment of a community)" (Foster, 1997 page 24). The author warns that even though communication is fundamental for a community, both terms must not be confused since an individual is capable of communicating with another without having to belong to the same community.

Semantically, a community could be defined as "a meeting or congregation of people that live together and that are submitted to the same constitution and rules". (Sopena, Diccionario Enciclopédico Ilustrado, 1965, page 874).

Wilbur (1997) mentions that the term is also derived from the notion of the common and therefore, its essence consists in being referred to a group of people that

share objects in common, such as ideas, properties, identities, qualities, etc. sharing the same space.

This is how only by mentioning the term "community" provokes a spatial notion of the geographical location in which the people that integrate it live. The author makes the distinction between this colloquial use and its etymological meaning, saying that a community does not refer to a physical space in which the members get together, but to a quality of these congregations for sharing common goals.

For Nuñez, a community is a "group of people that participate in the same or similar socio-historical and symbolical context, where they share objectives, goals and common problems, which motivates them to generate communities or groups that can help to achieve satisfaction both personal and collective, generating a feeling of belonging, subjective interrelations and organization. The feedback is on a group and personal level".

Through a study conducted by some students (Nuñez et al., 2013) and having a direct relation with the community of Alcoholics Anonymous with which they were collaborating, some concepts were incorporated and later used by authors such as Krause, Mariane, y Geertz, Clifford.

Relevant concepts: Sense of belonging, interrelations, common culture.

Definition of those relevant concepts by their author(s).

- Sense of belonging: "that the member of a community feels that they share certain values, ideas or problems with other members, or the purposes or goals of the community..." (Krause, Mariane; p. 55)
- Interrelation: Some aspects worth considering in an interrelation "are the mutual dependency and influence. Conceptually speaking, each participant of a

community depends of the others to form a community (...) mutual influence, I understand it simply as a coordination of meanings" (Krause, Mariane; p. 56).

- Common culture: According to Geertz, Clifford (1987) "culture as a net of shared meanings"(Krause, Mariane; p. 56).

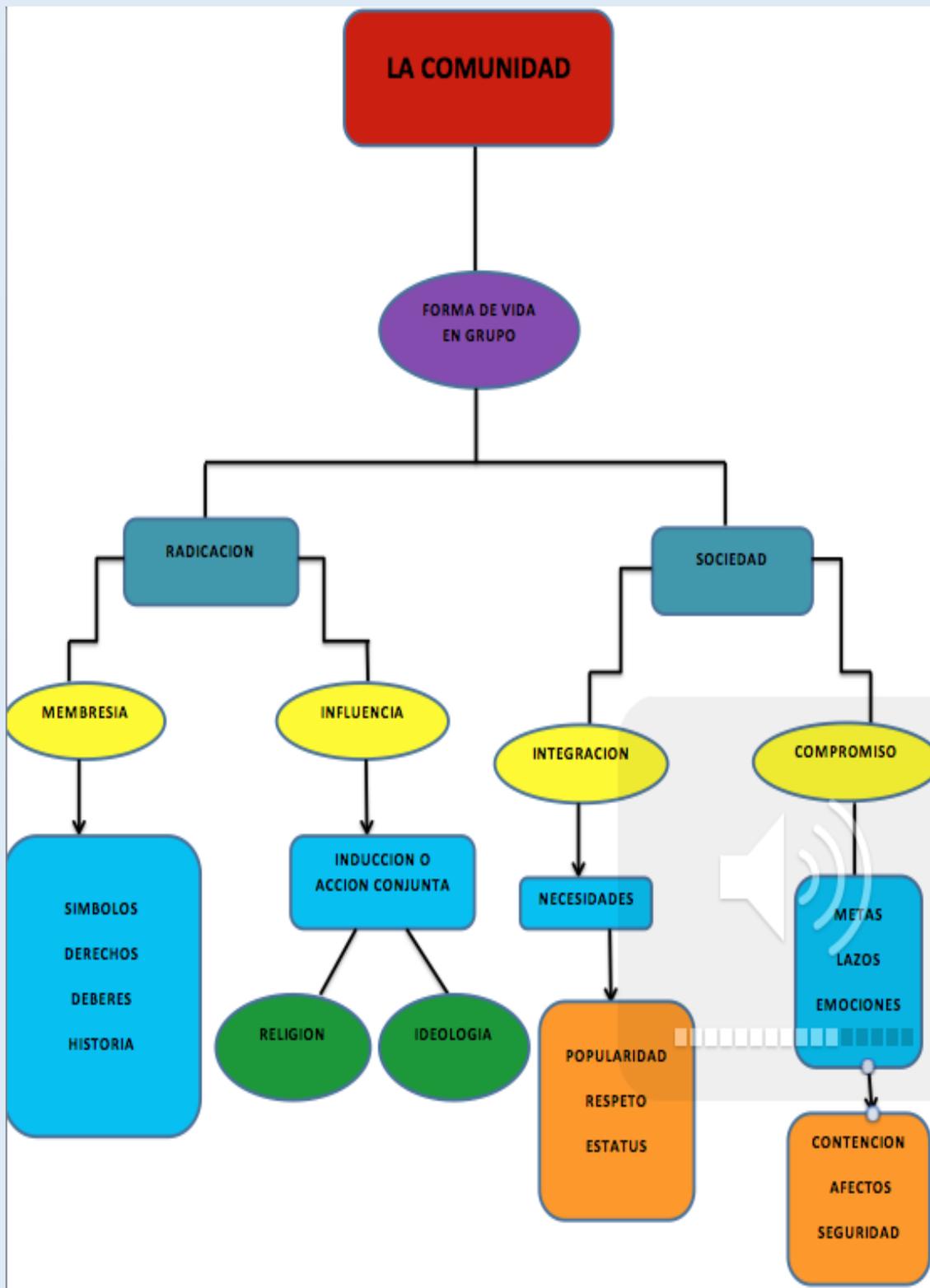
By being able to formulate a new definition of community with such relevant concepts as the previously presented, we can relate them directly to what we have visualized all along. While working with the community of Alcoholics Anonymous we can see that each member represents both the community and the members because by being a part of it they are capable of overcoming difficulties step by step, since the problem of alcoholism is both collective and personal and together they are facing the same issues and working towards the same objective which is overcoming the addiction.

As far as the interrelation, this is visualized in each session that this community holds. There is a big influence from each member through their experiences, and by sharing them they influence the other members, getting feedback in that way. Lastly, we refer to a common culture and relating this to what was described by the author ("culture as a net of shared meanings "; Geertz, Clifford, 1987), we mention that as a community they have a common language in the topic of problems that cause and the consequences it brings to be an alcoholic, establishing shared meanings.

Therefore we can say that a community is a group of people that share a territory and that have the same needs. The human group of a community satisfies its basic needs by using the experiences that are materialized on skills such as hunting, fishing, farming and cattle breeding, industry, and a large numbers of tools and machines. All of these makes up the technical resources of the community that are fundamental for the development of the community in which the safety of the group ensures the safety of the community.

In almost all the communities there are layers in the population. Therefore, the community can have different shapes, sizes, looks and locations. There are not two alike. And more importantly, a community is not just the people that make it.

Generally speaking, a community already existed before any of its current residents was born and will continue to exist after they are gone. It is something that goes beyond its elements, residents or members. It is a group of interactions, human behaviours that make sense and expectations of the members.



CULTURE

In the dictionary of the UNESCO we find two definitions of culture:

1. Etymology: from the latin *cultura* and this from *coloi* which means cultivate, inhabit.

2. Concept: The concept of culture used nowadays in the social sciences, is the result of a process whose outbreak comes from the latin word "cultura", in its old meaning of cultivating and breeding that still survives in words such as agriculture, horticulture, cult, cultivated, etc. Its application to human societies and to History is relatively new, after the year 1750, and it was first used in the German language.

In English and the romance languages, "civilization" was used since the first moment as a word to describe improvement and progress. That word came from the latin *civil*, *civiles*, *vivitas*, *civilitas*. The term civilization does not appear in the classic latin, it is a later acquisition from another romance language during the renaissance, probably from the French and as a derived of the verb *civiliser* which means to achieve or teaching refined ways to live.

Both terms culture and civilization, started out with a specific meaning related to the idea of progressive improvement towards perfection that still stands today. However, in general science and social science in particular, the word culture has got a new meaning (sometimes similar to civilization) that point out to the attributes and the products of the human societies that cannot be explained by biological inheritance. This concept of culture does not seem to have existed in any European language before 1750 and it is until 1850 when it appeared in Germany although not in an explicit way and always linked to the old meaning regarding cultivation or progressive improvement. It was not until 1871 that the connotation we are familiar with appeared as defined by the English anthropologist E. B Taylor.

The French age of enlightenment had given the word culture a very specific meaning. Tonnelat in his contribution to the book *civilisation: Le Mot et Leiden* (Pag. 61, published by the Renaissance du Libre, Paris, 1930) said "the writers of the XVIII century such as Vauvernargues y Voltairres were the first ones to use the word culture in a somewhat absolute way, substituting the meaning it had "shaping of the spirit".

Voltaire in his work *Essai sur le mores er l'Esprit des Nations* institutionalized his thoughts on "the spirit of the towns which leads to the birth of the history of humanity based in the idea of progress". Around this time new authors rose in the public scene, such as Isaac Iselin who published *History of mankind* in 1768 and the lessons in *Philosophy of the Universal History* by D. W. Hegel whose first edition was published in 1937.

The work of Voltaire led to another development wave more similar to the latest definition of the word culture and the use of it. Gustav Klemm acknowledged that Voltaire was the first that looked away from the monarchy and famous battles, to look for the essential, the culture as it was manifested in traditions, beliefs and governments. He set his attention on the "moeurs", the traditions that vary from town to town and whose appreciation has to be based on the experience of them. Eduard Sapir has commented that a custom is a concept of common sense that has served as a base for the scientific development of culture.

The most famous figures of the enlightening movement are Johann Christoph Adelung, 1732-1806; Johann Gottfried Herder, 1744-1803 and D. Jenish, 1762-1804. The orientation of their work is fundamentally historical and somewhat ethnographical , and they tried to cover all the ideologies and traditions of the world they knew. Herder's culture was defined as a progressive cultivation of human faculties and as an improvement or refinement of those by Delung. But in both author's work we can see in many occasions the word culture as it is conceived

nowadays because of the plural and historical approach that they made on the human species.

The intellectual movement that these authors represent experimented, half a century later, a kind of rebirth because of the work of Gustav Klemm (1802-1867), in 1843 we had Kultur Geschichte of the Menschheit and in 1854 Allgemeine Kultur-Wissenschaft. The abilities of Klemm to generalize and make theories were limited. He was more interested in what we could call information. He described rather than narrate. In his hands, History became pure ethnography, but in Klemm we have the impression that culture means the organization of towns, customs, utensils and habits, domestic life, life in war time, life in peace time, religion, science and art.

The old meaning of culture as a progressive cultivation of human capacities caves in front of a more static perspective of those, in spite of his work being full of references of the different stages that human culture has had to go through.

This means that Klemm gave a meaning to culture which was more descriptive to the concept. Said definition is still being used, but we must not forget that the first person to conceive this concept in a structured way was E.B. Taylor.

Klemm's work can be considered as the starting line from which the scientific concept of culture became possible. After him and Jacobo Burckhardt in 1860, and then a long list of historians, philosophers, anthropologists, etc., -Hellwald, Lipper, Rickert; Frobenius, Lamprecht, Vierkannt, Siemmel-, there is no doubt that in an implicit or explicit way, the concept of culture as we know it was born in Germany. However, in the German language there have been three attempts to establish a clear contrast between culture and civilization. Such event did not extend to other European languages where choosing between one or another term or word seems to be a matter of personal choice.

The first of these attempts was Wilhelm Von Humboldt's idea, and then carried out by Lipper and Barth. In this attempt, it was established that culture was a reference to the technical-economical activities, and civilization was the spiritual enrichment. Such conception had a repercussion on American Sociology. The next attempt was by Oswal Spengler, that understood civilization as the final phase, not creative of a culture. Finally Alfred Weber identified civilization with the technological aspects, necessary materials for the survival of the society and the culture with the spiritual, emotional and ideal aspects of the same religion, philosophy and art. Civilization for A. Weber, is accumulative and irreversible, culture is highly variable, its products are unique, plural and they tend to have an external outcome. This point of view has had an echo, although modified, in the work by the American sociologists Maclver, Odum and Merton.

