

# P J R

## PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

VOL. 10, NO. 19

JULIO-DICIEMBRE DE 2018

CAPITAL  
HUMANO

ARTE DE VIVIR

SIGNIFICADOS  
Y SENTIDO

MÉTODO  
GRUPAL

HÁBITOS DE  
ESTUDIO



REVISTA PRAXIS INVESTIGATIVA  
REDIE, volumen 9, No. 17, julio -  
diciembre 2017, es una publicación  
semestral editada por la Red  
Durango de Investigadores  
Educativos, A. C., Calle Josefa Ortiz  
de Domínguez No. 104, Colonia  
Francisco Sarabia, C.P. 34214,  
Durango, Dgo., Tel. 618 8153849,  
<http://www.redie.mx>  
[/adla.redie@hotmail.com](mailto:adla.redie@hotmail.com),

Editor responsable: Dra. Adla Jaik  
Dípp, Reserva de Derechos al Uso  
Exclusivo No. 04-2017-  
072813460000-102, ISSN: En  
trámite, ambos otorgados por el  
Instituto Nacional de Derechos de  
Autor. Responsable de la última  
actualización de este Número,  
Unidad de Informática INDAUTOR,  
Ing. Juan José Pérez Chávez, calle  
Puebla, 143, Col. Roma, Delegación  
Cauhtémoc, C.P. 06700, fecha de  
última modificación, 30 de  
diciembre de 2009

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

Queda prohibida la reproducción  
total o parcial de los contenidos e  
imágenes de la publicación sin  
previa autorización de la Red  
Durango de Investigadores  
Educativos A. C.



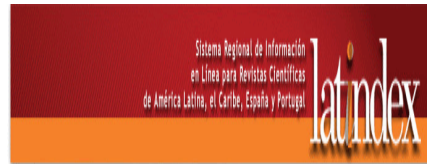
**C O N T E N I D O**

<b>EL CAPITAL HUMANO ESPECIALIZADO EN LA ESTRATEGIA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN MÉXICO</b>	<b>8</b>
<i>Ángel Licon Michel y Omar Alejandro Pérez Cruz</i>	
<b>ARTE DE VIVIR EN ARMONÍA CON LA NATURALEZA. SU CULTIVO POR LA EDUCACIÓN POÉTICA</b>	<b>25</b>
<i>Jacqueline Zapata y Hugo S. Cruz</i>	
<b>EL ESTUDIANTE DE SECUNDARIA: SIGNIFICADOS Y SENTIDOS SOBRE SU FUTURO ACADÉMICO-LABORAL</b>	<b>44</b>
<i>Inés Lozano Andrade y Zoila Rafael Ballesteros</i>	
<b>ESTADO DEL ARTE DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES, MEDIANTE LA CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL</b>	<b>57</b>
<i>Judith Araceli Dorantes Nova, José Silvano Hernández Mosqueda y Sergio Tobón Tobón</i>	
<b>MÉTODO GRUPAL REFLEXIVO PARA EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA</b>	<b>78</b>
<i>Enrique De La Fuente Morales, Rene Ventura Morales y Daniel Ramírez Cruz</i>	
<b>HÁBITOS DE ESTUDIO Y FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR</b>	<b>84</b>
<i>Alicia López-Betancourt, Martha Leticia García Rodríguez y Alejandra Díaz Soto</i>	
<b>LAS NOCIONES SOBRE EVALUACIÓN DE ALGUNOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE 6º SEMESTRE DEL ESTADO DE MÉXICO</b>	<b>105</b>
<i>Héctor Velázquez Trujillo, Karem Vilchis Pérez y Basilio Reyes Mejía</i>	

---

<b>SIMILITUDES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS 1993 PARA CURSOS DE MATEMATICAS RESPECTO AL PLANTEAMIENTO CURRICULAR 2017</b> <i>Saúl Elizarrarás Baena</i>	<b>120</b>
<b>FACTORES SOCIOAFECTIVOS Y SU IMPACTO EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS</b> <i>Ana Guadalupe Torres Hernández, Juana Elena Guzmán Valdez, Alejandro Vera Pedroza y Anabel Gutiérrez Rodríguez</i>	<b>130</b>
<b>DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE SINALOA</b> <i>Miguel Angel Araiza Lozano, Enrique Ibarra Aguirre y Carmen Beatriz Audelo</i>	<b>141</b>
<b>PROFESOR DE CARRERA PEDAGÓGICA: ¿PREPARADO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA?</b> <i>Leticia García Pimentel, Lucía Puñales Ávila y Carlos Luis Fundora Martínez</i>	<b>154</b>
<b>NORMAS PARA COLABORADORES</b>	<b>163</b>

**INDIZADA EN:**



**INCLUIDA EN:**



Desde 1998  
en Internet...  
Gracias  
por acompañarnos.



Organización  
de Estados  
Iberoamericanos  
Para la Educación,  
la Ciencia  
y la Cultura



OLPEd  
Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas  
Observatório Latino-Americano de Políticas Educacionais  
Latin American Observatory of Educational Policies



LatinREV  
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales

## DIRECTORIO

### DIRECTOR

**Dr. Arturo Barraza Macías**

### COORDINADOR EDITORIAL

**Dr. Gonzalo Arreola Medina**

### CONSEJO EDITORIAL

#### Miembros Internacionales:

**Dr. Julio Cabero Almenara** (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); **Dra. Milagros Elena Rodríguez** (*Universidad de Oriente: Venezuela*); **Dr. Sergio Tobón Tobón** (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dr. José Antonio García Fernández** (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); **Dra. Giselle León León** (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*).

#### Miembros Nacionales:

**Dra. Patricia Camarena Gallardo** (*Instituto Politécnico Nacional*); **Dr. Pedro Ramón Santiago** (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); **Dr. Víctor Luís Porter Galetar** (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); **Dr. Francisco Nájera Ruiz** (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); **Dra. Jacqueline Zapata Martínez** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dr. Manuel Ortega Muñoz** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dr. Luis Felipe El Sahili González** (*Universidad de Guanajuato*); **Dra. Zardel Jacobo Cupich** (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); **Dr. José Luís Pariente Fragoso** (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); **Dr. Miguel Álvarez Gómez** (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); **Dra. Alicia Rivera Morales** (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); **Dr. Héctor Manuel Jacobo García** (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Dr. Roberto González Villarreal** (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); **Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo** (*Instituto Tecnológico de Sonora*). **Dr. Pavel Ruiz Izundegui** (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra.**

**María de la Luz Segovia Carrillo** (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*)

## PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

**Dr. José Ángel Vera Noriega** (*Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo A.C.*); **Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón** (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); **Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla** (*Centro Universitario Contemporáneo; Universidad del Golfo de México*); **Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez** (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); **Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles** (*Benemérita Escuela Normal de Maestros*); **Mtra. Lelia Schewe** (*Universidad Nacional de Misiones; Argentina*); **Dr. Sergio Ochoa Jiménez** (*Instituto Tecnológico de Sonora*); **Dra. María Lorena D'Santiago Tiburcio** (*Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*); **Dr. C. Manuel Pino Batista** (*Universidad de Matanzas; Cuba*); **Mtra. Silvia Susana Quiroz** (*Universidad Nacional de Quilmes; Argentina*); **Dr. Saúl Elizarrarás Baena** (*Escuela Normal Superior de México*); **Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo** (*Facultad de Estudios Superiores de Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México*); **Dr. Antonio Hernández Pérez** (*Escuela Normal de Amecameca*); **Dra. Ma. Antonia Miramontes Arteaga** (*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Baja California*); **Dra. Rosa María Yáñez González** (*Universidad del Sur; Centro de Investigación Educativa y Formación Directiva del Instituto Mexicano del Seguro Social*); **Dra. Jacqueline Zapata M.** (*Universidad Autónoma de Querétaro*); **Dr. Jesús Bernardo Miranda Esquer** (*Director de la revista RED-IES: Red de Investigación Educativa en Sonora*); **Dr. Octavio González Vázquez** (*Centro de Actualización del Magisterio en Durango*); **Dra. Cecilia Ortega Díaz** (*Escuela Normal de Amecameca*); **Magister Javier Araujo** (*Universidad Nacional de Quilmes; Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires*); **Dra. Karla Yudit Castillo Villapudua** (*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California*); **Dra. Aurora Sierra Canto** (*Facultad de Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán*); **Dr. Javier Damián Simón** (*Departamento de Ciencias Empresariales de la Universidad del Papaloapan*).

## CORRECCIÓN DE ESTILO

**Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna**



## PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa, social y humanista que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de sus respectivos campos de estudio.

La Revista Electrónica “Praxis Investigativa ReDIE” (PIR) tiene una periodicidad semestral y se edita en los meses de enero y julio de cada año. ISSN: 2007-5111. Actualmente se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, IRESIE Dialnet, Clase, BIBLAT, Scientific Journal Impact Factor (SJIF: 8.058), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5) y Cosmos Impact Factor y ha sido incorporada a Maestroteca, índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, IN4MEX, el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, la Red de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades y Google Académico.. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: [praxisredie2@gmail.com](mailto:praxisredie2@gmail.com)

## INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibidos, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 72% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 100% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 15 trabajos en total; se aceptaron 11 y se rechazaron 4.

Acumulativo (diecisiete números)

- a) El 73% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 89% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 200 trabajos en total; se han aceptado 167 y se han rechazado 33.

# EL CAPITAL HUMANO ESPECIALIZADO EN LA ESTRATEGIA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN MÉXICO

## THE HUMAN CAPITAL SPECIALIZED IN THE SCIENCE AND TECHNOLOGY STRATEGY IN MEXICO

Ángel Licon Michel (1) y Omar Alejandro Pérez Cruz (2)

---

1.- Doctor en Relaciones Internacionales Transpacíficas. Profesor-investigador de la Facultad de Economía y del Centro de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico y Centro de Estudios APEC de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel "1".

2.- Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador de la Facultad de Contabilidad y Administración de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel "1". [omar\\_perez@ucol.mx](mailto:omar_perez@ucol.mx)

---

Recibido: 19 de enero de 2018  
Aceptado: 22 de marzo de 2018

### Resumen

La educación es centro de atención, para los actores económicos, políticos y sociales, ya que a través del dinamismo que presenten, influirán en la estructura productiva. La estructura productiva se ve afectada positivamente por las políticas educativas, que llevan a cabo diversas instituciones para formar recursos humanos que favorezcan el mejoramiento de los procesos y el diseño de bienes, así como de servicios. En este sentido la presente investigación tiene como objetivo analizar las políticas educativas implementadas en las instituciones de educación superior, que influyeron en el incremento de la oferta de capital humano especializado en México. Mediante la metodología de la investigación documental, se reportan los antecedentes sobre este tema en la discusión mexicana. Los resultados permiten evidenciar la deficiente y desarticulada estrategia de las políticas educativas, para la formación de capital humano especializado en el país.