It was out of the German language where the term culture got to its scientific meaning. E.B Taylor (1832-1917) admitted his debt to G. Klemm in regards of his use of the word culture. In his Reaserches into the early history of mankind and the development of civilization, published in London in 1865, he used the word culture in various occasions, although the word civilization was more frequent, but in 1871 his main work Primitive culture he starts by defining for the first time in an explicit way the term culture as "culture or civilization"- It is a complex everything that includes knowledge, beliefs, art, law, moral, customs, and any other capacity or habit acquired by men as a member of a society.

The formulation made by Taylor took some time to be adopted in his own country and language. The Oxford dictionary did not include the term until the 1933 edition. Although it seemed to have an influence on men who were considered as exponents of modern anthropology. For example, A. Lane-Fox, Pitt-Rivers who applied the term of culture as defined by Taylor, in the years of 1874 and 1875 (Ref. Evolution of culture and other essays, edited by J. L. Myrex, Oxford, 1906).

In general, the term culture has had poor luck in England. In France, the resistance has been greater and it is usual that in both countries the term social is applied for both social and cultural. The reason behind it is Emilio Durkheim (1858-1917) and his school that grouped in the magazine *L'Année Sociologique*, which appeared for the first time in 1989, based the orientation of their work on the concept of society. However, we could say that the category of society in Durkheim and his school is nothing more than a greater radicalization from a scientific point of view of the contents elaborated by E.B. Taylor and his definition of culture.

It is of mayor significance the success that the expression "social anthropology", coined first in the English language by Sir James Frazer in 1909, has had in France and in England for naming the studies oriented towards a scientific knowledge of the towns. It is as if the virtual possibilities of the concept of culture created by E. B. Taylor had developed up to its limit in an unitarian discipline to serve a double movement: the one represented from a technical point of view by the French school of Durkheim and the development from the perspective of the experimental test of a field research carried by the English school of anthropology and B. Malinowski y A. R. Radcliffe-Brown.

The ulterior development of the so-called social anthropology in both countries just confirms the last statement. That is how England, Malinowski is and Radcliffe-Brown's disciples have worked on developing the theoretical postulation of the school of Durkheim, from the perspective of the "fieldwork", reaching a maturity in the work of the professor Sir Edward E. Evans-Pritchard that has no match. In France, the disciples of Durkheim and Marcel Mauss, are centered on a speculative tradition and have remained loyal to the requirement of scientific data demanded by Durkheim for the study of human societies, taking advantage of the experimental contributions of their colleagues in the construction of a theoretical corpus that when linked to social anthropology as an academic science, demands

for the precision and exactitude seen in the natural sciences, as claimed by professor Claude Lévi-Strauss.

In North America, on the other hand, it seems as if the term culture has had more success in the common school use than the term society. Such preference, which could just be a matter of terminology, has become since it was first used by the founders of the American school of the so-called cultural anthropology (Franz Boas, Edward-Sapir y A. L. Kroeber) something that is beyond its lexis, to become a distinctive of said school in front of the English anthropological tradition or the one derived from the teachings of E. Durkheim and Marcel Mauss in France.

The term culture as it is used in North America is a reference to the values of a determined place rather than a reference to the social ties that give organic consistency to the place. This has as a consequence that people understand culture as they way of living and conceiving the existence of a determined group from what we can call their level of consciousness. Such specific content for the term culture makes the comparative method still valid, unlike the English and French schools that say that every community has their own concept of culture that is very similar due to the geographical closeness between them although it is no way the same.

It is no coincidence that the term "cultural relativism" has been formed in this area and that its most representative followers (Melville Herskovits, Ruth Benedict, Margaret Mead, among others) have insisted so much in the singular aspect that every human group considering the terms of which they consider and understand for culture.

There is no question that also from the specific content of the word culture, the American school and the cultural relativism has an echo of the definition given by e. B. Taylor.

It is important to point out that since long ago, since the definition first appeared, there have been many attempts to characterize and settle the meaning of culture since the most varied theoretical positions and from various angles.

This is why many essays about the definition have sprung. So much that Leslie A. White has been able to count over 300 in the analysis she made of A. L. Broeber and C. Kluckhonn's "Culture: a critical review of concepts and definition" published in the American Anthropologists magazine number 56.

Thus we can conclude that culture is something that is provided, not susceptible to being explained in the terms of biological inheritance, but transmitted in what we have called "external tradition" and to what human beings cannot aspire to freely.

Culture of the masses

1. Vulgar use: The term refers to the cultural products that are consumed by the generality of people, registering a pejorative connotation,

2. Use in the social science: In addition to being a system of norms and values, the term "culture" in culture of masses, talks about cultural products. On the other hand, the phrase "culture of masses" admits to many different meanings that make sense out of the definition given to "masses".

In general, we can distinguish the group of people that supports and the group that refuses the culture of masses in the following sociological culture:

1) Refusers: Leon Bramson discovered in the origins of this group a romantic liberalism that embodies both the left (Marxism) and the right (aristocracy) (Ortega). The common denominator is the protest against the new forms of society,

industrial societies, that were destroying the old ties of the Feudalism (Marx) and the elitist culture empire (Ortega).(cfr. Leon Bramson: El contexto político de la sociología. Instituto de estudios políticos, Madrid, 1965, chapters 1 y 6).

We can then explain the origins of the European lineage of many of the critics of the society of masses and of their own culture in the American sociology. For example: L. Lwenthal, Gunther Anders, T. W. Adorno, Max Horheimer, Erich Fromm, que tantos seguidores tuvieron en el nuevo continente: D. MacDonald, Bernard Rossenberg. C. Greenberg, D. M. Whitel, etc.

D. Macdonald considers the culture of masses as a degradation of the "high culture" (cfr. "A Theory of Mass Culture" in B. Rosenberg y D. M. White: Mass Culture, Glencoe, 1957).

H. Arendt talks in a similar way about the expansion of the general culture since "all of it leads to an unavoidable relaxing of the norms and a popularization of its content "(Reflection on Little Rock en Dissent 1959). The real culture takes place in an elevated zone, where generalized culture is corny, "kitsch", a mere substitute or "Ersatz culture" whose destiny is the consumerism by the culture of masses ("Avant-Garde and Kitsch" in B. Rosenberg and D. M. White, o. cit.).

The refusers to the culture of masses denounced the moment of unidimensionality, alignment and manipulation - for example, through the media of masses- of which culture is a victim.

2) Supporters: It is strongly denounced the ideological charge of those who attack the culture of masses. E. A. Shils sees in that " a product of those who were letdown, political prejudices, vague aspirations of an accessible ideal, resentments against the North American society and in fact, a disguised romanticism in the language of sociology, psychoanalysis and existentialism. ("Daydreams and

nightmares; reflections on the criticism of mass culture" in the *sewance review*, Vol. 65, number 4, Pages. 587-608).

Some of those prejudices have been denounced by John Fisher ("The Mases and the Arts", in *Yale Review* 1957, pp. 114-115): 1) The real culture is the product and the property of an intellectual elite. 2) The intellectual has a defined and special, as well as privileged, position as the guardian Sheppard of the high culture. 3) The moment in which the masses stumble upon culture, they make it dirty and they commit blasphemy, getting closer to the holy object without the permission of the priesthood. 4) Anything that is popular by definition is wrong (cited in L. Bramson, *loc. cit.*, pág. 159).

Because of the strong ambiguity of the term we are discussing and according to the ideology of whomever is using it, its utility is questionable. However, it is the respective attitude that is adopted which confers utility and interest to said concept, as told by Lewis A. Coser (J. Gould y W. Kolb: *A dictionary of the social Sciences*, The Free Press, Nueva York, 1969, pág 412), cited by R. Wolheim (*Socialism and culture*, Fabian SOciety, Londres, 1961, page 8).

In general and from the anthropological point of view, the romantic notion of culture designates the pre-modern world, the spirit or genius of the European towns as well as, from the anthropological perspective, non-occidental societies, which are different from the other and oppose to civilization.

Therefore, in the delimitation of the characteristics of culture, its cohesive, totalizing and non-contradictive aspects are emphasized, and related to the deep integration and constancy of the cultures and the harmony and communion that is established among the members and the nature which are all characteristics that we cannot find in a civilization. This definition takes the second place when compared to more positive definitions.

In such definitions culture is indeed conceived in a broader image compared to the nature category. This could be to confirm its narrow relation to continuity or to contrast them by emphasizing the characteristics that make culture what separates men from animals. In this case, culture is no longer a notion that takes us back to the mere reality of primitive societies, but to a common quality in every society. The opposition civilization-culture, that restricts the first definition, disappears and culture becomes a concept that understands and adapts to all the societies. The primitive and civilized are contrasted within a common and homogeneous frame and become a variety of culture.

Finally we have a third definition to the concept that emphasizes the differences between each culture in particular, rejecting any attempt to compare them to each other and instead of talking about culture, it talks about the cultures as configurations of unique social lives.

In each case there is a constant element to the definitions of culture and that is the idea and symbolism of it, and the internal coherence that makes culture a unified totality. That is because the only question that gives anthropological theories any sense is the one that asks about the meanings of customs and the nature of societies that are different from ours.

Perry Anderson (1980)

The UNESCO, in 1982 declared that "the culture gives men the capacity to reflect about themselves". It is what makes us beings specifically human, rational, critic, and ethically engaged. Through culture we differ in values and contemplate options. Thanks to culture men can express their thoughts, be self-aware, conceive their lives as an unfinished project, wonder, look for new meanings and create transcendental work.

There are plenty of definitions of culture. Herskovits (1967) accepts in general that culture is learned. That is allows men to adapt to their natural environment and to material objects. One of the best definitions of culture, although ancient, is E. B. Taylor's: "A complex everything that includes knowledge, beliefs, art, moral, laws, customs, and all of the other dispositions and habits that is acquired by men as a member of society". Culture, tradition and civilization are synonyms, but their use has different meanings and different qualities.

A brief definition that can be useful in this concept is the one that says culture is what is in men's environment. This phrase recognizes that human life still happens in a double frame: one is the natural habitat, and the other is the social environment. This definition also shows that culture is more than a biological phenomenon. It includes all the elements of character of a grown man that unconsciously or consciously learned from his group and some other different elements through a process of packaging: technical, social institutions and raw materials. The resources that the natural world offers are for satisfying needs.

It is barely necessary to establish a difference in the concept of culture that works as an instrument for the study of men and the general acceptance that we give to the terms "culture" and "grow". However, for those that are not familiarized with the ethnological terminology, it may seem strange that the concept of culture can be applied to a pot or a recipe. The idea that we get when hearing the word culture in many circles, evokes an academic meaning and makes it a synonym to the term "refinement". This definition implies that a person of culture is capable of handling more easily situations that are linked to being "prestigious". In fact, those who master these aspects are the people who find learning enjoyable.

On the eyes of anthropology, a "cultivated" person in the common sense of the word, has a defined knowledge of our culture and therefore they move closer

because of the great quantity of technical knowledge they possess, such as: an engineer, a doctor, a worker. A basic Economy, religious rites, or simple tales are also part of a culture. The comparative study of border customs shows this clearly. In small and isolated groups whose economical activities are primitive and whose equipment is poor, are not the proper environment to produce "cultivated" people. They lack the essential resources needed to develop their aspirations and their taste. Melville J. Herskovits (1950) (las bases de la antropología cultural page 102).

In order to understand the essential nature of culture, first we have to solve a series of apparent paradoxes. They are subjected to different expressions but we are going to present them next:

1. Culture is universal as a human acquisition but each of the local or regional event can be considered as one of a kind.
2. Culture is stable, but it is dynamic and it shows a continuous and constant change.
3. Culture is carried within all of us, and in a great measure it determines the course of our lives, but it is hardly ever necessary for our conscious thinking.

It wasn't until the end of this volume that we cling to the fundamental importance of the formulas for our problems and the difficulty to reconcile those apparent contradictions. We have to consider all implications. It is here where we can see where we can apply those implications when facing the reality of culture.

1. The fact that men is defined often as a "creator of animal culture" also indicates that they recognize the universality of culture. It is an attribute of all human beings, independently of the place they live and of all human beings mostly. This universality can be described in specific terms. All of the examined cultivated things, from an objective point of view, possess a limited number of aspects that

can be distinguished to make the study easier. Let us quickly see all the different aspects of how the concept of universality of culture is broad enough to include all the subdivisions of our human patrimony.

2. If we compare the stability and the change that is produced in culture, we have to admit that in the beginning everything shows the dynamic of culture. Those cultivated things that are absolutely static are only those that are dead. It takes a quick look into our own experience to find that the changes that occur to us, past and present, often happen so slowly that we don't have the opportunity to notice them. An old photography from some years ago show us the changes in fashion. I don't believe this will change since that is the prerogative of our own culture. The same observation can be made on other people, disregarding their number, isolation and simplicity of their customs. Change can be what is manifested - a small detail- of its culture. For example, a change in the style of ornaments or a new approach to an old recipe. These changes would be even more notable if we were able to observe a company for a while, or how archaeology teaches us about the past, or if we could compare our neighbors and the groups that have been exposed whose culture is similar to theirs but with some variations in details.

3. Our third paradox. Culture gets in our lives without us noticing. It is different from precedents because it includes something more than an alternative. Here we deal with problems that are mostly psychological and philosophical. We must try to solve the psychological problem and discover how human beings acquire their culture and act as members of society, and the philosophical issue of whether or not culture is a function of the human mind or if it exists for and by itself. (Herskovits, 1950).

In conclusion

Culture is a group of customs, norms and laws besides dress codes, religions, behaviors. Also, we could say that culture are all the forms of information and abilities that a human being posses and that are fundamental for disciplines. Cultures are responsible of the studies of every aspect of a society: knowledge, laws, customs, etc. that provide the student with a distinctive character and a personality.

In the context of behaviorism, culture is defined as the sum of beliefs, values and customs c;acquired and transmitted from generation to generation, that regulate the behavior of a determined society. The importance of the culture in society is so natural that we do not even take notice of how it influences our behavior although it is very obvious because it dictates an order, directions and a guide for the members of said society in every stage of their lives. Culture changes because it adapts to every kind of society.

CYBERCULTURE

As we have seen before, culture is the transmission of values and they are transmitted from generation to generation. Generations nowadays are 15 year longs though, due to to the fast and accelerated growth of technology and especially to the internet. Internet life (understanding life as the time spent online doing any activity or just seeing things) has become more accessible to everyone in the last 10 years and now more thanks to the use of smartphones, especially the iphone, which revolutionized the way we communicate since this device is not only a telephone but its closer to being a computer where the user can use what they need, from a phone to a video editor.

"Life" in a virtual community happens at a different pace, sometimes faster or sometimes slower. The information share, however, does happen at a much faster speed. News do not take longer than seconds to spread around the world. Another example are movies, which used to take a long time to edit and now with cyberculture it is easier and faster. That is why a generation, in cyberspace terms, changes rather sooner. We can talk about 4 or 5 years for a change of generation. However, this parallelism can cause a controversy, for example when comparing the number of generations that exist at the same time. We see that out of cyberspace we don't usually encounter more than three generations coexisting at once but in cyberspace we can coincide in a community which can be made by 2 up to 200 million people or more. This helps us establish links with people that have different culture or thoughts from a previous generation where the transmission of knowledge is immediate but the learning is not. In this new type of cyber-spatial culture we do not have to follow a rigid scheme. This possibility enables a greater cultural enrichment when comparing points of views or degrees of knowledge, with very little chances that such knowledge will be lost during the process.

Cyberculture is the culture of the younger people that are being born, the culture of the use of computers as a mean to new techniques of information and knowledge such as the internet.

It is the technologies of information and communication that have generated a great revolution in the way of accessing, using, transmitting and modifying and/or improving the quality of the information, generating new social, political and economical developments, which is what people commonly interpret as cyberculture.

The social impact that has derived from this new technology goes from the artificial intelligence up to where cyberculture is perceived as a digitalization process, that

is, where everything is in binary language, just zeroes and ones. This new logic has allowed changing the cosmovision of the planet, as well as new possibilities for new connections between human beings, nature and machines. Young people of this culture have stopped going to libraries because they use the internet as a virtual library. Besides, the traditional concept of the catholic religion where believers think and get to conclusions without reading, they become graphic, but absorb less knowledge and by letting go of their traditions they lose the values the family has taught them. This way we can realize that we cannot tell yet if cyberculture is benefiting or harming people in a way that it is degrading values, customs and traditions.

VIRTUAL COMMUNITIES

Now that we have the concepts of community, culture and virtuality we can understand what a virtual community is. We have to look at some definitions by some authors to have a better understanding of the concept.

Virtual communities are a fundamental element in the analysis of the diffusion and appropriation of interactive media. The term "virtual community" is integrated by a group of people that form a net and who have common interests among the members and a common code for communicating. This community happens via electronic link and graphic displays such as icons, texts, images, diagrams. Virtual communities have a level of conscience therefore, in a cultural level: the community, as well as a small, individual group, gives sense to information (Harvey, 1995).

Internet is not essential to the creation of a virtual community. This can exist as its name indicates it, virtually, where each individual of the community has a level of conscience that allows him to to be part of that community through icons, texts, images, etc.

Courcelle (2009) shows us a series of mechanisms and rules of the virtual groups that share some corollaries as seen in traditional groups. Those corollaries are:

A virtual group only exists when taking a risk and developing an important facilitation and social animation. Virtual socialization is no longer restricted to the proximity of individuals but by an explicit desire to connect with information service providers.

A virtual group exists because of a psychological contract based in the creation of a virtual culture, that is, a group of meanings that can be exchanged between the members of the group, as well as the mutual adaptation of behaviors.

In a telematic environment, the area is identified as the behavior of the members and not as a geographic space. The latter might be the best definition of what cyberspace is. This exchange is possible thanks to the use of telecommunications in its different forms, which is responsible for the cohesion of the virtual group. In fact, it is a system of institutionalized expectations where norms, values and metaphors are vital.

Limits. The development of the virtual group is based upon its capacity of absorption and it is much greater than in traditional groups. Virtual communities can become a wide exchange of systems that have strong ties and low cohesion in between them where the difference in the categories of groups is in the degree of fusion of the member and the identity of the group and also, in the density of the participation of each member.

The culture of the virtual communities is a collaboration culture and an exchange of information. For all these reasons, the diffusion mechanisms of strategic planning for new technologies, is only based in hypothesis about the communication of

masses which is plagued with problems and the modernization of operative politics that probably explain the many failures of telematics.

Table 1: The focus by objective levels of the plan 2000

Individual experience	Living things	Dominant values	Economic life	The game and challenge of power	Global dimension
Value of personality, safety and solidarity	Family Community Association Regions	Traditions Imagination Creation Planning	Liberalism Ecology Direction	Authority Self-employment Consultation Democracy	Authority Self-employment Consultation Democracy

Michel Cartier UQAM believes that the hypothesis of the careful study and calendar of the previous chart allows us offer the concept of multiuser communication.

These public spaces require their own architecture and must develop their own content and service methods of the media. The content of information becomes that function, including the levels of the society of which they are a part of and of the groups that decode said information. The multiuser communication allows to break down of the information in social levels and in exchange, they canalize the participation of the society in these levels. (Courcelle, 2009).

Table 2: The levels of society online (after Michel Cartier, 1990)

Individual 1 or 2 people	Informal group 1 to 20000	Formal group 20 000 to 1 M	Society 2 M to 200 M
Individual Couple Personal, Vernacular culture	Family Village District Vehicular Language Popular culture	Metropolitan Zone Language Official Referent Culture	Megacities Empire Nation Mythical Language Culture

It is important to observe the size of virtual communities because they depend a lot on the quantity of people that are in it. We can see that in these communities there are informal groups that are not larger than 1000 people, unlike the big systems of social networks. Facebook is good example of said systems of social networks because it has over 200 million users that are divided in small groups but they all belong to Facebook.

So we can separate virtual communities in three categories:

- Communities that are formed because of the internet, which enables the creation of a virtual world.
- Grouping of people that have a common objective (not necessarily on cyberspace).
- Communities that are formed by grouping the ICT's.

Communities formed through the internet (which allows the creation of a virtual world)

Virtual communities are spaces in the internet that are aimed at facilitating the communication among members of a same group and that are located in different geographical locations. Members collaborate through distribution lists, news groups, chat rooms, instant messages and other shared resources like libraries, games, documents, etc. In virtual communities there are two types of roles for the members: one are the administrators that manipulate and coordinate information and the other is the participants who use the resources shared by the administrator (Díaz, 2006).

It seems like when we talk about virtual communities we are dealing with two opposite terms. The noun "community" talks about a consistent and real existence

of a concrete relationship between people in a determined physical space. The noun "virtual", on the other hand, it is used for things that are not real, and it is understood as something fake and unreal. Then, the existence of a community of people that is at the same time virtual sounds very contradictory. This contradiction might come from having taken the term of virtual reality, which is a type of artificial reality generated by computer programs, as a type of reality that only exists when a program is running. A sort of reality that exists as long as the servers that are creating it are working. Using special devices (helmets, glasses, gloves) men can even interact in this reality and feel that they can manipulate it (Valiente, 2013).

A variety of social groups are interacting via internet. A vital part of the web 2.0 are: Chats, forums, IM, blogs, tags, etc." Argüello, 2013).

Grouping people with a common objective (not necessarily on cyberspace).

A virtual community for learning consists of an space to meet up -in virtuality- where different members gather to use different types of structures -folders, modules, etc- created to contain and shape the communicative action with and interactive character in an organized way and according to the learning objectives and goals they want to reach. Although virtual communities are fundamentally relevant for distance education, from a personal point of view, they do not have a life on their own because they need the specific activity and dynamism from the members of the learning virtual groups online that are part of such communities (ILCE, 2004).

A virtual community forms when on the virtual world there are social congregations that emerge on the net when a large enough number of people have public discussions for a long time with enough human feelings to form personal relationships online (Rheingold, 1993: 5). In this definition we find three basic elements: interactivity, affective component and interactivity time, as conditions for

the existence of virtual communities and even as characteristics of general communities (Valenzuela, 2012).

Often a community is understood as a group of people that keep a characteristic in common. Said characteristic usually is the life in a same geographical space, having common interests, doing similar activities, etc. However, in Wenger and Snyder's (2000) work, community is much more than that. It is the group of people that interact in an engaging way in activities and discussions, helping and sharing information. It is important to analyze the concept of virtual communities because it is confused with formal team work sometimes. Unlike formal team work, a community, as Wenger and Snyder say, maintains a sense of belonging and an interest to stay in community, and for the benefit of whomever is part of the group (Valerio, 2013).

People group in a virtual community because they wish to acquire and exchange knowledge on a topic of their interest (a need for self-realization), but at the same time they need to relate and establish friendship with other people who share the same interests (a need of belonging), and all of this can be combined with the necessity to be recognized by their intellectual work by a social group (a need for esteem and recognition).

Which of these needs is a priority? That will depend of the situation where they insert the conduct of the person, their interests and the characteristics and dynamics of the community. What is certain is that a virtual community can very well satisfy the needs that human beings have according to Maslow's pyramid on different levels, and the satisfaction of one does not require the satisfaction of a need of a higher level at the same time. Harvey points out the existence of a new necessity for telecommunication that has surfaced since the development of communication through the computer as one of the motivating factors in the participation of the human being in virtual communities. This need for

telecommunications is a mix of various types of necessities for interaction and in different proportions according to the person and community we are talking about (Harvey, 1995).

It is necessary to establish a definition to the concept of community. Such concept has been traditionally associated to anchoring to a territory, that is, the members of a community would belong to an specific physical territory. However, we can show that in the actual context of the society of information, the creation of strongly consolidated communities that do not share any type of territory. It is necessary to consider three elements so these human groups can be seen as communities: 1. Belonging: "feeling you are a part of" and "identified with". 2. Interrelation: communication, interdependence and mutual influence among the members. 3. Common culture: the existence of shared meanings. (Rojas 2006).

Salinas (2003) says that "(...) while physical communities have determined relationships, virtual communities have a different type of logic and another kind of relationships but are still considered communities. They generate sociability, human ties, behavior norms and mechanisms of organization..., although they do not coincide in many aspects with physical communities".

Virtual communities have their own characteristics for functioning since the member are not there physically (Daele, 2004). When we try to define what a virtual community is, we will find a double problem: on one hand, defining community itself, and on the other hand, the reference to virtual. On the first case, as Baym (2002, 55) shows, the term community is too complex to define "since it has got descriptive, normative and ideological connotations and includes both material and symbolic dimensions". To say this in another way, its definition is not univocal and can be obtained from different perspectives, either pragmatic or technical, and even religious (Cabero, 2006).