**Palabras claves:** educación, capital humano, experto.

### Abstract

Education is a center of attention for economic, political and social actors, and through the dynamism they present, will influence the productive structure. The productive structure is positively affected by the educational policies carried out by various institutions to form human resources that favor the improvement of processes and the design of goods and services. In this sense, the present research aims to analyze the educational policies implemented in higher education institutions, which influenced the increase of specialized human capital in México. Through the methodology of documentary research, the background on this topic is reported in the Mexican discussion. The results allow to demonstrate the



deficient and disjointed strategy of the educational policies, for the formation of specialized human capital in the country.

**Key Word:** education, human capital, Experts.

## Introducción

El desarrollo del capital humano altamente especializado, es el centro de atención para las políticas de los países más avanzados tecnológicamente, toda vez que, a través de la innovación que han logrado, influyen en el eslabonamiento de la productividad en el país. En el caso de Finlandia, Noriega, Suiza, Canadá y Japón, por mencionar algunos de los países cuyas políticas económicas se han vuelto progresivamente más selectivas en relación a los apoyos productivos que otorgan. En este sentido, los perfiles educativos y profesionales en los países desarrollados, se han centrado en políticas educativas que favorecen o no el impulso de sectores de alta especialización.

En los países desarrollados, la necesidad de estos perfiles supera en algunos casos la oferta de las instituciones locales, lo cual se agrava con el envejecimiento de la población y su consecuente reducción en la oferta de profesionales disponibles para refrescar el mercado laboral.

Desde el punto de vista de los países en vías de desarrollo, como es el caso de México; la formación de recursos humanos altamente especializados es uno de los principales retos para la consolidación de sectores avanzados, tanto en los rubros de innovación y tecnología, como en la educación en general, donde la capacidad de innovación se ha vuelto imprescindible para acortar las brechas de desarrollo tecnológico.

En este contexto, la discusión sobre la formación de capital humano ha sido paulatinamente relegada por la primicia de que mediante políticas educativas se pueda estimular la interacción de redes locales y globales de desarrollo científico que procuran superar y compensar las brechas de innovación, enfocándose en la generación de estrategias educativas que conviertan a las instituciones educativas en verdaderos agentes individuales y organizados de transferencia de conocimiento y tecnología.

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo analizar las políticas educativas implementadas en las instituciones de educación superior, que influyeron en el incremento de la oferta de capital humano especializado en México.

El capítulo se encuentra estructurado en seis apartados, el primero corresponde a la introducción, el segundo a la perspectiva conceptual, el tercero a la educación en México, el cuarto a la educación superior, el quinto a la formación de capital humano especializado, el sexto a las conclusiones y al final se encuentran los anexos, así como las referencias bibliográficas.

## Perspectiva conceptual.

En este capítulo se plantean los aportes teóricos del capital humano para entender y reflexionar lo que acontece en México en el nivel educativo superior y en la formación de capital humano altamente especializado. Socialmente ¿qué es el capital y cuáles son las formas en que se presenta? En un sentido estructuralista, Bourdieu (1997) estableció el concepto de capital como la acumulación de trabajo humano, que adquiere valor por ser un fluido de conductas (de inversión y producción) pasadas, presentes y futuras. Así, el capital humano se entiende como el cúmulo de conocimientos y destrezas adquiridas que posee cada persona y que las emplea con un fin determinado.

Esta definición presenta diferentes maneras para interpretarla, toda vez que el capital es energía plasmada en las prácticas de los sujetos, sean objetivadas de forma interiorizada o incorporada. Como este autor menciona, dicha energía se invierte en estrategias (públicas y/o privadas), se acumula (a lo largo de un tiempo) y se transforma en conductas sociales (políticas públicas, índices de educación y productividad).

Es así, que con sus aportaciones, se puede explicar que el análisis del capital humano debe observar las capacidades y habilidades de los seres humanos, así como las inversiones (en capacitación y formación) para la especialización de esas capacidades, mismas que deben considerarse como inversiones de formación de capital.

En este sentido, Bourdieu desarrolló cuatro categorías teóricas: capital económico, cultural, social y simbólico. Estos capitales pueden acumularse debido a la energía que le imprima en cada caso de estudio. En la tabla 1 se muestran las cuatro formas en las que se presenta el capital: económico, cultural, social y simbólico.

Tabla 1.  
*Esquema de capitales*

Capital	Características
Económico	Bienes materiales e inmuebles
Cultural	Educación formal e informal
Social	Redes sociales y laborales
Simbólico	Paradigmas, arquetipos y representaciones sociales

Fuente: Elaboración propia con base en Bourdieu (1997).

De estos cuatro tipos de capitales, para efectos de la presente investigación sólo se hará uso analítico del capital económico y el cultural, por ser este el que hace referencia a la educación.

De acuerdo con Bourdieu (1997:135), el capital económico está directamente relacionado con el dinero y los bienes materiales y se relaciona con la “institucionalización de los derechos de propiedad”. En su versión más general, este capital hace referencia a los bienes materiales y financieros con los que cuenta la familia y los sujetos, lo cual le permite elegir cómo aplicar, invertir y transformar en otros tipos de capitales, como por ejemplo en la educación.

Respecto al capital cultural, Bourdieu (1997) explica que este tipo de capital se presenta en tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. Se gesta de manera inmaterial en el seno familiar donde sus miembros observan diversas prácticas educativas, comunicativas y culturales, entre otras, de los demás miembros. De esta manera incorporan el capital cultural a sus mismas prácticas, conformando así sus propios habitus. Respecto al capital cultural objetivado, este se da en materiales culturales como: premios, galardones, pinturas, libros y esculturas. Por último, la institucionalización de este capital se da en la forma de títulos académicos y los niveles de escolaridad en general.

Las formas del capital descritas (incorporado, objetivado o institucionalizado) se manifiestan en prácticas sociales a lo largo de un periodo de tiempo. Es un proceso de socialización que puede llegar a ser interminable, ya que nunca se dejan de incorporar y objetivar capitales. Así, estos tres tipos de capitales culturales, tienen como efecto incrementar la productividad económica de los individuos y, por consiguiente, la producción de las naciones.

La teoría del capital humano, considera que el agente social (sujeto) en el momento que toma la decisión de invertir o no en su educación (continuar sus estudiando o no) evalúa el costo/beneficio, entre la inversión (por ejemplo, el costo de oportunidad -salario que deja de percibir por estar estudiando- y los costos directos -gastos de estudios) y los resultados esperados si continúa formándose (Gérald, 2006). Así, continuará formándose si el balance de los costos y los beneficio es positivo. Con ello, la propuesta del capital humano de Bourdieu, considera que el agente social tiene un comportamiento racional, invierte para sí mismo y, esa inversión se realiza con base en los beneficios que espera obtener.

Kliksberg (2000), indica que los individuos invierten en educación con el fin de incrementar sus posibilidades productivas. Los incrementos de productividad alcanzados, se transforman en incrementos salariales, debido a que los factores productivos son retribuidos en función de su productividad marginal. Existiendo una alta correlación entre la educación, la productividad y el salario, de tal forma que un aumento del nivel educativo de una persona, le permite incrementar su productividad, así como su salario.

En este sentido Arriagada (2006), plantea que los gastos en educación dejan de ser considerados como gastos de consumo, para verse y analizarse en el contexto de inversión en capital social, es decir como una inversión en la sociedad que genera beneficios monetarios. Los individuos decidirán su inversión en educación, considerando o valorando los costos, así como los beneficios que obtendrán de la misma. Estos planteamientos permiten que el stock de conocimientos de los individuos, fruto de sus inversiones en educación, pueda considerarse como un capital humano existente en la sociedad.

Por otra parte, la teoría del capital humano advierte que uno de los problemas de las estrategias de formación se da en la complejidad de fundamentar los proyectos por falta de conocimientos, generales y específicos. Esta carencia de información, influye para desarrollar proyectos y para organizar a los distintos agentes sociales.

Los primeros, los conocimientos generales, son adquiridos en el sistema educativo formal, y tienen por objeto incrementar las capacidades a través de diversos conocimientos que impacten positivamente en la productividad de los individuos. El financiamiento de esa formación la realizan los individuos, las empresas no tienen incentivos algunos para financiar esa inversión, o mejor dicho, los empresarios no tienen la certidumbre de que si se lleva a cabo esa inversión de formación, después los trabajadores utilizarán sus conocimientos adquiridos al servicio de la empresa o abandonarán la empresa para hacer valer sus conocimientos en otras empresas dispuestas a remunerarlos con mejores salarios.

Dado este problema de información asimétrica, la compra de educación en ese nivel de formación debería ser financiada por el individuo o por algún organismo público.

Los segundos, los conocimientos específicos, son adquiridos en el seno de una empresa o unidad de producción y permiten desarrollar al trabajador su productividad dentro de la empresa. Durante el periodo de formación, el salario recibido por el trabajador es inferior al que hubiera podido recibir fuera de la empresa. Ambas van encaminadas al incremento de los conocimientos y, las habilidades de los individuos para hacerlos más productivos y eficientes en el contexto de los diversos sectores económicos que comprenden la economía de un país.

La inversión en la formación del ser humano favorece de manera importante, la creación de nuevas ideas y el progreso tecnológico y económico de una sociedad, la formación del ser humano es el elemento principal en el proceso productivo de los individuos y de la sociedad (Becker, 1987). La inversión en la gente y en el conocimiento, constituye un factor decisivo en el aseguramiento del bienestar humano (Schultz, 1980). Por medio de la educación impartida a los hombres en las instituciones públicas o privadas, estos adquieren conocimientos que les permiten tener mayor capacidad para desempeñarse en una sociedad cada vez más sofisticada por los avances tecnológicos, desarrollando su inteligencia y creatividad haciéndolos más productivos y eficientes, además de incrementar sus habilidades y destrezas, en aras de poder crear e innovar los procesos de producción (Pérez, 2016).

Los estudiosos del capital humano plantean que el crecimiento económico de un país, no debe estar basado sólo en aspectos que ofrezcan al exterior una especialización con base en mano de obra barata, aprovechando sus ventajas comparativas. Estas ideas deben quedar atrás, para incursionar las naciones o países de industrialización intermedia en una etapa de formación de cuadros profesionales que transformen y eleven el nivel de conocimientos de la sociedad, emprendiendo esquemas de investigación y desarrollo de nuevas tecnologías, sustentadas en la base de conocimientos de su capital humano.

Con la teoría del capital humano, se rescata la importancia que tiene la inversión en la formación del hombre para favorecer de manera importante el progreso de una sociedad. La inversión en la gente y en el conocimiento, son decisivos en el aseguramiento del bienestar de las sociedades.