A community formed by grouping ICTs.

In this third category we find that a community is created by one or several users, and that with the use of information and communications technology, groups, chats, forums and other learning objects are being created so the users can utilize them in the virtual world.

Next, we can see some definitions about the concept where there is an emphasis on the use of technology, as Johnson (2001) points out that: "virtual communities are communities in the net that overcome time and geographical barriers. The net technologies, especially the internet, allow these communities to exist".

According to Marcotte (2003), a virtual community is both virtual and a community because it was developed by interactions via net.

A virtual community is definitely the experience of sharing with other people we cannot see in a space of communication. The internet is a very wide net of computers that give each of the users an equal voice, or at least an equality on the opportunities to talk and participate in a community. The attraction to the net and for participating in this kind of experience comes from the ability of the technology to publicly legitimize self-expression and the freedom from the time and space obstacles (Salinas, 2003).

We understand virtual learning community as a space where face to face education and education from a distance are merged to support teaching processes -learning through technologies that allow communication among students and professors in the best way (Mora, 2008).

For Coll (2004), virtual communities are "(...) groups of people or institutions that are connected through the net, that have learning as an objective. The Virtual

learning communities (VLC) are characterized by the existence of a community of interests and by the use of ICTs with a double purpose: as an instrument to facilitate the exchange and communication among the members and as an instrument to promote learning. It is important to say that the mere use of ICTs by a group of people or institutions is not enough to make that group work automatically as a learning community".

According to Coll (2004), learning communities may increase their efficiency when they use digital technology to consolidate the interaction and communication nets and to promote and maximize the learning in the members. The virtual interaction dynamic, when creating a new communicational context, is different than the dynamic of face to face interaction (Dillenbourg and others, 2003). "These specifications on virtual communities (...) might create a different social dynamic from the one in co-present ones, but in the end it is about a context in which emotionally charged interactions take place, between humans that adapt their interaction methods to the context (Dillenbourg, 2003).

Finding others, discovering things in common, exploring connections, defining efforts, negotiating, community, participating in joint activities, creating artifacts, adapting to ever changing circumstances, renewing interests, commitment and relationships. Staying in touch, communicating, having meetings, asking for advice, collecting memories. Time, traditional community, use ICTs for sharing resources but discuss face to face what brings you together. Supporting both of said elements, interaction, and the use of resource banks are essential characteristics of a tool that supports virtual communities. Working technology is not enough to guarantee the success of a virtual community, but without it, the technological limitations and eventual failures in the operation of systems may block or even finish a virtual community (Leal, 2009).

For Dillenbourg and others (2003) and Marcotte (2003), the virtual community refers to any group that interact through the internet, with more or less social dynamic. The communities can be completely or not virtual as the physical and nonphysical interactions are leveled out. It is not only technology that creates the community, but it is what modifies and makes space and time relative which modifies the relationships between people. Virtuality characterizes communication but does not characterize the community.

Pazos and others (2001) also consider virtual communities as environments based off the web, that group people related to some topic in specific. These communities will have more success depending on how much they worked on the assignment.

Cabero (2005) refers to virtual communities as "(...) communities of people that share some values and interests, and that communicate through different tools for communication that are offered by telematic nets, whether they are synchronized or not.

The importance of communities seems evident now in the process of education and formation. In studies of online communities there is a consensus about the importance of the creation and development of those learning environments and the role they have in the success of the participants (Wallace, 2003).

In spite of the study of communities, they constitute an important field for research and it is convenient to say that most of it is related to long distance team work. There is heterogeneity in investigations related to synchronic, asynchronous and online communication, the analysis of interaction on the net and virtual spaces that in spite of being a team work, it does not fit in the functioning of learning communities (Meirinhos, 2009).

A virtual community presents as its attributes or main features that it is only real on cyberspace and that its organization model is typically horizontal. Let's explain that virtual communities are only possible as long as its members, independently from their geographical location, their nationality, their culture or their age, they all share a space created with and from electronic resources and even if it doesn't have a physical space, it makes communication possible between them (Dozal, 2002).

The concept of community can be extended to virtual nets that are made from diverse interests and stories and/or common stories not only in the organizations but in different spaces such as ex-classmates, professional contacts and friends and family. Relationships that are kept for a long time despite of not having a physical encounter, even for those relationships in which there has never been a physical meeting. People publish in real time- as things are happening- and interact with other people on their social network. The information that is exchanged is varied: personal, from work, consumerism (Budiño, 2011).

What sets a virtual community apart from a traditional community is the use of computer and communicational systems that support and act as moderators for the people involved (PREECE and MALONEY-KRICHMAR, 2005). Mediating the interaction with ICTs becomes the key element in a virtual community. People deal with situations that are similar without the benefit of a shared practice. Consolidation. The members are reunited and recognize their potential. It activates. The members are involved in developing a practice. Disperse. The members are involved with less intensity but the community is still alive. Memorable. The community stops being central, but people still remember it as a significant part of their identities. Stages of development. Typical activities.

The concept of virtual communities has been frequently used in the theorization about the apparition of new ways of sociability linked to the use of ICTs, especially the internet and computers. In general, virtual communities are defined as social

groups emerged and supported through the use of Computer Mediated Communication (CMC) (Ardèvol, 2002: 10). In this sense, we can consider that one of the principal objectives of the investigation on virtual communities is to distinguish what we do when we are using the internet, and how we do it. It is there when we have to use anthropological and ethnographic knowledge to understand social behavior in two circumstances: when being online or offline (Ardèvol, 2002: 14) which correspond to virtual space and physical space respectively (Sandoval, 2002).

Virtual communities are considered as social congregations that emerge on the web where there is enough people to carry on different activities that allow the creation of a shared experience and where the collaboration is the fundamental principle from which two or more characters interact to create a shared knowledge that could not have existed in any other way. On this scheme we find examples of expressions of said communities as new groups or some types of chats where they discuss a topic in particular. In general, they are not communities with a complex internal structure but in which it is possible to develop some of the aspects of the Schrage model to highlight the importance of collaboration, such as creating and manipulating shared spaces and the elimination of the need for physical presence in the same place in order to perform activities (Ramirez, 1999).

Virtual communities appear as the result of a continuing practice in the 80s, or even before, when communicative technologies allow interconnecting a large number of users in a common space for exchanging messages. Communities such as UseNet, with millions of users, or Minitel in France, or Well in the USA (Reinghold, 1996), are well documented examples. The following technologies are prior to the development of the internet, starting with emails, and later on publicity, forums, websites, and so on until the most recent diaries or weblogs, wikis, and other more specialized (Rodriguez, 2007).

Virtual communities are characterized because members feel part of a social group. There is a web of relationships among the members. There is a flow of exchange of contents that have value to the members and those relationships last in time, creating shared stories (Figallo, 1998). Besides, the members of a virtual community maintain some motivations to shape and feed it, such as (Hagel and Armstrong, 1997) their interests and objectives, the desire to share a story or establish social relationships, etc.

In a virtual learning community, either you share knowledge on a topic and gaining some more, or the community is specifically structured as a nucleus of learning developing activities and initiatives with this purpose. However, in a virtual learning community the exchange of knowledge and experiences and team work often happens simultaneously (Tirado, 2007).

Virtual learning communities establish a figurative abstraction that let us understand the presential communication against long distance communication, through nets that are configured so a group of people establish a set of common objectives, for those who think participation is a key element when making decisions. Virtual learning communities will incorporate new commitments, new ways to perceive relationships and common aims towards the objective to reach, knowing the process is multidirectional (O. Mas, 2006).

In conclusion

Nowadays, men are multidimensional. He moves within objective, subjective and subjective realities, but one reality we are starting to notice more is virtual reality., that is, where he moves in a space (in this case cyberspace where there is no space or time, or where they rather exist in a different point of perception). This new space has a special influence that is constant. The idea of time not existing varies, that is, what gives a historic past if kept online or has not been

disconnected or deleted, is a server and a sense of future. The activities of each individual may be or not linked to a real society where it belongs and identifies with the rest of the members to collaborate in the maintenance and continuity.

Cybernauts are not the only ones. Every user on cyberspace is reflected on space and time. Many of them form companies, to which adapting is a constant event. What sets a cybernaut apart from other human beings is the way they live their social lives, how they are part of virtual communities. That is cyberculture. That tendency to develop new ways of association in cyberspace act on the man who enters this new environment as a part of this new society in which everyone plays a part, individually or in masses, but with a global conscience. The past of the group and its social relationships that happen inside, allow the creation of affective and cooperative links that we do not see in a normal society. Cyberculture includes all these factors and therefore forces men to use this media to adapt themselves to the complexities of the world.

As we have seen, the definitions for virtual communities are abundant, but we can say that a virtual community is learned. It allows men to adapt to his/her virtual environment in cyberspace and it is different from what we see in the real world. It manifests in real or virtual institutions, ways of thinking and material objects.

A definition of virtual community we can conclude is, that it is a complex everything that includes knowledge, beliefs, arts, morals, laws, customs and all the dispositions and habits acquired by men as a member of a society in a mediated environment and/or the use of ICTs where tradition and civilization join to build it, but that its use implies different types and qualities of traditional behavior.

Another definition can be that a virtual community is what is in the middle of cyberspace and that men has built with the use of ICTs and where men can live a double life: natural habitat and the environment created by cyberspace. Where

men or cybernaut, consciously or unconsciously, learned from his group and some others do it by a different process such as technical or social institutions because they are filling an existential void or because they feel as if they did not belong into a group and so they satisfy their needs of external behavioral manifestations.

It is barely necessary to establish a difference between the concept of culture and virtual community, or cyberculture, which serves as an instrument for the study of men and the general acceptance given to the terms "culture" and "grow", but it may seem strange that the concept of culture is applied to a plant or a recipe. Cyberculture is part of a new culture from this millennium, but it is not stray since a person of "culture" is capable of handling some aspects of our civilization that give prestige or statue with relative facility. The mastering of this aspects is a characteristic of the people that have the pleasure of learning.

A person that has read a little fragment of our culture, can move closer to those that have an enormous amount of technical knowledge, and so an engineer, a doctor or a worker, the economy, religious rites, a simple story, etc. They all are part of the culture, but not of cyberculture. We can say that cyberculture is part or is included in culture and the fact that a person is part of a virtual community does not mean he or she are cultivated.

To understand the essential nature of the virtual communities, first we have to solve a series of questions or ideas that are subjected to different expressions:

1. A virtual community is universal and global as a human acquisition, but each even can be considered unique.
2. A virtual community is stable, but dynamic and it shows the continuous and constant change.
3. A virtual community is full but open and in a great deal determines the course of many cybernauts, but most of the time, it is part of our conscious thoughts.

Nowadays we can say that cyberculture is linked to the concept of virtual community in which communication, information and knowledge are part of this community that creates a new type of social relationship through interpersonal synchronization, creating a cyberspacial connection through the distributed information by communitarian communication.

It is where human knowledge is shared through cyberspace with the use of technology and other new forms of communication around the world. The knowledge called information is transmitted by a graphic and physical representation of each idea that integrates art, language, and everything that can be perceived through the senses. It is where human interaction transforms information into active knowledge.

Society is in constant change and movement, and that is why cyberspace is the place where we have to develop a culture whose main objective is sharing knowledge or ideas for the common good.

As we can observe, in these days the concept of virtual communities is based generally in the use of ICTs which hooks us to a virtual system, in this case cyberspace and allows us to forget time and space and travel to a place where personal relationships change greatly in an opposite way because the people are not shy. When they enter this world, they feel as if nobody could see them but they can see their opinions.

The positive side to these virtual communities is that they help the elements of the community, cybernauts, to share their spirit of cooperation and collaboration, as we can see in forums on the web.

There are some learning objects that are widely used today, such as blogs, forums, social networks, wikis, etc. Where millions of people share what they know.

Not everything is positive. Some of this same communities turn against their own elements as we see with bullying using videos, pictures, words, symbols, etc. That are posted on webpages. This is called cyberbullying. This is a cultural problem, not a problem from or of virtual communities. It affects communities in general and society when people try to blow some steam using the media not by attacking a person in specific, but the whole society.

Referencias Bibliográficas

Argüello Ricardo Comunidades Virtuales.

http://imaginar.org/iicd/index_archivos/TUS7/3_comunidades.pdf consulted on February 10th 2013.