La importancia de la educación, lleva al análisis de las instituciones, ya que estas proporcionan una estructura a la vida diaria y, permiten a las sociedades, reducir costos disminuyendo la incertidumbre produciendo beneficios colectivos a partir del comportamiento coordinado y cooperativo de los individuos, quienes maximizan su riqueza, al cumplir reglas y procedimientos de aceptación delineados por las instituciones. Las instituciones contribuyen en la construcción de los principales esquemas de coordinación y operación de los actores que conforman una sociedad. Cada sociedad se caracteriza por poseer un conjunto de arreglos institucionales específicos que pueden impulsar, pero también frenar los procesos que sustentan la creación de riqueza y bienestar en una economía moderna y competitiva (Gandlgruber, 2003).

Los primeros estudios del institucionalismo, se remontan a un movimiento en el pensamiento económico, encabezado por estadounidenses como Thorstein Veblen, Wesley Mitchell y John R. Commons (Blaug, 1985). Para ellos las instituciones eran más que solamente restricciones a la actividad individual, sino que entrelazaban formas de pensamiento y comportamientos generalmente aceptados y cumplidos, ya que las instituciones funcionaban para modelar las preferencias y los valores de los individuos sujetos a ellas. (Licona, 2011).

En este mismo sentido Bourdieu (1991) explica que las instituciones son un sistema de representaciones comunes, generalizadas y reconocidas en una sociedad, generalmente independientes de las estructuras legales y establecidas. De acuerdo con este autor las instituciones reducen la incertidumbre de los diversos actores que conforman una sociedad por el hecho de que proporcionan una estructura a la vida diaria, ejemplo, los factores institucionales como las regulaciones gubernamentales, la educación, la infraestructura y la estabilidad educativa son decisivos en el desempeño social en el largo plazo.

El institucionalismo intenta revelar características estructurales fundamentales de un sistema social para poder explicarlo, y las organizaciones u organismos son creados para aprovechar esas oportunidades y, conforme evolucionan los organismos, alteran a las instituciones, siempre y cuando se cuenta con personas con nuevas ideas que necesitan un nuevo marco para que sean implementadas. Es por ello, la formación de cuadros profesionales altamente capacitados, son necesarios en una sociedad que está en constante cambio por los avances de la información y el conocimiento.

## **Educación en México**

Desde sus inicios la SEP se caracterizó por su amplitud e intensidad: organización de cursos, apertura de escuelas, edición de libros y fundación de bibliotecas; medidas que fortalecieron un proyecto educativo nacionalista que recuperaba también las mejores tradiciones de la cultura universal. En el sexenio presidencial del general Lázaro Cárdenas (1934-1940), se dio un gran impulso a la educación de los trabajadores y campesinos.

Durante el periodo de 1935 a 1950, de acuerdo con Mungaray y Sánchez (1993), se incrementaron las escuelas, expresamente aquellas destinadas a la

educación obrera y a la preparación de maestros rurales. De lo anterior, puede inferirse que las políticas educativas estuvieron destinadas a fortalecer la infraestructura y el combate al analfabetismo. De acuerdo con las estadísticas históricas de México (ITAM, 2012) la matrícula de educación básica incrementó 25% en este periodo.

Adolfo López Mateos (1958-1964), implementó el primer y ambicioso Plan para el mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, el cual fue conocido como Plan de Once años (Noriega, 1985), por el lapso del tiempo que se consideraba en el plan para satisfacer toda la demanda de la educación primaria. Asimismo, se estableció la implementación de libros de texto gratuitos, los cuales beneficiaron a miles de estudiantes de bajos recursos y a los que su ubicación geográfica dificultaba el acceso a materiales educativos.

El Presidente Manuel Ávila Camacho (1946-1952) dio un gran impulso a la educación y a la cultura en el país. De acuerdo con Muñoz (1980), en esta década inició una rápida expansión de este sistema, que se manifestó tras el incremento de escuelas de educación básica y secundaria. El mismo autor señala que las medidas de mayor importancia se dieron durante el periodo de 1960 a 1970, periodo en el cual se introdujeron metodologías de enseñanza-aprendizaje conocidas como “enseñar produciendo”, cuyo propósito consistía en vincular conocimientos teóricos con la aplicación de los mismos. Así, este periodo se orientó a cubrir las necesidades de la creciente clase media urbana y los requerimientos de la incipiente industrialización del país.

Entre los años de 1960 y 1964 se editaron más de 107 millones de libros buscando abatir los rezagos educativos que tenía al país. La propuesta fue ofrecer a los alumnos un mínimo de conocimientos y destrezas sin distinción de condiciones sociales (Caballero, & Medrano, 1981). A pesar de que el plan no logró hacer llegar la educación primaria para todos, constituyó un punto de partida para proporcionar educación primaria a todos los mexicanos (Prawda, 1984).

En 1970 aún quedaban fuera de la escuela alrededor de 2 millones de niños y persistieron diferencias entre el medio rural y urbano, que sólo atendieron al 83% y al 62% de la demanda (Noriega, 1985). En esta década, los cambios en el ambiente económico, así como el cambio tecnológico que se presenta sobre todo en la industria electrónica y de semiconductores, han creado nuevos desafíos y oportunidades para la organización de la investigación y el desarrollo tecnológico de los países. El crecimiento continuo de los costos en investigación y desarrollo de ciencia y tecnología, la convergencia tecnológica, los ciclos de vida más cortos de productos en algunas industrias y tecnologías, así como los avances en nuevas tecnologías de información y de comunicación basadas en computadoras, exige una búsqueda de nuevas formas de organización y producción por parte de las empresas, e instituciones educativas encargadas de implementar reglas que generen certidumbre, para que los individuos obtengan beneficios de las nuevas características que presenta la economía global.

A pesar de los avances que se dan en el ámbito educativo, las luchas por el poder que existían en el país limitaron el alcance de la extensión educativa para todos los mexicanos, prueba de ello es que desde la creación de la SEP no se ha



logrado cubrir los niveles básicos educativos y, en el informe sobre el desarrollo humano de las naciones unidas del año 2006 México aparece con una tasa de analfabetismo de 8.4% (PNUD, 2006), es decir en nuestro país sólo el 91.6% de la población sabe leer y escribir, para el año 2015 de acuerdo con datos del Banco Mundial (2016), los adultos que saben leer y escribir representan el 94.5%.

En este contexto la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) (2009), considera que la Educación y el Conocimiento, son ejes para la transformación productiva de los países, asimismo, manifiesta que, para garantizar un desempeño eficaz en un contexto de creciente equidad, el sistema de formación de recursos humanos debe estar integrado por infraestructura que ayude a transmitir la enseñanza y el aprendizaje. Lo cual sólo puede lograrse con una participación activa de las instituciones y el gobierno, para que compense los puntos de partida heterogéneos, equipare oportunidades, otorgue subvenciones a los que las necesitan, refuerce capacidades educativas en las localidades y regiones más atrasadas y apartadas de las ciudades. Países como Corea del Sur, Japón, Noruega, Suecia entre otros han superado este fenómeno, en donde más del 99% de la población es alfabeto y, en el caso de Corea del Sur, se creó su Ministerio de Educación en el año de 1948, dos décadas después que México. (Licona, 2011).

La tabla 2, muestra la estructura del sistema educativo superior implementado por México de acuerdo a los niveles educativos superior y de capacitación para el trabajo. El Sistema Educativo Mexicano mantiene un sistema lineal que da continuidad los niveles educativos antecedentes a la educación superior (educación primaria, secundaria y terciaria) de acuerdo a los capitales culturales y económicos de cada participante (tabla 2).

Tabla 2.  
*Sistema Educativo Mexicano de Educación Superior*

Tipo Educativo	Nivel	Escolarizado	No escolarizado
Educación Superior	Licenciatura	Normal licenciatura (Pública, federal, federal transferida, estatal y particular) Universitaria, Politécnica y Tecnológica	Educación abierta y a distancia
	Postgrado	Especialidad, Maestría y Doctorado	

Fuente: Elaboración propia, con base en SEP (2017).

La estructura educativa del párrafo anterior, permite mostrar el enorme esfuerzo que en materia de educación superior se ha realizado en el país, pues en términos generales se han diversificado los espacios para atender a los estudiantes de estos niveles educativos. El crecimiento demográfico que ha tenido el país, ha contribuido también a presionar a las instituciones de este nivel, ya que de manera general se puede argumentar que la población juvenil en México, ha logrado una mayor formación especializada, lo que conlleva la demanda de nuevos espacios en la educación superior del país.

En las Figuras 1, 2 y 3, se muestran los avances sostenidos entre la población mexicana para la educación superior en el país, en términos de escuelas, alumnos y maestros. Los niveles más bajos se presentan antes de la década de 1950, comparado con las necesidades que se requieren en un país y una sociedad en la cual se requiere información y el conocimiento especializado, que permita coadyuvar con la transformación de ideas que impacten en procesos, bienes y servicios que impulsen las mejoras en las condiciones de vida de la población.

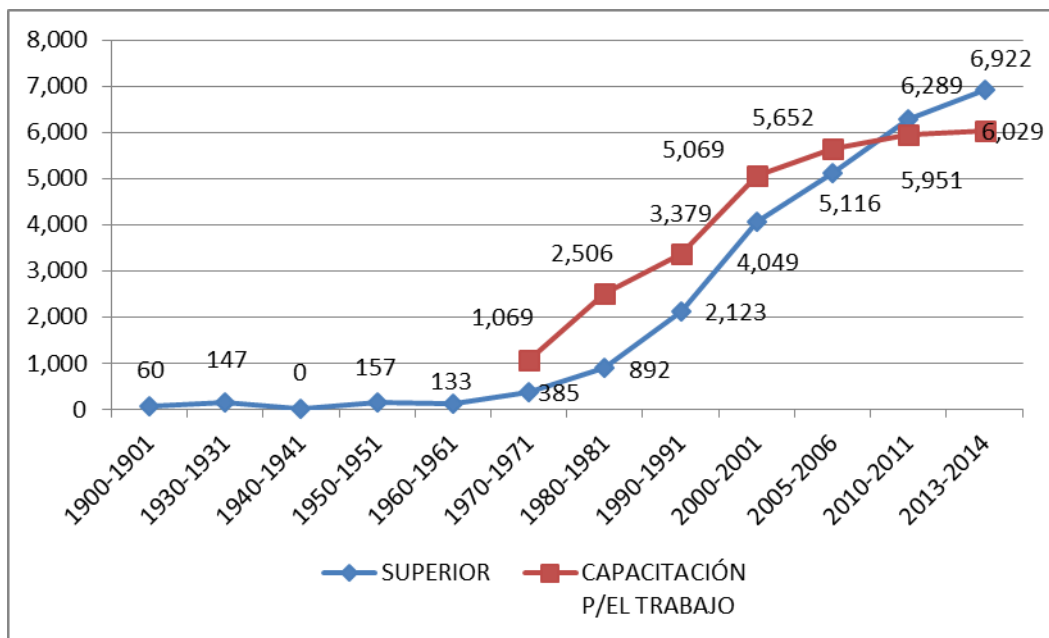


Figura 1. Matrícula de escuelas de educación superior en México, 1900-2014  
Fuente: elaboración propia con base en SEP (2015).