Budiño Gabriel. Gestión de comunidades virtuales: El rol del community manager.

<http://www.quantum.edu.uy/2011-11-28%20%20Vol.6Num.1/pdfs/QuantumCap1.pdf> ().

Cabero Almenara Julio (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza.

<http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.pdf>. España.

Courcelle, Pierre Vincent. Juhén Hec Entrepreneurs 200 Les Communautés Virtuelles. La monétisation des communautés virtuelles 2009. Hec Entrepreneurs

Díaz Camacho, José E. Comunidades Virtuales. Universidad Veracruzana.

<http://www.uv.mx/jdiaz/combas/tareas/modulo2/pdf/Contenido%202.5.1-R3Z%20y%20M.pdf>. Consulted on July 15th 2013

Dozal Andreu Julio Cesar. Comunidades Virtuales y Nuevos Ambientes de Aprendizaje.

<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece2002/Grupo3/Dozal.pdf>.

Finkelievich, Susana. "Nuevos actores en los escenarios de la *gestión* urbana: Las comunidades electrónicas". 1998.

González Soto A. P., J. Cabero. Formación: nuevos escenarios y nuevas tecnologías. Ponencia III Congreso de Formación Ocupacional. Zaragoza, España, 20-22 of June 2001.

Harvey, Pierre (1995). Cyberespace et communautaire. Presses de l'Université Laval. Québec, Canada.

Harvey-Pierre Leonard, Cyberespace et communautaire: Appropriation - Réseaux - Groupes virtuels. Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1995, 239 p., ISBN 2-7637-7443-1.

Hudson. B., Owen. D, Van Veen. K, British Journal of Education

ILCE. Naturaleza y Características de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) y de los Grupos en Red (GR).

[.http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/naturaleza.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/naturaleza.pdf). México 2004. Consulted on July 15th 2013.

Johnson, C. (2001). A survey of current research on online communities of practice. Internet and Higher Education, 4. 45-60.

Lameiro, Máximo y Sanchez, Roberto. "Vínculos e Internet". 1998.

Leal Fonseca Diego Ernesto, Galvis Panqueva Alvaro H. Criterios de Evaluación de Herramientas de Apoyo a Comunidades Virtuales 1.

<http://www.diegoleal.org/social/blog/blogs/media/blogs/EduTIC/LEAL-GALVIS-EvaluacionHerramientasComunidades.pdf>(.). Consulted on July

30th 2013.

Levy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós.

Marcotte, J. F. (2003). Communautés virtuelles et sociabilité en réseaux: pour une redéfinition du lien social dans les environnements virtuels. Esprit Critic, 5, 4. (22/02/2004) on.

<http://vcampus.univ-perp.fr/espritcritique/0504/esp0504article04.html>

- Meirinhos Manuel, Osório Antonio.2009. Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje: El Papel Central de la Colaboración.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2595/1/PixelBit4.pdf> Portugal.
- Melville J. Herskovits. Les Bases de L'anthropologie Culturelle editorial François Maspero Éditeur, 1967, 331 pages. Collección: Petite collection Maspero, no 106.
- Mora M. Andrés Felipe, Hernández G. Jeisson Alexander (2008). Construyendo Comunidades Virtuales de Aprendizaje: 3 Casos de Éxito.
<http://www.istec.org/wp-content/gallery/ebooks/ace/docs/ace-seminar09-final14.pdf>.
- O. Mas, P. Jurado (2006). Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Nuevas fórmulas, viejos retos en los procesos educativos.
<http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/comunidadvirtual.pdf>. España.
- Perry, Anderson, "¿Existe una crisis del marxismo?", Dialéctica, No. 9 U.A.P., December 1950.
- Pozas Arciniega, Ricardo. "El concepto de la Comunidad" Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México 1964. pp. 21-24.
- Ramírez Castro Carlos Alberto (1999). Comunidades Virtuales de Aprendizaje: Una Figura que Pisa Fuerte en Internet.
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106216_archivo.pdf.
- Rheingold Howard. La comunidad virtual.
- Rodríguez Illera José Luis (2007). Comunidades Virtuales, Práctica y Aprendizaje: Elementos para una Problemática.
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_rodriguez_illera.
- Rojas Muñoz Angélica María. Comunidades virtuales, una propuesta de implementación. <http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2006/10/angelica.pdf>.

- Salinas, Jesus (2003). Comunidades Virtuales y Aprendizaje Digital.
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HuLLH7ibtXoJ:www.researchgate.net/publication/232242339 Comunidades Virtuales y Aprendizaje digital/file/32bfe5100ea5cabd6f.pdf+comunidades+virtuales+pdf&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=mx](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HuLLH7ibtXoJ:www.researchgate.net/publication/232242339_Comunidades_Virtuales_y_Aprendizaje_digital/file/32bfe5100ea5cabd6f.pdf+comunidades+virtuales+pdf&cd=4&hl=es&ct=clnk&gl=mx). Venezuela.
- Sandoval Forero Eduardo Andrés. Cibersocioantropología de comunidades virtuales. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n9/v5n9a05.pdf>. Mexico.
- Tapscott. Don. "La creación del valor en la economía digital".
- Tirado Morueta Ramón, Boza Carreño Ángel (2007). Efectos de las Interacciones en la Creación de Comunidades Virtuales de Prácticas.
- UNESCO. "Comunidad" y "Cultura", en: Diccionario de Ciencias Sociales, Madrid, 1983, 478-480 y 599-605"
[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5242/Efectos de las interacciones en la creacion de comunidades virtuales.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5242/Efectos_de_las_interacciones_en_la_creacion_de_comunidades_virtuales.pdf?sequence=2).
- Valenzuela, Silvio José (2012). Las Comunidades Virtuales como Conductoras del Aprendizaje Permanente.
[http://www.uned.es/andresbello/documentos/Comunidades Virtuales.pdf](http://www.uned.es/andresbello/documentos/Comunidades_Virtuales.pdf).
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Valiente Francisco Javier (2013). Comunidades Virtuales en el Ciberespacio.
<http://doxacomunicacion.es/pdf/articulovaliente.pdf>. España. Consulted on July 20th.
- Valerio Ureña Gabriel (2013). Comunidades virtuales para la transferencia de conocimiento.
http://www.gabrielvalerio.com/ensayos/comunidades_virtuales.pdf.
Consulted on July 15th.
<http://comunidad2013.wordpress.com/2013/06/01/construccion-de-una-nueva-definicion-de-comunidad/> Consulted on July 26th 2013.

LAS COMPETENCIAS A LA LUZ DE LAS INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS

Fernando González Luna

Académico de Universidad Iberoamericana Torreón y el Centro Pedagógico de Durango.
Candidato a grado de Doctor por parte de la Universidad Autónoma de Durango

Resumen

La exigencia de que la educación mexicana actual, interpretada por el cristal de las últimas reformas, sea pensada y ejecutada bajo el enfoque por competencias ha llevado a más de una decena de personas en el país a reconfigurar y debatir las prácticas pedagógicas que más convienen a este enfoque y las dimensiones que lo constituyen. El presente ensayo pretende analizar y dibujar las intervenciones pedagógicas que se antojan pertinentes para un serio debate, desde el cognoscitismo hasta el conectivismo, sin pasar por alto la importancia que tiene la psicología para explicar que la enseñanza debe estar apareada con el proceso de aprendizaje que vivencia el ser humano, puesto que la primera está moldeada por la segunda.

Palabras clave: competencias, educación, enseñanza, aprendizaje, intervención pedagógica, espejeo, cognoscitismo, constructivismo, socioconstructivismo, conectivismo, herramienta, reformas.

Abstract

The requirement that Mexican education today, played by glass of the recent reforms, is designed and executed under the competence approach has led to more than a dozen people in the country to reconfigure and discuss teaching practices that best suit to this approach and dimensions that constitute it. This paper aims to analyze and draw pedagogical interventions that seem relevant to a serious debate, from cognitivism to connectivism, without overlooking the importance of psychology to explain that teaching must be paired with the process of learning experience humans, since the former is shaped by the second.

Keywords: skills, education, teaching, learning, pedagogical intervention, mirroring, cognitivism, constructivism, socioconstructivism, connectivism tool reforms.

INTRODUCCIÓN

Su palabra certera y sus observaciones fueron sentencia definitiva. El profesor que escuchó tales dardos verbales no sabía en qué se había equivocado pero esa voz lo definió todo, una voz que venía de un diminuto cuerpo viril y que no era asesoría, pues su conocimiento dejó a quien ejercía como profesor como un experto que “algo” no había visto. La clase era sobre psicología grupal pero no sabía comprender ese elemento que era necesario para terminar de confeccionar la calidad de relación que existía entre los miembros de aquel grupo áulico. Más de medio año después la respuesta era más que inminente, aunque en otro escenario, otros actores, pero el mismo descuido: la ausencia de diagnóstico sobre factores grupales y estilos de aprendizaje llevaron al más grave cuestionamiento que hizo dicho profesor. ¿Cómo pudo pasar por alto un elemento tan importante que introdujera, y al mismo tiempo, interviniera de manera eficaz y pertinente sobre los nuevos grupos y su propia incidencia de la enseñanza sobre el aprendizaje?, ¿era el profesor un elemento competente para seguir con su carrera docente?

Estas preguntas agobiaron durante varias semanas, incluso algunos meses, sobre qué fueron los elementos que lo habían llevado al tremendo despertar. Entonces varias respuestas vinieron a su mente: la cultura subgrupal, grupal, institucional y social, el predominio de estilos de aprendizaje rígido y resistentes al cambio, la dictadura de la docencia tradicional y la amputación de la esfera intelectual de la dupla maestro – alumno en la educación universitaria en los últimos tiempos. Definitivamente algunos elementos quedan en manos exclusivas de los profesores, otros de los alumnos, pero una gran parte significa un esfuerzo en colectividad de administrativos, docentes y educandos, lo que implica un viejo pero auténtico precepto de los teóricos marxistas: la escuela es un aparato ideológico del Estado, demostrando ser un instrumento de la lucha de clases marcado por condiciones históricas (Baudelot & Establet, 2003).

Esta lucha de clases sólo puede ser resuelta mediante la emancipación de la comunidad académica. Uno de los pasos, incluso si se puede nominar como de tipo diagnóstico, ayuda a esclarecer esta misma lucha de clases por medio de la identidad de cada uno de los personajes que integran el binomio enseñanza – aprendizaje. El psicoanalista Jacques Lacan afirmaba que la identidad de una persona es producto de la definición que haga otro individuo sobre él. La famosa frase “yo soy a través de los ojos del otro” resulta conveniente para poder explicar con mayor entereza lo que significa la identidad, y en materia educativa la identidad de cada participante, especialmente la del maestro que está ceñida y confeccionada por aquella interpretación que haga el alumno de su trabajo y su ser.

La interpretación antes mencionada de la identidad del profesor, es el mismo proceso que acontece con el alumno, por lo que nuevamente surge la vieja pero necesaria discusión de la existencia imprescindible del alumno o la totalmente prescindible del maestro. Este último demuestra su ser porque hay un educando, pero el sujeto cognoscente se encuentra en ambos lados, así que cualquier estimulación didáctica es una compensación dirigida a refinar el aprendizaje, pues éste siempre está presente. Emilia Elías (1958/1979) determinó que cualquiera que sea su concepción, el aprendizaje tiene una columna vertebral sociocultural, por lo que la educación se divide en sistemática o escolarizada y espontánea o no – escolarizada. Entonces, lo que plasma el boceto del duopolio maestro/alumno tiene por hilo conductor una corriente que en la actualidad sería llamada socioconstructivismo. Esta gran aportación sería una adelantada de los planteamientos pedagógicos que empezarían a gestarse en México hasta la década de 1980.

Si se propusiera avanzar con esta discusión se propondría entender que el aprendizaje es mucho más allá de un principio de la educación, es el eje rector

sobre el que se mueven todos los objetivos pedagógicos y sus respectivas intervenciones. Por ejemplo, anteriormente se concebía a la enseñanza como catalizador del aprendizaje, ya fuese como único estímulo dentro de los paradigmas del conductismo, o como un medio que sabía complementar a los recursos naturales inherentes en la naturaleza humana desde el entendido del cognoscitismo. Tanto el constructivismo como el conectivismo han reconocido su intención de colocar al aprendizaje como una prioridad, sin embargo, y siendo a consideración de quien escribe estas líneas es correcta esta inclinación, pero se olvida mencionar uno de los núcleos por los cuales la educación empezó a transformarse desde el siglo XIX: las intervenciones pedagógicas no sólo existen para apoyar, optimizar y maximizar el aprendizaje, sino que están supeditadas y forman un continuo que enlaza al objeto cognoscible con el sujeto cognoscente, por lo cual toda forma didáctica, según Zabalza (1990, citado por Salvador Mata, 1998) se vincula por ser un proceso interactivo donde docentes, jóvenes y contexto interactúan entre sí para lograr el aprendizaje.