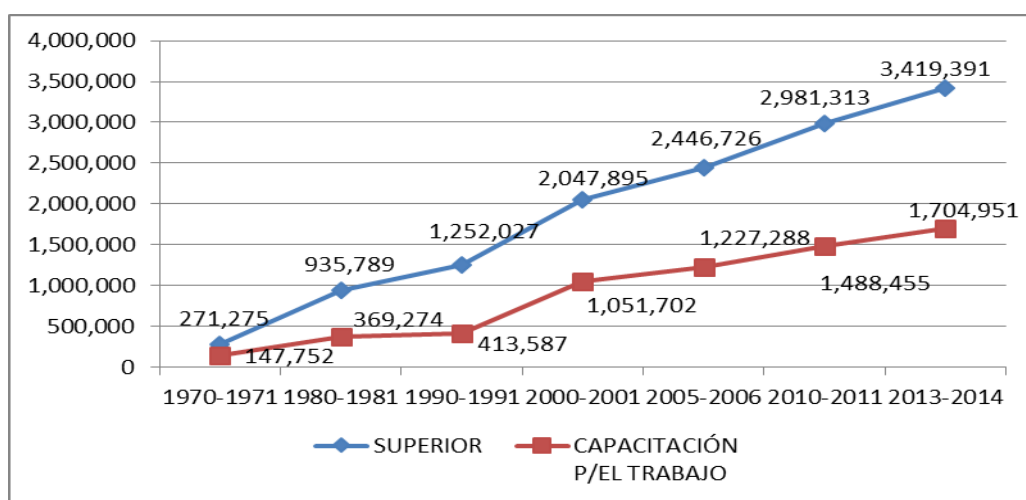


Figura 2. Matrícula de maestros de educación superior en México, 1970-2014  
Fuente: elaboración propia con base en SEP (2015)¹.

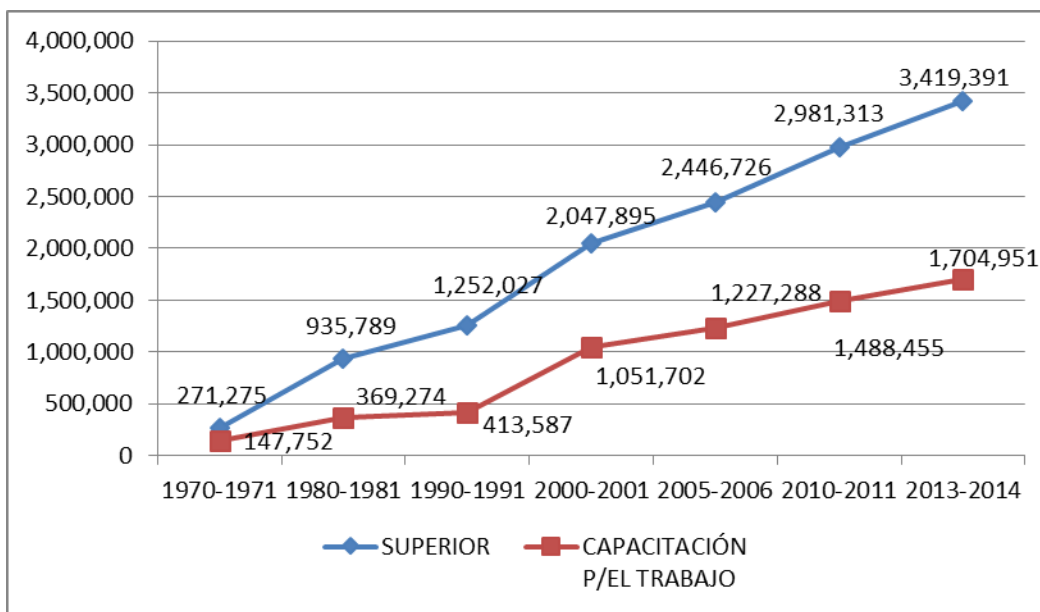


Figura 3. Matrícula de alumnos de educación superior en México, 1970-2014  
Fuente: elaboración propia con base en SEP (2015) <sup>ii</sup>.

Es pertinente recordar, que la educación formal, abarca los estudios universitarios y, en el caso de la educación informal, a los estudios de capacitación y de profesionalización técnica. Esta última tiene como objetivo brindar educación especializada y profesional; en este nivel existen distintos tipos, como las escuelas técnicas, los centros de capacitación técnica e industrial y las universidades tecnológicas y politécnicas, entre otras escuelas. El período de estudio es de 1 a 2 años y el costo de la educación es a cargo de los estudiantes. La gráfica 1, 2 y 3 muestra que esta estrategia de especialización técnica se implementó a partir de los años setentas. Continuando con el análisis de las gráficas, se detecta que existen variaciones de rezagos y necesidades que falta cubrir en los aspectos de educación informal, por lo tanto, la SEP como institución educativa encargada de integrar los esfuerzos en materia educativa científica y tecnológica, en conjunto con el gobierno, sector empresarial y sociedad en general, ha emprendido políticas para que los recursos humanos tengan mayores niveles de conocimiento.

En 1964 y 1970, se constituyó la Comisión de Planeamiento Integral de la Educación en México, con la cual se buscaba continuar con la ampliación de la cobertura de la educación superior, asimismo se creó el Sistema Nacional de Orientación Vocacional. Se impulsó la enseñanza abierta y se inició la unificación de los calendarios escolares y se intentó modernizar la administración (Noriega, 1985), en estos años se impulsó la creación de escuelas técnicas especializadas (González, 1981).

Así, en esta década estuvieron presentes transformaciones profundas para el sistema educativo, que truncaron la tendencia de crecimiento demográfico que

se venía presentando desde 1930 y que además una parte de los habitantes del país vivía en el campo y la otra en la ciudad. Ya en la década de los setentas esta situación cambió, al transformarse en una población mayoritariamente urbana (Olvera, 2013).

Así, esta época de dinamismo poblacional, urbano, educativo de esta década, se denominó “desarrollo estabilizador”. De acuerdo con Olvera (2013) el crecimiento del producto interno bruto (PIB) fue entre 6.5% y 10.6%. Esto también mantuvo estable al peso frente al dólar, manteniendo un costo de 12.50 pesos por dólar, hasta 1976. Al respecto Izquierdo (1995) señala que, esta estabilidad económica hizo posible mejorar la calidad de vida de los mexicanos, con la ampliación del gasto social, en especial en el apartado de la educación.

Durante los años de 1977 a 1982, a pesar del impulso a la educación, continuaban los rezagos. Para tratar de superarlos el gobierno mexicano con ayuda de las instituciones educativas y sociedad en general, diseñó el Plan Nacional de Educación (PNE). Asimismo en estos años se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con el fin de fortalecer el quehacer educativo de los maestros. Bajo esta realidad que se vivía en México y tratando de mejorarla, en el año de 1983 se implementó el Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte. Con el fin de poder ofertar mayores espacios en el sistema educativo, asimismo se implementaron políticas para descentralizar la educación y reformar los estudios de la normal de maestros.

En 1984, el Poder Ejecutivo Federal expidió un decreto para establecer acuerdos de coordinación entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, los cuales implicaron la creación de consejos estatales de educación con representación de las autoridades federales, estatales y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como el establecimiento de direcciones generales de servicios coordinados en cada entidad federativa, órganos de coordinación de las dependencias educativas ya existentes. En este mismo año de 1984 se le otorgó el carácter académico de licenciatura a los estudios de normal y, se requirió a los aspirantes a ingresar en esta modalidad educativa tener estudios concluidos de bachillerato; con esta reforma se afectó la matrícula a la educación normal, la cual disminuyó; la elevación de los requisitos de ingreso y las bajas percepciones salariales del magisterio fueron factores que desestimularon la demanda y que, al combinarse con altas tasas de abandono de la profesión y con la baja incorporación al empleo de nuevos maestros, generaron un déficit en la disponibilidad de maestros, afectándose más la situación del sistema educativo mexicano para poder cubrir los espacios educativos.

## **Educación Superior**

En México, se observa que existen rezagos en la tecnológica y superior. Con este escenario y a pesar de las medidas tomadas desde las políticas educativas, se destinaron mayores recursos financieros a la educación superior y, se creó el Centro Nacional de Educación Tecnológica Industrial y el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

(CINVESTAV-IPN). Al mismo tiempo se constituyó la Subsecretaría de Enseñanza Técnica Superior, incrementándose la matrícula en las instituciones públicas y privadas (Noriega, 1985 y Prawda, 1987). Se ofrecieron salidas laterales que posibilitaran la incorporación al trabajo a los alumnos que no accedieran a los niveles educativos superiores, entre 1963 y 1964, para ello implementaron un conjunto de programas de adiestramiento para el trabajo industrial y agrícola (Caballero & Medrano, 1981).

De igual forma se continuó impulsando la educación superior. Ya en 1976 existía en la SEP la Coordinación General de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, la cual para el año de 1978, se transformó en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, y en este mismo año se promulgó la Ley Nacional de Coordinación de la Educación Superior y, para el año siguiente en 1979 se constituyó la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), y para el año de 1980 se elevó a rango constitucional la autonomía universitaria, estableciéndose este precepto en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y hasta el año de 1981 se emprendió un Programa Nacional de Educación Superior, con el fin de mostrar políticas que dieran una mayor certidumbre a los diversos actores de la sociedad mexicana y poder impulsar una verdadera transformación de los sectores productivos, con mayores recursos humanos capacitados (Rangel, 1983).

En este sentido, la educación superior mexicana ha presentado un importante desarrollo, y es a partir de esta década cuando la matrícula nacional entró una tendencia creciente que se mantiene hasta la actualidad. De acuerdo a Olivera (2013), la matrícula de licenciatura, tuvo un importante crecimiento en los setentas, para estabilizarse en la década de los ochentas, manteniéndose en un ritmo de crecimiento del 4% anual.