Entonces, este último no es punto de inclinación respecto a la enseñanza, tampoco es producto forjable y maleable con la didáctica, es un proceso individual pero estructurado socialmente que viste a todo acto pedagógico, por lo cual cualquier tipo de intervención, llámese “estimulación de habilidades”, “aprendizaje cooperativo”, “desarrollo de habilidades de pensamiento” o “enfoque por competencias”, está subordinada como si fuera continua según las características del aprendizaje del alumno. Entonces, el *otro sujeto cognoscente* que sería el maestro, con cada acción realizada desde su ámbito, empata su propio estilo cognoscitivo con las características del grupo estudiantil, por lo cual no sólo se identifica y actúa pensando como lo haría el educando, le define a través de su práctica y del objeto cognoscible, acompañándole a construir su propia identidad bajo su propia definición intelectual, un propósito muy parecido a los postulados del constructivismo. En pocas palabras, se unen el “ser”, el “saber” y el “hacer” en el aliento de la identidad.

En esta sinergia el maestro, como figura foránea, y el alumno, como figura trascendente, se *espejean entre sí*, es decir, la formación de uno se refleja (como si fuese espejo) en la constitución del otro, pues la identidad del maestro acopla sus instancias a la de aquel que urge consolidarla por sí mismo, con lo cual se afirmarían los postulados psicoanalíticos lacanianos donde la identidad se forma a partir de la percepción hecha desde la otredad. Dicho lo anterior, cualquier intervención pedagógica, cristalizada en la didáctica, es un abordaje que perfecciona el quehacer docente, por lo que si se desean fomentar competencias, éstas debieran estar expandidas en el profesor pero refinadas en la práctica.

Sirvan los párrafos anteriores para lanzar al debate y reflexión el fenómeno del “enfoque por competencias” que ha surgido con amplia fuerza desde hace algunos años y es coordinada esencial en la educación contemporánea. Las competencias representan una avanzada que condensa diversos esfuerzos, propósitos y actuaciones educativas que buscan trascender de los añejos estilos escolarizados, sirviéndose de la corriente constructivista, para mejorar no sólo las habilidades y destrezas, aumentar las capacidades intelectuales o acrecentar los conocimientos, sino generar actitudes donde, cumplidos los anteriores objetivos explicados, la persona sea capaz de posicionarse y ejecutar lo más eficazmente posible en escenarios cambiantes y con demandas vertiginosas de la sociedad, con lo cual para comprender la utilidad de las competencias es necesario explicar las dos bandas que se encapsulan en este enfoque, las cuales son la identidad y el aprendizaje, como ha sido el objetivo de esta introducción.

Una vez sentada la importancia de ambos factores para la constitución y entendimiento de las competencias, a continuación se explicará tanto el significado como la importancia del enfoque de competencias como las intervenciones pedagógicas congruentes con ello, que es la piedra angular de este

ensayo, con lo cual se da paso a su desarrollo esperando el gusto y reflexión del amable lector.

DESARROLLO

Como se había indicado en la introducción, el enfoque por competencias ha sido, desde la década de 1990 en México, un punto trascendental en el campo educativo, ya fuese en la construcción de planes y programas, desarrollo curricular y didáctica. La era de la posmodernidad, el neoliberalismo y el florecimiento de las sociedades del conocimiento han impulsado el sesgo socioeconómico pertinente de esta corriente: la renovada figura del homo sapiens que, al tanto de la volubilidad de la realidad, es competente para resolver cualquier actividad y actuar reflexivamente. Para definir qué son las competencias es preferible acudir a la normatividad establecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2009) en el “Plan de estudios” de primaria, citando al personaje central de este tema, Phillipe Perrenoud, con su propia concepción una década atrás: “El término *competencias*... implica la incorporación y movilización de conocimientos específicos... implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (pp. 40).

Como se puede percibir, las competencias implican una condensación de recursos tanto intrínsecos como extrínsecos en los alumnos, por lo que esta desembocadura tiene una consecuencia clara: la formación de personas capaces de adaptarse y sujetarse creativamente a las realidades del medio. Esta apuesta es ambiciosa, pero también fácil de desvirtuar. Para desligarse de este problema y asociaciones con viejas tradiciones, Perrenoud (2010a) aclara que las competencias no son una simple asimilación de aprendizaje, se oponen al desempeño común y corriente, y, definitivamente, no son potencialidades de la especie, pues las competencias nadan en la pecera del constructivismo, con ello,

son adquisiciones y aprendizajes contruidos. Esta última acepción es una crítica despiadada a la teoría de Noam Chomsky, quien en sus inicios profesionales, destacó la competencia lingüística como la capacidad inherente de la persona para producir lenguaje y comunicarse, de par a par, con otros entes lingüísticos; sin embargo, tanto Yolanda Argudín (2005), Ángel Díaz Barriga (2005) y Sergio Tobón (2008), por mencionar sólo algunos, lo citan como antecedente inigualable para empezar su verdadera aplicación.

Como se había señalado anteriormente en referencia a la identidad, desde el fenómeno educativo y de aprendizaje, y a la propuesta de Jesús Domingo Segovia (2003), se pretende que las competencias, a través de múltiples intervenciones pedagógicas, formen en este prototipo de estudiantes las competencias que deberían extenderse y contemplarse como un fenómeno más de la realidad socioestructural que del panorama industrial, pues de esta manera se opera bajo las citas que realiza sobre Elliot Eisner y Michael Apple, es decir, que tanto alumnos, maestros, comunidad educativa, institución y sociedad se vivan como una amalgama, de otra manera, es poco factible que las competencias prosperen y puedan superar el bache que implica la espuria pretensión y la *moda* de dicho enfoque. Como cita Sáez Carreras (2007), la teoría marxista apuntala que la habilidad es antítesis de la especialización, por lo que obviar lo socioestructural (o lucha de clases histórica) sería como trabajar al estilo neoconductista siendo constructivista, y negando al alumno apostando al aprendizaje integral del mismo. Lev Vigotsky en toda su obra propone que el conocimiento sea interiorizado a partir de **la mediación semiótica, pues cuando pensamiento y lenguaje se han superpuesto el alumno es capaz de construir su conocimiento y perfeccionar su sistema de aprendizaje**, por lo tanto, **el enfoque socioconstructivista** resultaría ser el principal sostén de las competencias y sus intervenciones, como **la mediación, aprendizaje cooperativo, el andamiaje, el interfuncionalismo y las zonas de desarrollo real y proximal** serían los comunes denominadores en

todo lo largo y ancho de las competencias (Klingler & Vadillo, 2000). Todos estos abordajes impulsan al enfoque.

Uno de los principales problemas, como lo ha entendido Díaz Barriga (2005), que acontecen en la educación es que básicamente se han olvidado que las competencias no están suficientemente maduras, y con ello, se prestan a confusiones, aunado a una miopía severa de la utilidad de la teoría dialéctica de Hegel (Segovia, 2003), el ahistoricismo y la ausencia de criticismo, siendo los responsables que han llevado a experimentar el enfoque como una moda o tendencia a manera de panacea en educación (Tobón, 2008). A pesar que apoya la idea del socioconstructivismo en este tema, Perrenoud (2010a) cree que el enfoque supera rencillas políticas y alteraciones curriculares pues su naturaleza salta estos obstáculos, sin embargo, en cuanto a las competencias docentes acepta estar en un “terreno pantanoso” (Perrenoud, 2010b), pues su análisis “remite constantemente a una teoría del pensamiento y de la acción situado... pero también del trabajo, la práctica como profesión y condición”, (p. 11).

Haciendo caso a esta advertencia, la nueva reforma a la educación normal, que todavía no ha entrado en vigencia, contempla tres aproximaciones teóricas: cognición situada, cognición o inteligencia distribuida y reflexión en la acción. Estos acercamientos llevan a suponer que las intervenciones pedagógicas predominantes se recrean sobre el **cognoscitivismo (como son tratadas en la reforma)**, pues resulta ser una corriente que proporciona intervenciones pedagógicas congruentes con las competencias, y para muestra, la exposición de dichas aproximaciones. En la primera, los miembros de la comunidad educativa elaboran los significados de ese contexto adquiriendo sentido para los mismos; mientras que para la “inteligencia distribuida”, la cognición puede compartirse con otros individuos y se distribuye a través del cuerpo y mediante los compañeros, estimulado por el profesor pero aportando metas grupales, ”a través de esfuerzos

colaborativos hacia objetos compartidos o mediante diálogos y retos planteados por diferencias en las perspectivas de las personas” (SEP, 2010, p.159).

Todavía queda una aproximación por mencionar pero, como se puede observar, el enfoque planteado se inclina hacia la cognición más que en el constructivismo, pues en realidad lo que se expresa en la reforma es que el futuro docente aproveche sus capacidades intelectuales en lo individual para establecer la apreciación de la realidad y cuando se pueden establecer relaciones entre las diferentes entidades, en este caso serían los ángulos donde se ubican el profesor, el alumno, los compañeros y el contenido, serían formas de expresión de una relación concreta entre el sujeto cognitivo, activo y el objeto cuya esencialidad habrá de ser aprehendida. **Ambas intervenciones cognoscitivas permiten reestructurar cualitativamente los esquemas, ideas, percepciones o conceptos, pues se cumplen las dos funciones primordiales: la sujeción del conocimiento y las prácticas mentales**, entre las que se encuentra la reflexión que conllevarían a la expansión de ese conocimiento. Estos son fundamentos del cognoscitivismo que difieren del constructivismo, pues en el fenómeno de las competencias la movilización de conocimientos tiene que estar dada desde una estructura biológica – mental que almacene y pueda malear esa información. El constructivismo estaría más reflejado en la transformación de esos significados, no sólo en su elaboración, donde la experiencia es oxígeno en esta teoría pues todo lo avala, incluidas las habilidades desarrolladas, ya que es capaz de adecuarse por medio de un modelo, **con lo cual se reitera la afirmación que ambas intervenciones pedagógicas engranan en el cognoscitivismo.**

La reflexión en la acción, que es una competencia por sí misma, sería la reunión de pensamientos, sentimientos y valoraciones ético – morales unidos por la metacognición al momento en que son accionados. Se admite la presencia del sentido común basado en la actuación dialógica, no sólo entre los miembros de una comunidad académica, sino del sujeto consigo mismo. Vale la pena retornar a

los postulados lacanianos para explicar la presencia de la otredad que solidifica una identidad, en este caso, esta intervención dirigida hacia el alumno bajo el enfoque de competencias procura el uso de la metacognición y autocrítica, un pensamiento y acción – lenguaje, desafiando a la égida marxista que estipulaba que la educación debía ser dicotómica, es decir, pensamiento en unas tareas y trabajo en otras. **Con el uso de la reflexión, la evaluación tradicional disminuye, pues el constructivismo abre la puerta para la autoevaluación, la coevaluación y aquella hecha que parte del maestro.**

Dentro del fenómeno de competencias, además de los autores tradicionales podemos señalar la presencia de dos personajes que ayudan a describir una evaluación congruente, donde se abandona los estilos tradicionales numéricos y se opte por actividades que sirvan fundamentalmente en la retroalimentación significativa y la construcción de nuevas oportunidades de aprendizaje. Dichos autores son Elliot Eisner (1998, citado por Flórez, 1999) y Yolanda Argudín (2005).

El primero se destaca por confiar en la evaluación como un estilo cualitativo donde el conocimiento existe para ser apreciado por el propio yo. Según Eisner, la cognición guía al educando para interpretar y atribuir significados a ese cúmulo de información que pretende ser transferida a determinados contextos. Es casi como un signo de un conjunto de síntomas que sólo deben ser consensuadas por la experimentación. Por ejemplo, un alumno de educación secundaria ha memorizado las fórmulas de la materia de “Física”, pero la docente le pide que él mismo observe su medio ambiente y elabore problemas hipotéticos que puedan ser resueltos por él y otros compañeros. Así el alumno recurre a los libros, pero también busca, ingeniosamente, situaciones donde la física esté presente en el sentir cotidiano de la comunidad académica. Una vez plasmados estos ejemplos, la docente le solicita estar atento a cómo resuelven sus compañeros estas incógnitas y, después, el mismo alumno debe ligar estas fórmulas con los próximos temas de la asignatura en un destacado intento por multiplicar la

transferencia. Desde esta perspectiva, se utilizó el mapa de orientación que propone Eisner, de lo particular a lo general. Así es más sencillo “juzgar la calidad y el valor de la educación que reciben los jóvenes mediante imágenes o patrones variados de enseñanza que permitan comparar y distinguir diversos grados de excelencia, identificar, seleccionar y valorar lo que se observa” (Flórez, 1999, pg. 91).

Como práctica cualitativa, la evaluación del alumno debe ir ligada a la evaluación y autoevaluación del profesor, por lo cual definen qué es lo que cuenta en conocimientos y actitudes para ambos sujetos cognoscentes. Eisner (1998, citado por Flórez, 1999) afirma con seguridad que los alumnos son un espejo de evaluación así como el maestro lo ha sido para ellos. Según Eisner, las escuelas cambiarán al momento en que modifiquen sus formas de evaluación, por lo tanto, cuando es congruente con las necesidades del alumno es posible lidiar con los conflictivos embates del grupo que exigen una norma inflexible y rígida para todos ellos y también se eliminan los punitivos criterios del profesor.

En tanto, Argudín (2005), basada en el estilo competitivo – empresarial, **aclara que la mejor disposición de una evaluación por competencias es el análisis del proceso y las evidencias.** El proceso detalla el inicio del trabajo, su planeación, flexibilidad del alumno y el uso de sus habilidades mentales. Su intermedio y finalización quedan plasmados, especialmente, en el uso del portafolio. Éste es un espacio físico visto en un expediente, caja o cuaderno donde el alumno deposita todos sus trabajos para que pueda contrastar su propio trabajo, de manera inmediata o futura. También es válido el uso del diario, esquemas mentales, cuadros sinópticos, representaciones gráficas, entre otros para lograr el gran mérito: **la evaluación como evento de aprendizaje, pues el alumno reitera y moviliza sus conocimientos a modo de actitud y ejercicio crítico.**

El único obstáculo que frena la síntesis de Argudín (2005) es la repetición de los simulacros, coyuntura que la SEP desecha en sus nuevas reformas y exige que los educandos sean guiados al campo real. Las competencias se han visto reforzadas a través de estos simulacros, pues desde tiempo atrás han sido considerados a modo de “riqueza” principal de la educación media – superior y superior; pues aunque algunos de los **enfoques de intervención que explica Tobón (2008) son la educación para el trabajo, para los cambios en el mundo laboral y la psicología industrial**, no han sido totalmente afortunadas dichas experiencias. Los trabajos de campo, prácticas y servicio social que se imparten desde antaño y son rígidamente promovidas por los últimos estatutos universitarios no promocionan la reflexión en la acción, además que las tutorías quedan ausentes en la mayoría de los institutos, así que el aprendizaje experiencial (ITESM, s/f) queda inconcluso. La simulación como ambiente de aprendizaje es parte de ese pantano que explicaba agriamente Perrenoud (2010a), pues es artificial ya que sigue predominando **la intervención pedagógica conductista, que también es aprovechable y congruente con las competencias** pero su principal problema es que sirve de modelo contemporáneo de reproducción exclusiva, **especialmente si explicamos el neoconductismo con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC’s)**; en tanto que docentes, maestros, directivos, administrativos y sociedad le confunde, consciente o inconscientemente, con el cognoscitivismo o el constructivismo.

Otro obstáculo, quizá el más importante, es la imposibilidad de los estudiantes a decidir y solucionar un problema, pues no basta con exigir creatividad y pensamiento crítico en este enfoque, sino que las prácticas profesionales y servicio social pocas veces invitan a probar sus competencias, pues el estilo conductista y artificial de las instituciones ha reforzado su merma.

Para Carlos Marcelo (2001) este problema puede ir en aumento ya que la tendencia apunta hacia nuevos modos de escolarización donde la concepción y

acción típica del educador y escuela se modernizan y giran hacia estructuras más apegadas a las reglas de los servicios de consumo. Uno de los propósitos del enfoque de competencias es, si llegase a funcionar esta visión futurista en la realidad, recrear al alumno como intelectual de su medio ambiente, de tal manera que ese compromiso intelectual parte del profesor quien también se asume como líder de cambio.

Si el ser humano ha hecho que sus propios instrumentos lo traspasen y hasta lo suplan como lo es el caso de las tecnologías, lo más interesante es reinventar esta forma de reprofesionalizarse (Marcelo, 2001) y enriquecer una nueva identidad social que haga factible el trabajo de competencias al provocar ambientes propicios para desarrollarlas, junto con profesores reprofesionalizados y líderes de su propio manejo educativo, agrupados mediante la pertenencia a un cuerpo profesional que labora con alto grado de competitividad y calidad. Para ello, el maestro empezaría por un análisis crítico, de corte retrospectivo, sobre cómo ha sido su labor docente y la calidad de su competencia docente, ya sea en forma individual o colectiva, detenerse a sustentar bajo qué corriente ha tratado de impulsar las competencias y la teoría del aprendizaje que le ha sustentado.

Es importante reconocer que el fenómeno de las competencias, al ser tan complicado y condensado de varias propuestas pedagógicas, debe procurar que sean alcanzadas a corto, mediano o largo plazo, por lo que es probable que el profesor crea que no ha provocado competencias en sus alumnos, pero se sorprendería al ver que sí logró otras que no había contemplado. **El uso de mentorías, tutorías, trabajo colaborativo entre colegas o en redes virtuales hace posible entender que la tierra donde se trabaja en la educación por medio de competencias es el socioconstructivismo**, pues estos medios son los que apoyarían la competencia del profesor al conjuntar varias acciones al mismo tiempo: 1) reprofesionalizar su quehacer, que implicaría la transformación de la identidad profesional; 2) trabajo en colaboración interprofesional que habla

del cambio en la identidad social y, por último, 3) permutación en la identidad individual, pues en el trabajo colaborativo el primer paso, tal cual lo hacen las competencias, es el manejo, mejora y transferencia de las creencias que han supuesto el principal sustento de trabajo docente. A este último paso es necesario aclarar que otra situación que obliga a cambiar las creencias es la comprensión del estilo cognoscitivo y de aprendizaje del propio profesor, pues generalmente los actuales profesionales de la educación han sido educados bajo estilos didácticos de vieja herencia, los cuales han provocado procesos de aprendizaje que no forman parte ni del alumno o del docente, por lo que darse cuenta de su propio estilo cognoscitivo, invita a incendiar su inquietud por conocer cómo sucede en sus propios alumnos, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Si el maestro moviliza sus conocimientos para resolver problemas en el instante en el que reflexiona, es obvio que sus actitudes y manejo ético elevan su calidad de forma trascendental, por lo cual está sola acción de perfeccionamiento de la competencia didáctica expresa la transformación de la identidad y la comprensión del propio aprendizaje, pues es capaz de movilizar, no sólo sus conocimientos, sino sus creencias pues éstas forman actitudes y las actitudes son un pequeño destello de la identidad. **Este cambio incita lo propio en el alumno, por lo cual las pretensiones del enfoque por competencias son factibles de ser cumplidas, ya que los preceptos básicos que invitan al desarrollo de habilidades y mejora continua en los alumnos alcanzan el objetivo de “aprender a aprender”.**

Ribot de Flores (2006) expone como tesis principal que las competencias podrían ser probadas en ambientes de **programación didáctica, o instruccional** como resaltaba Robert Gagné, pues “un conjunto de enseñanzas prescriptivas (diseñadas) para lograr metas de enseñanza... (exigen) planificación, implementación y evaluación” (pp. 161 – 162). **Una instrucción centrada en las estrategias de enseñanza, tomando en cuenta todas las corrientes, provee la**

satisfacción de objetivos afectivos, psicomotrices y mentales con seguridad y acepta sus principales limitaciones. Una de las ventajas de esta programación es la activación del alumno y la procuración que le lleva a la toma de decisiones verídicas que, como habría que recordar, forma parte de los obstáculos de este enfoque.

Ribot de Flores (2006) explica que competencia es un arte ejercido de manera efectiva en el que se transfieren saberes útiles a otros contextos de la vida. Por ello, la competencia se cierne en las estrategias utilizadas donde se depositan, en todo problema cierto, las habilidades y actitudes. Éstas son minadas si la aplicación de las competencias es hecha a la usanza exclusiva del conductismo o la simulación de hechos. **Los alumnos se vuelven competentes con la intervención directa y personal sobre sus intereses, problemas y necesidades.** Si este desconocimiento es llevado a cabo desde los niveles básicos de enseñanza, la trayectoria universitaria se caracteriza como hoy acaece en la mayoría de las individualidades: jóvenes apáticos, meritocráticos, pasivos, receptivos, desafiantes e intolerantes. Illich (1977) explicaba que la explotación de habilidades tecnocráticas en las universidades sólo creaba prepotentes con título bajo la orden fascista pues, para el anarquista austro – mexicano, un estudiante que no construye sus propios instrumentos, físico – intelectuales, para su propia supervivencia está destinado a ser un animal escolarizado. Si regresamos a las aportaciones de la autora venezolana, las competencias “van más allá de las habilidades” (p. 160) e **igualmente otorga valor fundamental a la pedagogía del oprimido, según Freire, o pedagogía amorosa, según Segovia (2003).**

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, s/f) explica que todo docente debe identificarse como acompañante y sus principales funciones radican en orientar, facilitar, intervenir, mediar y coordinar según la influencia de las experiencias sobre el estudiante, mientras que éste analiza, indaga, trabaja en equipo, utiliza asertivamente las TIC's, se orienta, organiza y

participa en colectivo. Lo anterior es el esquema de funciones muy claras, precisas y de acuerdo al enfoque de competencias, especialmente cuando se pretende que los salones sean recintos del reto intelectual. Pero no es tan sencillo lograr esos ambientes de trabajo, pues uno de los requisitos indispensables para el desempeño con competencias es recrear ambientes donde un segmento la realidad del mundo está injertada en los espacios áulicos no siempre se cuenta con ello y las universidades son las instituciones en donde se torna factible este trabajo respecto a los grados precedentes como la educación básica, por ejemplo, por lo tanto el modelo educativo centrado en el aprendizaje también debería buscar una **intervención más congruente y ésta es la autogestión.**

Esta capacidad del alumno para que por sí mismo, aunque sea de manera gradual y lenta, pueda responsabilizarse, construir, aprender e innovar necesita ser apoyado por la competencia pedagógica y las experiencias centradas en el aprendizaje. **La autogestión aprueba no sólo la autonomía, discriminación, toma de decisiones y reflexión en la acción, también otorga valía a la construcción de los propios instrumentos y habilidades para que el alumno se adecúe a la realidad, pero no siempre conduciría a la aceptación del perfil que se espera que las competencias cumplan.** Uno de los riesgos que poco se aborda y que la autogestión explica es que el alumno tiene derecho a rechazar, adecuar, resistir, aceptar o someterse bajo este modelo educativo. Los cambios volubles de la realidad no siempre significan reto y competitividad en la población estudiantil; también existen individuos que reclaman un cambio a la realidad y estudiar bajo este enfoque sólo perpetúa la sumisión más que una formación integral. Esta advertencia debe ser tomada en cuenta por todo aquel profesional de la educación, pues así como surgieron educandos que resistieron y rechazaron las corrientes conductistas y cognoscitivistas, la falibilidad del constructivismo y el acriticismo para ejercer este enfoque pasarían por alto la oportunidad que una incipiente corriente llamada conectivismo, está ofreciendo en algunos lugares de Europa central.

El conectivismo, fomentada por George Siemens, también se aproxima y acogería en su seno las competencias, sólo que su diferencia radica en la capacidad para asimilar conocimiento en la interacción plena con las experiencias, la semántica contextual, el objeto y las personas que lo rodean. Una forma de neo – empirismo se erige ante esta corriente, pues al contrario de la propuesta del ITESM (s/f), el alumno es personaje que puede obviar el modelo académico formal que todavía es exigido por las competencias y puede proponer alternancia de su forma ejercer el liderazgo estudiantil sin que el maestro sea, larvadamente, un estímulo que provoca una respuesta.