Para finales de los ochentas y mediados de los noventas, continuó la implementación de planes para mitigar el rezago educativo tales como el Plan Nacional de Desarrollo (PND), el cual por medio del Programa de Modernización Educativa (PME), buscó fortalecer los niveles educativos de todos los niveles, (incluidos los de educación superior), vinculando sus actividades a los requerimientos del desarrollo nacional; la concentración de políticas para la atención de la demanda educativa; el impulso a la evaluación como medida de racionalización y reordenación interna, en correspondencia a las exigencias del desarrollo científico, tecnológico y social.

Durante los años de 1995 al 2000, el gobierno y la institución educativa de la SEP, implementaron nuevamente un Programa de Desarrollo Educativo (PDE). De igual forma que el PME, el PDE quería que la escuela y el maestro llegaran a todos los mexicanos; asimismo buscaba equidad en las oportunidades educativas en todas las edades y esferas sociales; y que los conocimientos adquiridos, así como los valores con que se forman les sirvan eficazmente para mejorar su nivel de vida. (Zedillo, 1996).

Para el año 2016, siguen los rezagos y la falta de una cobertura que atienda satisfactoriamente a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades

de estar mejor preparados en un mundo dominado por la información y el conocimiento.

### **Formación de capital humano especializado**

Las políticas expansivas de cobertura educativa, impactaron en un incremento de la demanda de profesores, así como en su nivel de estudios. Se aprecia un crecimiento en números absolutos de los estudiantes, así como de los profesores y de las escuelas. Asimismo, en los anexos 2, 3 y 4 puede observarse cómo el incremento por mayores espacios se dio en todos los niveles educativos, teniendo las cifras más bajas en el nivel de estudios de licenciatura y posgrado. Lo anterior refleja la carencia de recursos humanos altamente capacitados para ofertarse en los sectores productivos y en la ciencia y la tecnología que tanto se necesitan para el desarrollo científico, tecnológico y productivo, con la finalidad de mejorar los procesos de producción e incrementar el valor agregado de los bienes y servicios.

La política educativa expansiva es estratégica para estimular los estudios, pero también es claro que para que esta tenga efectos positivos en la población, debe haber una conexión con los sectores productivos para que vayan ofertando cada vez más empleos que requieran la incorporación de mayores conocimientos, y a la vez se vea reflejado en el incremento de una mayor oferta de bienes y servicios que estimule la demanda de más recursos humanos altamente capacitados.

En el anexo 3, se muestra el número de individuos que se incorpora en el nivel educativo superior, el cual sigue siendo bajo en comparación con el que ingresa a educación básica. En el año de 1990-1991 los alumnos de licenciatura representaron el 7.6% de los alumnos que están en primaria, para el año de 1991-1992 fue del 8.1%, para 1992-1993 del 7.9%, de 1993-1994 del 8.2%, de 1994-1995 fue de 8.4%, de 1995-1996 de 8.8%, de 1996-1997 de 9%, de 1997-1998 de 9.6%, de 1998-1999 de 10.3% y de 1999-2000 de 11%, en lo que respecta a los años de 2015-2016 fue de 18.8%, es decir a partir del año de 1999 once de cada cien alumnos que entran a la primaria llega a los estudios de licenciatura y en 2015 aproximadamente 19 alumnos de cada cien llegan a los estudios universitarios, cifra no muy halagadora si queremos verdaderamente dar un impulso a la creación de ciencia y tecnología, así como al mejoramiento de la estructura productiva del país, ya que si los estudios de licenciatura son bajos los de posgrado lo son aún más, y es en estos niveles donde se encuentran los recursos humanos que poseen mayores habilidades tecnológicas para transformar los procesos y los bienes y servicios que se consumen.

México termina el siglo XX e inicia el siglo XXI con un rezago de cobertura en educación, donde desafortunadamente a pesar de los planes y programas implementados en México, los resultados obtenidos fueron los mismos, baja participación de los individuos en los niveles superiores en comparación de los estudios de primaria.



A pesar de los magros resultados obtenidos en educación, el gobierno mexicano por medio de las instituciones educativas, incrementa la inversión en estos aspectos, esperando que las habilidades tecnológicas se incrementen en la sociedad, y que la estructura productiva se beneficie de ello en este siglo XXI. Asimismo, a partir del año de 1991 se incorporó la participación de la iniciativa privada en los montos de inversión que son destinados a la educación y la investigación, aunque la mayor parte de los recursos provienen del erario público (Villarreal, 2005). Ello muestra nuevamente la importancia de la educación, para coadyuvar en la transformación de los sectores productivos y que por medio de cuadros profesionales las empresas sean competitivas en el seno de la economía mundial.

## **Conclusiones**

En México, la intervención de las instituciones se caracteriza por la falta de una política nacional explícita de educación, que oriente e integre los esfuerzos de los actores económicos, políticos y sociales en esta área de suma importancia para el desarrollo del país, lo cual, refleja magros resultados en educación. Si bien es cierto las instituciones educativas lideradas por la SEP, han desarrollado actividades importantes en este renglón, estas han resultado insuficientes y, continúa siendo necesaria una mayor intervención con políticas estratégicas, que precisen con recursos humanos y financieros las áreas en las que el país puede ser competitivo y coadyuven al desarrollo económico de la nación que tanta falta hace.

En México tenemos todavía un alto índice de analfabetas y una baja población que ingresa a los niveles de educación superior, donde actualmente es del 18.8% de los que ingresan a la primaria. Para elevar el nivel de competitividad de la nación y hacer innovaciones, debe crecer esta proporción y de igual manera es necesario se incrementen los estudios de posgrado para mejorar los conocimientos tecnológicos y los estándares de vida de la población, creando bienes y servicios que contengan una alta porción de conocimientos innovadores.

## Anexos

### Anexo 1

Tabla 4.

*Matrícula de alumnos en el sistema educativo superior de México 1980 a 1988*

Nivel Educativo	1980-1981	1981-1982	1982-1983	1983-1984	1984-1985	1985-1986	1986-1987	1987-1988
Normal Básica	207,997	201,157	190,167	159,140	106,886	64,700	27,110	
Normal								
Licenciatura	124,508	131,523	133,971	140,093	119,623	126,356	124,434	132,100
Licenciatura	811,281	875,600	889,580	951,352	988,137	1,033,089	1,025,058	1,071,352
Posgrado			29,211	29,807	33,771	39,675	42,505	41,436
Capacitación p/trabajo	369,274	395,192	407,320	435,933	426,973	407,703	444,949	446,548
<b>Total</b>	<b>1,513,060</b>	<b>1,603,472</b>	<b>1,650,249</b>	<b>1,716,249</b>	<b>1,675,390</b>	<b>1,671,523</b>	<b>1,666,056</b>	<b>1,691,436</b>

Fuente: INEGI (2016) y SEP (2008)

### Anexo 2

Tabla 5.

*Matrícula de alumnos en el sistema educativo de México 1990 al 2000.*

Nivel educativo	1990-1991	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Normal										
Licenciatura	108,987	104,799	110,975	120,210	137,253	160,036	188,353	206,292	210,544	215,506
Licenciatura	1,097,141	1,163,977	1,144,177	1,192,692	1,217,173	1,295,046	1,329,668	1,414,043	1,516,093	1,629,158
Posgrado	45,899	47,539	51,469	55,125	66,035	77,764	94,297	107,149	111,247	118,099
Capacitación para el Trabajo	413,587	407,302	402,563	391,028	427,969	463,403	707,168	763,584	845,640	992,354
<b>Total</b>	<b>25,091,966</b>	<b>25,209,046</b>	<b>25,374,066</b>	<b>25,794,587</b>	<b>26,352,116</b>	<b>26,915,649</b>	<b>27,623,709</b>	<b>28,094,244</b>	<b>28,618,043</b>	<b>29,216,210</b>

Fuente: INEGI (2016) y SEP (2008)

### Anexo 3

Tabla 6.  
*Matrícula de alumnos en el sistema educativo de México de 2001 al 2007.*

Nivel educativo	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
LICENCIATURA UNIVERSITARIA	1,718,017	1,830,502	1,931,631	2,023,604	2,087,698	2,150,562	2,230,322
NORMAL LICENCIATURA	200,931	184,100	166,873	155,548	146,308	142,257	136,339
POSGRADO	128,947	132,473	138,287	143,629	150,852	153,907	162,003
CAPACITACION	1,051,702	1,092,299	1,232,843	1,179,676	1,121,275	1,227,288	1,303,031
<b>TOTAL</b>	<b>29,621,175</b>	<b>30,115,758</b>	<b>30,918,070</b>	<b>31,250,594</b>	<b>31,688,122</b>	<b>32,312,386</b>	<b>32,955,143</b>

Fuente: INEGI (2016) y SEP (2008)

### Referencias

- Arriagada, Irma. (2006). *Breve guía para la aplicación del enfoque de capital social en los programas de pobreza*. Chile: CEPAL.
- Banco Mundial (2016). *Datos de libre acceso del banco Mundial*. Recuperado de: <http://datos.bancomundial.org/>
- Becker, S. Gary (1987). *Teoría Económica*. México D.F., Ed. FCE.
- Blaug, M. (1985). *La metodología de la economía o cómo explican los economistas*. Madrid, Ed. Alianza.
- Bourdieu (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. España: Taurus.
- Caballero, S. & Medrano, S. (1981). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964. En F. Solana, R. Cardiel & R. Bolaños (coord.). *Historia de la educación pública en México* (pp. 360-402). México: FCE.
- Gandlgruber, B. (2003). *La concepción de las instituciones en la economía contemporánea*. Recuperado de: <http://www.analisiseconomico.com.mx/pdf/3805.pdf>
- Cepal - Comisión Económica para América Latina (2009). *Panorama social de América Latina*. Chile: CEPAL- ONU.
- Gérald, A. (2006). *El Capital Humano en las Teorías del Crecimiento Económico*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/cursecon/libreria/>
- González, A. (1981). Los años recientes. 1964-1976. En F. Solana, R. Cardiel & R. Bolaños (coord.). *Historia de la educación pública en México* (pp. 403-425). México: FCE.

- INEGI. (2016). *Analfabetismo*. Recuperado de:  
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Izquierdo, R. (1995). *Política hacendaria del desarrollo estabilizador, 1958-1970*. México, FCE.
- ITAM - Instituto Tecnológico Autónomo de México. (2012). *Estadísticas históricas de México*. Recuperado de: <http://biblioteca.itam.mx/recursos/ehm.html>
- Kliksberg, B. (2000). *Capital social y cultural, claves esenciales del desarrollo*. Revista de la CEPAL. Pp. 85-102.
- Licona, Á. (2011), *Crecimiento económico, educación y tecnología: Corea del Sur y México*. Estados Unidos: Editorial Académica Española.
- Mungaray, A. & Sánchez, M. D. (1993). Educación, Estado y sociedad en México (1930-1976). *Revista de Educación Superior*, XXII(1), 85, 1-39.
- Muñoz, C. (1980). Educación, Estado y sociedad en México (1930-1976). *Revista de Educación Superior*, IX(2), 34, 1-39.
- Noriega, B. (1985). *La Política Educativa a Través de la Política de Financiamiento*. México: UAS.
- Olvera, A. (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de estudios Educativos*. XLIII(3), 73-97.
- Pérez, O. (2016). *Procesos de desarrollo económico y sociocultural en México durante el siglo XX*. México: Universidad de Colima.
- PNUD, (2006). Disponible en: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2006/>.
- Prawda, J. (1984). *Teoría y Praxis de la Planeación Educativa en México*. México: Grijalbo.
- Rangel, A. (1983). *La Educación Superior en México*. México D.F., Editorial El Colegio de México, segunda edición.
- Schultz, W.T. (1980). *Invirtiendo en la Gente*. España: Ariel.
- SEP (2017). *Matricula del sistema educativo escolarizado por tipo de nivel según sexo*. Disponible en:  
[http://cdn.datos.gob.mx/public/presidencia/Anexo\\_Estadistico/P236\\_Arriba.xlsx](http://cdn.datos.gob.mx/public/presidencia/Anexo_Estadistico/P236_Arriba.xlsx)
- SEP (2015). *Sistema Nacional de Estadísticas Históricas. Estadísticas Educativas*. Recuperado de: <http://www.sniesep.gob.mx/Estadistica.html>
- Villarreal, H. (2005). *La asignación de recursos públicos a la educación problemática y perspectivas*. México: FCE.
- Zedillo, E. (1996). *Presentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Recuperado de:  
<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/disc/ene96/12ene96.html>

# ARTE DE VIVIR EN ARMONÍA CON LA NATURALEZA Su Cultivo por la Educación Poética

## ART OF LIVING IN HARMONY WITH NATURE His Cultivation for Poetic Education

Jacqueline Zapata (1), Hugo S. Cruz (2)

---

1 Doctora en Psicología (Línea de Investi-Creación, POIESIS EDUCATIVA), Universidad Autónoma de Querétaro, México. [jackiezapata21@gmail.com](mailto:jackiezapata21@gmail.com)  
2. Maestro en Creación Educativa. Universidad Autónoma de Querétaro, México. [ugocruz@gmail.com](mailto:ugocruz@gmail.com)

---

Recibido: 24 de enero de 2018  
Aceptado: 16 de abril de 2018

### Resumen

Este artículo muestra que vivir es el arte de caminar por la tierra, en paz, en armonía con la naturaleza, con el cosmos, con todo *lo que es* –vida. Un arte que es saber –vivir, es decir, saber convivir con las flores, los árboles, las aves, los insectos, las montañas, los ríos, los mares, los océanos... Vivir, con-vivir en armonía, en com(un)idad. Saber vivir y convivir; lo propio de culturas de vida –ancestrales, como la *aymara*-, cuya heurística tangible en los principios del *Suma Qamaña* (<vivir bien>, <buen vivir>), aquí proseguimos. Principios como saber escuchar –a la naturaleza-, saber compartir las riquezas que nos ofrenda, pre-sentir nuestra complementariedad con ella y, desde luego, saber soñar como honrar el propio potencial –y el de los demás. Indicadores de sabiduría de vida a los que se aunan –de acuerdo con el *Suma Qamaña*-, saber alimentarse, beber, danzar –en celebración vital. Así como, saber comunicarse fraternalmente y, saber trabajar –para el crecimiento interior. Principios de sabiduría –de vida- que aquí vemos reflejados en nuestros(as) Maestros(as) más cercanos, los niños, las niñas y los jóvenes, quienes aún mantienen elevada la vibración que les conecta con la Gran Madre, la Madre Tierra, con el Padre Cosmos, y el Hermano Sol. Por ello, el diseño y cristalización de un juego de experiencias poético-educativo-vitales, protagonizadas por niños, niñas, jóvenes, para ilustrar la posibilidad de volver a la naturaleza, de volver a elevar la llama viva del propio corazón.

**Palabras Clave:** Arte de Vivir, Armonía, Naturaleza, Saber Vivir, Saber Convivir; <Vivir Bien>; Educación Poética, Niños, Niñas, Jóvenes; Maestros(as) de Vida –Juego de Experiencias Poético-Educativo-Vitales

### Abstract

This article shows that living is the art of walking through earth in peace, in harmony with nature, with the cosmos, with everything that is life. An art that is knowing-living, meaning, knowing to live together with the flowers, the trees, the birds, the insects, the mountains, the rivers, the seas, the oceans....living,

living together in harmony, in community. Knowing to live and live together the own cultures of ancestral lives, like the *aymara*, whose tangible heuristic in the principles of the *suma qamaña* (living good-good living), here we proceed. Principles like knowing how to listen to nature, knowing to share the richness that it offers, sense our complementarity with it, and of course, knowing to dream of how to honor its own potential and that of others. Indicators of knowledge of life to whom they unite, according to the *Suma Qamaña*, knowing how to feed, drink, dance in vital celebration. Also knowing how to communicate fraternally and knowing how to work with the inner growth. Principles of knowledge of life that here we see reflected in our closest teachers, boys, girls, youngsters who still maintain elevated the vibration that connects them with the great mother, the mother earth, with the father cosmos, with the brother sun. For that, the design and cristalization of a set of poetic-educative-vital experiences, leaded by boys, girls, youngsters, to illustrate the possibility to return to nature to once again elevate the live flame of the own heart.

Key words: Art of Living, Harmony, Nature, Knowing to Live, Knowing to Live Together, (<Live Good>), Poetic Education, Boys, Girls, Youngsters, Teachers, of Live, Set of Poetic-Educative-Vital Experiences.

## Introducción

Respirar el perfume de las flores, apreciar sus hermosos colores y bellísimas formas, seguir con atención el vuelo de los pájaros, y escuchar con embeleso sus cantos, o sumergirse en el agua de los ríos, las lagunas, los mares y dejarse envolver en su energía, no sucede fácilmente en la cotidianidad de muchos seres humanos. El mundo actual ha perdido el contacto con la naturaleza, y más aún, al parecer no cabe duda, le perdió el respeto. La mundanidad que nos envuelve, y sobre todo si es conceptual, sumerge, en una atmósfera gris, banal que separa al ser humano de lo que realmente es: naturaleza. Bueno, también es cultura, pero, dada la altivez intelectual, no es la cultura que supondría cultivo, honra a la tierra, a la *natura*.

Al perder el contacto con la naturaleza, la mundanidad orienta al ‘cultivo’ del intelecto. A la lectura de infinitos libros, a la visita de museos, a la asistencia a conciertos, a la inversión infinita de nuestro tiempo en los *mass media*, a la reclusión en nuestras computadoras, ipad, teléfonos móviles –a través de los cuales devoramos información (¡o ella nos devora nuestro tiempo, nuestra vida!). Esa pérdida de contacto con la naturaleza equivale ahora a nuestra dependencia del academicismo, el arte y de la tecnología. ¿Serán una forma de escape? ¿Por qué necesitamos ver los árboles, los ríos, los lagos, el mar en fotografías, en pinturas? ¿Por qué necesitamos ir a conciertos –de ‘altura artística’? ¿Por qué necesitamos perdernos en la información telemática? ¿Por qué queremos líneas telefónicas para comunicarnos, incluso con los más cercanos?

¿Será que en el fondo, hemos perdido la capacidad de ver, observar, atender y envolvernos en la belleza natural? ¿Será que perdimos la posibilidad de apreciar la singularidad del movimiento de un ave cuando vuela, de escuchar la belleza de su canto? ¿Será que extraviamos la opción de conectar con la belleza de las flores, del verde olor del campo, de la luz radiante de los claros del bosque, de las sombras de las montañas, y de la belleza de la sonrisa de las personas? Será por ello que se requirieron las invenciones conceptuales, artísticas,



tecnológicas, las cuales llegan al grado de fungir como drogas evasivas. ¿Por qué ya no podemos ver con claridad –no sólo lo ‘exterior’ sino nuestra vida interna?

Pero la cotidianidad mundana da vacaciones. Y algunas veces volvemos al campo, a la naturaleza. Pero, ¿cuándo observamos el vuelo de las mariposas sobre las flores, de los colibríes extrayendo delicadamente su néctar, les vemos realmente? ¿Y cuándo volvemos los ojos al cielo, miramos de verdad las nubes, las estrellas? ¿O cuando llegamos cerca de una cascada la apreciamos realmente? ¿Hemos observado esas mariposas, las flores, los colibríes, las nubes, las estrellas con los ojos físicos o intelectuales, con la imagen que la palabra ha conformado, o con los ojos del alma –de manera total? Será que observamos, lo que aún es posible ver físicamente, con prejuicios intelectuales, lingüísticos, culturales, en fin.

Habrà esperanza para los hijos de este mundo, de volver a conectar con la naturaleza, con la tierra. Habrà posibilidad de que vuelvan a mirar los horizontes celestes, terrestres hasta fundirse en su color, en su aroma de viento libre, en sus destellos de sol. Tal vez, es cuestión de decisión, de libertad para cuidar de sí, de los demás, y por principio, de nuestro entorno natural. Es urgente la decisión, porque el descuido de la tierra, el descuido de la humanidad para consigo misma es más que evidente en sus devastadoras consecuencias. Tangibles estas en la imposibilidad de vivir en armonía –con la naturaleza, consigo mismo y con el entorno social.

La sociedad civilizada en pleno Siglo XXI, da muestra constante de su deterioro social, económico, político –y desde luego, espiritual. Es la sociedad llena de vacío, a tope de tecno-ciencia, inflada de armas bélicas cuya peligrosidad letal presume sin cesar. La sociedad de la información, y de la razón del capital – que no puede vivir en paz. No vive, ni deja vivir en paz. Es la sociedad de la disarmonía total. Es la sociedad conformada por millones de individuos, de seres esclavizados por un falso yo, por el ego supremo, el cual mantiene en plena desconexión de la naturaleza, de la tierra, y de la luz del propio corazón.

Ni duda cabe, la civilización es sinónimo de desconexión, de egocentricidad, de separatividad<sup>1</sup>. Por ello no deja vivir en armonía, en paz. Frente a ello, este sencillo texto se teje para tratar de avizorar la posibilidad de abrazar la vida, de vivirla en plenitud, en paz. De vislumbrar la opción de colorear otro horizonte para el mundo, aquel en el que vivir sea todo un arte (nos referimos aquí al arte de vivir, un arte bien distinto del invento civilizado de ‘las bellas artes’, aquellas que suponen fuga; otra invención –como lo es la ciencia, la tecnología...- procedente de la desconexión de la vida, de la naturaleza, de la tierra).