Al igual que esta propuesta, **el conectivismo establece que es necesario una conexión de aprendizaje para asegurarlo, conocer por sí mismo la graduación del cambio en esos canales de información para después adentrarse a múltiples realidades y organizarlo de tal manera en que se puedan (re) construir ambientes de aprendizaje.** Aquí las alternativas y los instrumentos son necesarios para que el alumno cambie y genere conocimiento por sí solo. El docente se conforma como uno de esos canales, así se modifica según las realidades por las que atraviesa el alumno y éste tiene plena responsabilidad de sus actos, por lo cual las consecuencias son inevitables. El resultado final radica en ser una persona que moviliza y transfiere conocimientos pero recorriendo cada parámetro de la realidad, no adecuándose.

Una idea útil para mejorar el uso de las TIC's en competencias: el alumno realiza su propio instrumento o es capaz de vivir sin ellos. Según el conectivismo, y apoyando la disertación de la empresa Cisco (2009), es que algún alumno que no cuente con los canales de comunicación será un elemento oprimido. Una estrategia que se ha implementado desde hace más de 10 años por todo el mundo es la proliferación de las TIC's para estimular y fortalecer las habilidades cognoscitivas como lo proponen Beltrán Llera (2003) y Cisco. Estos instrumentos

de la información intentan trasminar todo el sistema educativo, por lo cual se piensa que sirven como auxiliares cognoscitivos, donde algunas funciones básicas del ser humano son ejecutadas de manera precisa y aumentada por las computadoras. Beltrán Llera (Ibíd.) asegura que éstas comprometen “el propio pensamiento del alumno en un nivel de aprendizaje en el que no se ventila... la calidad del pensamiento” (p. 12). Las computadoras y otros equipos tecnológicos apoyan “el pensamiento reflexivo de los estudiantes... tomando decisiones respecto a la cadena de construcción del pensamiento” (p. 13). **Este enfoque es muy similar a la teoría del procesamiento humano de información que postula que el cerebro humano contiene un *software* compuesto de habilidades interconectadas entre sí que pueden mejorar el conocimiento y aprendizaje si se utilizan estrategias de mejor aprovechamiento.**

La expectativa de Beltrán Llera (2003) y Tobón (2008) es que suceda la suficiente **modificabilidad estructural cognitiva para emplear lo previo en acontecimientos nuevos. Pero está vigente la aplicación del modelo neoconductista, pues el aprendizaje está mediado por un componente que porta información que estimula y condiciona la participación del alumno,** enmarcándolo en una “secuencia lineal perfectamente cohesionada y lo controla eficazmente” (Salvador Mata & Arroyo González, 2007, p.3) para modificar la conducta que desea cambiar, medirla rápidamente, acelerar o extinguir las respuestas y controlar la evaluación. Según esta corriente, la diferencia entre su forma clásica y contemporánea, es la presencia de estados y procesos subjetivos que se intercalan entre los estímulos y las respuestas, como son los propósitos o hábitos.

El paso trascendental de las TIC's es generar competencia tecnológica que, a su vez, generaría competencias específicas. Esta situación no debe pasar por alto que no se está girando sobre el constructivismo sino sobre el neoconductismo, enriquecido por la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. Este descuido

y su excesivo uso en forma tradicional recrean el especial temor de Illich (1978). Según Salvador Mata & Arroyo González (2007) el principal problema educativo de las competencias es la dificultad para “activar las dimensiones individuales y sociales de la persona” (p. 13) en el instante que se traducen las capacidades en habilidades.

CONCLUSIONES

El enfoque por competencias representa uno de los mayores retos que se vive en la educación en tiempos actuales. Su historia, su composición, entendimiento y aplicación resulta ser ambicioso, pues no se pretende aumentar un cúmulo de conocimientos como si fuese educación bancaria, sino formar integralmente al educando para que logre coadyuvar ética, pensamiento y acción en un mismo plano de ejecución. Tomar en cuenta las cualidades y desventajas de los modelos académicos y laborales obliga a que el alumno se visualice como un ser creativo y no un ente modélico. Sin embargo, volver competitivo al alumno ha sido una de las principales críticas a este enfoque al punto de rechazarlo por parecerse más a una propuesta de trabajo industrial que académica.

Más allá de este contexto existen algunas consideraciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas que pueden ayudar a volver más congruentes las intervenciones educativas que exige el modelo. Para empezar, la importancia de reconocer, en ámbitos escolares, la presencia de otro que también es sujeto cognoscente y ayuda al desenvolvimiento pedagógico, pues las competencias también proponen el surgimiento de una identificación y una identidad en el joven para que éste sea capaz de manejarse en su medio con éxito. Esta identidad posee componentes cognoscitivos que también toman en cuenta el estilo de aprendizaje y manejo del conocimiento, por lo cual estos dos últimos enriquecen el pensamiento y capacidad del educando, ahora sí, invitándole a un sano dominio y competencia en su medio ambiente.

Las principales intervenciones pedagógicas deben tomar en cuenta que el envolvente, aún no reconocido del fenómeno de competencias, es el socioconstructivismo que funge como hilo conductor que podría sujeto a investigaciones de tipo longitudinal, transformar este enfoque, desvirtuando ese incomprensible *empantanamiento* y esa *tendencia moderna*. Aún más importante, el socioconstructivismo exigiría aceptar las limitaciones que conlleva esta condensación de objetivos, acciones y decisiones, pues al no ser panacea le flexibiliza y acepta con mayor elasticidad diversas intervenciones que son emanadas desde el conductismo clásico hasta el conectivismo.

Para aumentar la comprensión del último párrafo vale la pena señalar que las viejas tradiciones y la imposibilidad de amalgamar los espacios de autogestión promovidos por todos los integrantes de la comunidad académica brindan cierta imposibilidad de comprender y ejecutar con mayor agudeza las competencias. Generalmente los profesores trabajan desde las creencias personales – profesionales que ya forman parte de su identidad laboral, por lo cual se esfuerzan en continuar ortodoxamente con la línea conductista creyendo que se trabaja con el constructivismo. También es importante subrayar que existe muchos “puntos ciegos” en el trabajo del enfoque cognoscitivo como antesala del anteriormente mencionado. Ambos estilos son correctos y congruentes, pues no todas las situaciones son propiedad de la corriente actual, ya que las dos primeras se centran en fenómenos que ayudan al “saber conocer” y “saber hacer”.

Son importantes las aportaciones de Lev Vygotsky, Paulo Freire o Jerome Bruner, pues las competencias toman inspiración de estas teorías, así que si este ensayo concluye su redacción resaltando la importancia del socioconstructivismo, en especial reconocer lo vital de sus aportaciones en cotejo con las principales aspiraciones de las competencias. A final de cuentas, también se ha escrito que también es posible trabajar para este enfoque sin ser rígidos en su desempeño,

pues también existen otras alternativas que ya lo han estimulado como lo es el diseño instruccional que sigue vigente en la construcción de planes y programas. Como en varias ocasiones leyó quien escribe estas líneas, las anteriores generaciones, quienes no vivieron la aplicación de este enfoque, no son menos competentes que las actuales, ya que desde antaño se había trabajado con ello pero indirectamente, por lo que revisar las teorías de Edward Tolman, las inferencias educativas de la Gestalt o las apuestas didácticas centradas en el fomento de la lectura no son, para nada, incompatibles con las competencias. Esta una ventaja segura debido al alto grado de condensación que se expone en este enfoque, muchas intervenciones tienen su razón de ser, ya sea generando riqueza hacia el “saber ser”, otros hacia el “saber hacer” o el “saber conocer”.

Formar ciudadanos competentes no es un objetivo muy afortunado si se desea que movilicen conocimientos, ágilmente manejados por los recursos intelectuales, para ser aplicados en los momentos oportunos. Las competencias son un desafío a la realidad lasciva y cambiante, por lo tanto, es razón de los profesionales de la educación evitar los simulacros en todo nivel. Al estudiante debe dejarse envolver por su medio circundante, cuestionarlo e intervenir directamente en él. La falta de oportunidades para decidir y accionar sobre los principales intereses, necesidades y problemas son lo que no ha permitido que el enfoque por competencias tenga el éxito que se ha esperado en México, o al menos, en la región lagunera. Las identidades de alumnos, maestros, directivos y administrativos deben reconciliarse con el tejido social en una amalgama en la que las competencias sean impulsadas horizontalmente, así la autogestión de los alumnos sería el resultado inspirador de profesores que buscan incesantemente se cumpla el propósito de “aprender a aprender”, pues siendo así, las competencias habrán cumplido su cometido.

Referencias Bibliográficas

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Baudelot, C. & Establet, R. (2003). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Beltrán Llera, J. A. (2003). Enseñar a aprender. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/psicevol/CURRICULUMS/ENSENAR%20A%20APRENDER.htm>.
- Cisco (2009). Preparar a cada alumno para el siglo XXI. Disponible en: www.cisco.com/web/about/.../GlobalEdWPLatAm.pdf.
- Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en el campo del curriculum. en: Agüera Ibáñez, E., et al. *Retos y perspectivas de la educación superior*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Plaza y Valdés.
- Elías, E. (1979). *Ciencias de la educación*. México: Patria.
- Flórez Ochoa, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Illich, I. (1977). *Alternativas*. México: Joaquín Mortiz.
- Illich, I. (1978). *La convivencialidad*. México: Losada.
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (s/f). Un modelo educativo centrado en el aprendizaje. Disponible en: http://www.itesm.mx/va/dide/modelo/libro/capitulos_espanol/pdf/cap_2.pdf.
- Klingler, C. & Vadillo, G. (2000). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Mc Graw Hill.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12, pp. 531 – 593.
- Perrenoud, P. (2010a). *Construir competencias desde la escuela*. México: J. C. Sáez editor.
- Perrenoud, P. (2010b). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó.
- Ribot de Flores, S. (2006). Plataforma teórica para el trabajo en el aula. *Laurus. Revista de educación*, 23, pp. 153 – 178.

- Sáez Carreras, J. (2007). *Pedagogía social y educación social. Historia, profesión y competencias*. España: Pearson – Prentice Hall.
- Salvador Mata, F. (1998). Mimbres para la construcción de una didáctica de la educación especial. *Revista de enseñanza*, 16, pp. 193 – 212.
- Salvador Mata, F. & Arroyo González, R. (2007). Modelos didácticos en la educación especial. Disponible en:
http://fanima.files.wordpress.com/2007/12/modelos_didacticos_en_la_ed.pdf
- Segovia, J. D. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, 2, Vol. I, Disponible en:
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Domingo.pdf>
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Alemania: Creative commons.
- Subsecretaría de educación básica (2009). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de educación superior (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subsecretaría de educación superior (2011). *Reforma curricular para la educación normal: Licenciatura en educación primaria. Licenciatura en educación preescolar. Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colombia: Ecoe Ediciones.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Sólo se aceptarán para su publicación trabajos inéditos.

El Consejo Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta revista.

El contenido de los trabajos consistirá en artículos de divulgación acerca de temas relacionados con el ámbito educativo

La extensión de los trabajos será de 12 a 15 cuartillas, letra Arial y 1.5 de interlineado.

Cuidar que el título del trabajo no exceda de 15 palabras, todas con mayúsculas y en negrilla.

La estructura del trabajo será:

1. Título
2. Autor o autores
3. Resumen en español
4. Palabras clave
5. Resumen traducido al inglés
6. Palabras clave traducidas al inglés
7. Texto
8. Referencias bibliográficas

Las referencias se realizarán conforme a la normativa de la APA.

Los trabajos serán remitidos a paula_elvira1@hotmail.com, o jcarrillo0803@yahoo.com.mx.

NOTAS:

1. Anexar en cada artículo, en un máximo de cuatro renglones: perfil profesional, lugar de trabajo y puesto o actividad que se desempeña.
2. Para el número once de la revista, el plazo máximo para la recepción de trabajos será la primera quincena del mes de agosto de 2014.
3. Se le comunicará a través de su correo electrónico en un plazo de un mes la aprobación del artículo para su publicación.
4. Se solicita hacer extensiva a las personas interesadas en publicar algún artículo académico sobre cualquier tema relacionado con educación, lo envíen a los correos electrónicos arriba mencionados, para posteriores publicaciones.