---

<sup>1</sup> Tal separatividad (hombre vs naturaleza) tiene que ver con el ecocidio ya más que lamentable. Recientemente la Provincia de Caylloma del Dpto. de Arequipa, Perú, murieron 5000 truchas por derrame de 15 mil metros cúbicos de relave (líquido asfáltico), en un afluente del Río Colca, contaminando su cauce, provocando la muerte de 5000 truchas, afectando la alimentación de las alpacas, y a gran número de familias. De la contaminación es responsable la empresa minera Shila Paula de Buenaventura. Esta noticia es sólo una, entre miles, relativas al daño ecológico –de consecuencias catastróficas- causado por la razón del capital. ¿Cómo detener esta devastación?

Efectivamente, vivir es el arte de caminar por la tierra, en paz, en armonía con la naturaleza, con el cosmos, con el todo –que es la vida.

Hablamos aquí del arte de vivir, del arte de cultivar un interior –en plena conexión con el todo. Un cultivo que supone silencio, atención para poder ver-se, mirar-se, observar-se en plena fusión con todo lo que es... vida. En conexión con la naturaleza, v.gr., envolviéndose en los dones de la tierra. Un arte de vivir que es total serenidad y paz, imperturbabilidad, un arte de vivir –la belleza natural. Vivir la belleza, ser belleza y que no ya observar, sin mirar de verdad, la belleza del congénere, del ave que pasa, de la flor que aromatiza, del agua que baña, limpia la tierra. Sí, colorear, apreciar, cultivar el arte de vivir en armonía con la naturaleza es la posibilidad a la que invita este texto, y la experiencia educativo-poética que apuesta por ello

### **Principios del Arte de Vivir**

Volver a la naturaleza, volver abrazar la vida y, vivir(la) en plenitud, en paz, es decir, caminar por la tierra en armonía con el todo, en quietud, no ya sólo para vivir la belleza natural, sino ser naturaleza, ser belleza, es una vuelta a sí, susceptible de cultivo. Un cultivo, por cierto, ya propio de culturas ancestrales, de pueblos originarios –de indistintos espacios del orbe. Cultivo, cuidado de la vida, arte de vivir que viene a ser enseñanza para el mundo entero, para el mundo civilizado, para la humanidad que en desequilibrio, muriendo, sobrevive, y no vive.

El cultivo del arte de vivir en armonía, en efecto es propio de pueblos de profunda riqueza –y que no estrictamente material, o llanamente intelectual-, sino espiritual. Son pueblos que no sobreviven la densidad de la civilización occidental, sino que <viven bien>, es decir, viven en comunidad, en hermandad, en cooperación; lo propio de su cultura de vida. Son pueblos a pie de las montañas, pueblos para los cuales los árboles, las rocas, los animales, son hermanos. Pueblos de hondo respeto y cuidado al todo –que es la vida. Pueblos, hijos del padre cosmos, hijos de la madre tierra. Cosmos al cual honran, tierra, a la cual veneran.

Pueblos que viven bien, que saben vivir –en armonía interna. Y desde tal armonía, saben, entonces, convivir en paz con la madre, el padre, los congéneres, con el agua, el aire, el fuego, la tierra. Pueblos que viven en equilibrio interno, en comunidad con las montañas, las flores, los insectos. En resumen, pueblos de enorme riqueza, y sensible sabiduría –de vida. Pueblos que viven-bien, que practican el buen-vivir. Lo propio de su *cultura de vida*. Cultura de respeto al *donum* más sagrado que tenemos, la vida. ¡Honra a la vida!, algo extraño ya para el mundo civilizado, mundo que con todo, puede re-aprender la opción de vivir en plenitud, de vivir en armonía.

Opción espléndida que nos da el *Suma Qamaña* –de la sabiduría aymara<sup>2</sup>-, término que significa precisamente <vivir bien>, <vivir en plenitud> o <buen vivir>, inconfundible con ‘vivir mejor’, ya que este último supone beneficio económico, competencia, explotación, deslealtad. Vivir bien es vida, vivir mejor es muerte, a ese grado es la diferencia. Suma Qamaña es vivir en armonía y equilibrio. Armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del Cosmo-Ser (García, 2013), de la Vida y de la Historia –de acuerdo con Fernando Huanacuni (2010). Y equilibrio con toda forma de existencia. Vivir bien, además implica vivir en armonía con los demás, en equilibrio entre la individualidad y la comunidad.

Vivir bien, reiteramos, es vivir en armonía plena con la Madre Tierra, con el Padre Cosmos –y agregamos aquí, de acuerdo con las líneas previas, con el Hermano Sol. Vivir bien es vivir en comunidad, en com(un)idad con el todo. Todo es parte de la comunidad, la montaña, el aire, el agua, los insectos... Y si, el deterioro de cualquier parte de la comunidad, es el deterioro del todo; de la vida misma. La crisis profunda del mundo de la sobrevivencia, de la cultura desechable, no es sin más económica, política, social, ideológica, sino que es una crisis de vida. Es la crisis derivada del descuido, del irrespeto, de la desacralización de la vida. De ahí que la humanidad civilizada no tiene futuro de seguir abonando su propia crisis de vida.

Frente a ello, cabe la vuelta a la naturaleza, la vuelta a nuestra propia naturaleza, es urgente volver abrazar la vida. Para ello, la enseñanza del vivir bien, del buen vivir propio de culturas ancestrales –como la aymara-, es prometedora. Porque son culturas que enseñan a <vivir bien>, a <vivir en armonía>. Aprender a vivir bien, a vivir en armonía, es lo que corresponde, para llegar a saber vivir, a saber convivir –en comunidad. Saber vivir será entonces vivir bien, vivir en armonía –con la propia naturaleza, con el cosmo-ser. Ahora que vivir en armonía es experiencia, no opulencia, ni derroche, no es explotación, ni consumismo, menos aún egoísmo, ni competencia alguna.

El arte de vivir en armonía, de vivir en comunidad con el todo, tiene principios. Y justamente son los principios del *Suma Qamaña*. Los cuatro principales según David Choquehuanca (2013) son:

1. “El *saber escuchar*, (...) el escucharnos entre nosotros, escuchar a la Madre Tierra, a todos los seres, al río, a nuestras aves, sobre todo, a los más humildes (es principio primigenio). Y el que escucha aprende, cambia, está preparado para servir a su pueblo.
2. *Saber compartir* (que) es saber distribuir la riqueza de manera equilibrada entre todos, lo que es del pueblo es para el pueblo (...). Compartir es dejar de competir para complementarse, es saber dar para recibir, es reconocer que todos somos hermanos y tenemos una sola madre, que es la naturaleza, que es Pachamama, que es esta tierra.
3. *Saber vivir en armonía y complementariedad* como seres humanos, y especialmente con la Madre Tierra.

---

<sup>2</sup> Suma Qamaña (aymara) / Sumak-Kawsay (quechua) / Vivir Bien (castellano).

4. Y *saber soñar*, sobre cómo defender nuestra identidad, cómo complementarnos de manera equilibrada, para que el más abandonado tenga la posibilidad de compartir la educación, la salud, la convivencia natural y comunal”.

El tercer principio, <saber vivir en armonía... especialmente con la Madre Tierra> es nuclear en este texto. Un principio, un saber susceptible de cultivar. Y es un principio que se enarbola bellamente con el 1º, <saber escuchar... a la Madre Tierra>, que supone un corazón sensible, capaz de presentir el espíritu del río, y el de las aves cantando y volando hacia el sol. Quien tiene tal oído, sin duda, será quien pueda compartir la belleza, la riqueza de la madre naturaleza. Y entonces quien sabrá soñar, imaginar, inventar, crear las condiciones propicias para vivir en paz.

Ahora bien, esos cuatro principios, se entrelazan con otros, también sustanciales, como <el saber alimentarse>, <el saber beber> y <el saber danzar>. De acuerdo con el Maestro David Choquehuanca y la Mtra. R. Maribel Santamaría, saber alimentarse es saber proveerse y nutrirse con los alimentos correspondientes a cada estación del año. Ello supone equilibrio y salud. El saber beber es necesario para celebrar la fiesta que es la vida. Es beber no aquello que embriaga, sino lo que permite disfrutar, conmemorar el privilegio que es vivir en esta tierra –como humano. Y el saber danzar, es saber honrar con movimiento y música, a la pachamama. En especial en momentos de siembra y cosecha. Las danzas agrícolas son sin duda, danzas sagradas.

Al saber escuchar, saber compartir, saber vivir en armonía, saber soñar, saber alimentarse, saber beber, saber danzar, se agregan <el saber comunicarse> y <el saber trabajar>. Saber comunicarse es dialogar fraternalmente, sin confrontación, porque –en los pueblos originarios-, no se busca resolver conflictos sino restablecer el equilibrio, hasta llegar a una solución comunal que posibilite la armonía de la comunidad con la madre naturaleza. Y saber trabajar es asunto festivo, feliz, porque es ser parte del crecimiento de la persona –a diferencia de la explotación capitalista.

Vivir bien es trabajar en armonía, es aprender a crecer, es como respirar o caminar –dice D. Choquehuanca. En efecto, en los pueblos originarios nadie vive ni goza del trabajo ajeno. Estos pueblos están alejados del capitalismo y, están más allá del socialismo (el cual busca la satisfacción de necesidades crecientes del ser humano), porque lo más importante no es la plusvalía, la ganancia, o las personas individuales, sino la vida. La sabiduría ancestral de nuestros pueblos da importancia primordial al agua de los ríos, a los árboles, las montañas, los animales, es decir, a la vida –de la que por cierto, somos parte. Somos parte de la naturaleza, somos naturaleza.

Así es, la separación <ser humano y naturaleza>, no es lo propio de los pueblos ancestrales, como no les es propio la explotación y dominio de la tierra, sino su cuidado, su cultivo. Lo propio del buen vivir de la cultura de vida de nuestros pueblos es el equilibrio, la complementariedad y el consenso, y es lo que se encuentra al otro lado de la justicia, la libertad y la democracia –inmanentes al

vivir mejor de la civilidad humana. También lo propio de los pueblos ancestrales frente a la sobreexplotación de los recursos naturales, y el agotamiento irrevocable de la materia y la energía por parte del occidente civilizado, capitalista y globalizado, es la defensa de la tierra. El capitalismo tiene una gran deuda ecológica con aquellos pueblos, con el mundo entero.

La vuelta a la naturaleza, la vuelta de la humanidad a sus raíces es urgente. La enseñanza –sin ningún dejo de vanagloria o egoísmo- de los pueblos ancestrales, no cabe ser dejada de lado. Es prioritario el giro radical del rumbo del mundo civilizado, es urgente –apuntamos con D. Choquehuanca-, <la sustitución de los modelos de desarrollo basados en la mercancía, en la explotación irracional de la humanidad y de los (mal llamados) recursos naturales, en el derroche de energía y en el consumismo>. Urge detener la depredación capitalista, urge abandonar la contaminante industrialización y la fe en el desarrollo, porque su distopía es más que clara, es degradante para la humanidad.

Urge detener la adicción a soluciones técnicas de gran escala. Es urgente el enaltecimiento de posibilidades que (apuntamos también con el Maestro D. Choquehuanca) priorizan la vida, el equilibrio y la armonía, la complementariedad entre los seres humanos y la naturaleza. Es urgente aprender a vivir bien, aprender a saber vivir, porque nuestra verdadera riqueza está directamente ligada al respeto a la Gran Madre, a la Madre Tierra. Es más que urgente vivir en armonía con –nuestra naturaleza. Más que urgente es, es decir, es vital.

Y para ello, lo propio no es buscar una vida armónica con la naturaleza. No es observar –fuera de sí- a la naturaleza. Lo propio no es admirar su belleza, su esplendor, su luminosa irradiación. Lo que cabe es ser, ser propiamente lo que se es, naturaleza –y entonces, ser belleza, ser amor. Porque armonía es amor y belleza, interrelacionadas como el cielo y las estrellas.

“El amor y la belleza son nociones interconectadas, como el cielo y las estrellas. La belleza puede entenderse como una delicada ofrenda de felicidad -la base del Buen Vivir- que toda persona se concede a sí misma, y a los otros, como un reconocimiento de amor. La estética de lo bello es el lenguaje que nos permite aproximarnos social y culturalmente, sorprendiéndonos. La belleza nos traslada, una y otra vez, hacia la contemplación, y posibilita que nos presentemos como somos, cuidadosos, legítimos, respetuosos, solidarios. Es gracias a lo bello que podemos contemplar paisajes agradables, proteger los ecosistemas, respetar al prójimo, y regalar salud y serenidad a la sociedad. Lo bello nunca existe impurificado; la naturaleza no produce suelos contaminados ni desarmonías que agreden la vida humana. Los seres humanos somos esencialmente seres amorosos, proclives más a ser felices que infelices. No somos esencialmente competitivos. Es desde el poder del amor que podemos nutrir la armonía y enriquecer con belleza nuestra existencia. ¿Quién no le agradece al jardín, cuando el colibrí llega, batiendo sus alas sobre esa flor,

que la Pachamama entrega?”<sup>3</sup>

## Arte de Vivir. Su cultivo por la Educación Poética

“¿Quién no le agradece al jardín, cuando el colibrí llega, batiendo sus alas sobre esa flor, que la Pachamama entrega?” Agradece todo ser con educación, con educación de corazón. Es decir, con la educación que por principio correspondió, y corresponde al principio de la vida. Y esta educación es, por principio, poética del amor (2013). Esa educación que es amor, ese amor que es educación. Esa educación que es *amor como poíesis*. Amor como creación. Educación que es arte en sentido pleno. Justo la educación<sup>4</sup> que convoca a la reconexión con lo que realmente somos, y así al reencuentro con la luz del amor del propio corazón.

Educación que cual poética del amor, propulsa el cuidado, el cultivo del espíritu creador. Una educación sin condición, ya que por principio corresponde al milagro de la vida. Educación que cual sabiduría y libertad –creadora(s)-, es la que se hace cargo de quienes llegan cada día al mundo, la que abre espacios de acogida, de cuidado. Y de impulso al potencial, al espíritu creador de cada ser – poético, de cada ser humano. Es “la educación que como poesía, como poema, <es como el viento, o como el fuego, o como el mar>. Su movimiento perenne hace vibrar. Abraza a quienes nacen cada día en el mundo, <acuna en su oleaje> a cada ser humano. Dejándole aprender océanos de posibilidades, dejándole imaginar el infinito” (Zapata, 2013, p. 33).

Sí, es una educación que deja aprender, pensar, crear, dar –a raudales. Una educación que propulsa la formación de seres abundantes, sobreabundantes. Seres que dan –lo mejor de sí al mundo, a la humanidad, a la vida-, sin condición. Seres que dan a raudales y quienes jamás se empobrecen, sino quienes están en continua expansión de su riqueza –y ya no sólo exterior-, sino interior. Es así, porque la educación poética es una educación que en nada tiene que ver con la tecnofabricación de mentes, conciencias, subjetividades, yoes, es decir, de meras inmanencias egológicas. Porque es una educación que como *poíesis*, como creación, es arte vital. Arte que no se supedita a nada, porque está sólo para enaltecer la vida.

Y esa educación –descolonizadora, por principio, poética de corazón, es la educación que, reiteramos, promueve el retorno a la tierra, la vuelta a la naturaleza, el regreso a lo sagrado –que es la vida para vivirla en plenitud. La educación poética es auténtica promotora del arte de vivir en armonía con la Gran Madre, con la madre naturaleza. Porque tal educación, indomeñable, irredenta es como la tierra, libre –por naturaleza. Esa educación sabia, libre justamente se corresponde con la sabiduría y la libertad tan propias de la Pachamama, de Gaia...

<sup>3</sup> El amor y belleza; las bases del buen vivir. <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/buen-vivir/37/suma-gamana-una-alternativa-que-rescata-los-principios-de-los-pueblos-indigenas>. [www.eltelegrafo.com.ec](http://www.eltelegrafo.com.ec)

<sup>4</sup> Educación que es *poíesis*, que es creación irreductible a instrucción, escolarización, enculturación, adiestramiento manual o intelectual, adoctrinamiento, entrenamiento, disciplinarización, dogmatización, domesticación, inconfundible con colonización cognitivo-cultural y mortal, en fin.



Sabiduría y libertad, eminentemente creadoras, y ello ya por más de cuatro y medio billones de años.

Para esa madre hermosa, la educación poética impulsa el canto, el canto de vida de niños, niñas y jóvenes. Un canto a sus selvas, al verde de sus montañas, al azul del cielo, a la claridad del sol. Un canto de amor a su gran espíritu. Un canto al esplendor de su belleza, un canto a su luz, y a su fortaleza. Y todo ello, porque la educación poética es cultura originaria (que no política cultural), cultura que se mueve alrededor de la tierra, que la labra, la cultiva, la honra. Precisamente esta educación impulsa, deja que el canto de vida de niños, niñas y jóvenes llegue al sol, porque en ello(s) está la verdad. Es decir, la educación poética reconoce que en esta tierra, son los niños, las niñas y los jóvenes quienes aún mantienen viva su conexión con el espíritu de la tierra. De ahí que canten, ríen, jueguen, es decir, de ahí que su vibración sea elevada, tal cual la de la Madre –Tierra.

Ciertamente son los niños, las niñas y los(as) jóvenes quienes no sólo cantan, ríen, juegan para irradiar alegría en la tierra, sino que son quienes la defienden (como los pueblos originarios), quienes luchan por ella. En efecto, no han sido los niños, las niñas, los jóvenes –ni los pueblos ancestrales-, quienes han destruido los bosques, ni quienes han agotado la capa de ozono. No, no han sido los niños, las niñas y los(as) jóvenes (ni los pueblos ancestrales) quienes han explotado a la naturaleza, ni son quienes han usado sus recursos para la ‘civilizadísima’ maquinaria de guerra. Por el contrario, los niños, las niñas y los(as) jóvenes –como los grandes maestros, los guardianes de la tierra de los pueblos originarios-, son la flor de la <entraña verde>, de la madre, del <vegetal tesoro>.

La educación poética reconoce quienes son los niños, las niñas y los(as) jóvenes, reconoce su maestría de vida, así como reconoce la enorme sabiduría de los pueblos ancestrales guardianes de la tierra. Y por ende, impulsa su canto, su canto a la tierra, un canto que la eleva, la hace ascender en cada primavera. Sí, quienes dan vida y sentido a la educación, son <hierba, raíz, grano, corola / sílaba de la tierra>. Así es, niños, niñas y jóvenes al no sobrevivir aún a la ego-separación-civilizada (y adulta, que supone al humano como sujeto -egológico-separado de la naturaleza, de la tierra, reducida ésta a materia explotable, dominable; lo propio del imperio planetario que aquél detentaría), viven en conexión (lo propio también de los pueblos originarios) con la fuente de la que todo nace. Y se saben, se sienten, se viven como naturaleza –gloriosa.

Dada tal conexión (a la cual la educación poética invita a la humanidad adulta a volver), niños, niñas, jóvenes suben a las ramas de los árboles, fundiéndose en su savia de vida. Suben, escalan troncos, y no sólo, sino también montañas, para enarbolar la bandera verde <que les sale del alma>. Y justo en defensa de la tierra, niños, niñas y jóvenes, dicen <soy semilla, soy tallo, soy follaje... soy la flor de la vida>. Y así, niños, niñas, jóvenes elevan su canto –de vida-, hasta el cielo, su cielo. Por ello, dejar que el canto de vida de niños, niñas y jóvenes llegue al sol, es tarea de la educación poética, porque en ello está la verdad, la verdad que es sutil revelación del arte de vivir en armonía con la naturaleza, con el cosmos, con el todo –que es la vida.

## Volver a la Naturaleza –Vía el Entusiasmo de Niños, Niñas y Jóvenes

Imaginad espacios abiertos  
por y para niños, niñas artistas  
no ya el aula-jaula para la repetición  
vigilancia y control  
y/o ejercicio del biopoder  
(Zapata, 2012, p. 135)

El arte de vivir, es un saber vivir, es un vivir bien. Es decir, el arte de vivir, es propiamente, vivir en plenitud, vivir en armonía con el todo –que es la vida. Vivir en armonía con la naturaleza, con la Gran Madre, con la Madre Tierra, con el Cosmo-Ser en su conjunto. Vivir en armonía es vivir en comunidad fraterna con los océanos, las montañas, las flores, los animales, los minerales, y con la humanidad entera. Porque saber vivir, es saber convivir –en paz. Ahora que esta paz no es sin más externa, es luminosidad, es claridad interna.

Luminosidad y claridad cultivables por la educación del corazón. Es decir, por el despejamiento, la transparencia, la limpieza de corazón. Sí, un corazón amable, tierno, liviano, es un corazón limpio, libre de odios, iras, quejas. Libre de obsesiones, perturbaciones, ofuscaciones. Tan hermoso corazón es el anclaje de la conexión cósmica. De esa conexión cuyo fruto es el arte de vivir en armonía. Vivir nuestra naturaleza, vivir su belleza, siendo tal hermosura –de corazón. Y con tan saludable corazón, tan sereno, tan sensible y tan sabio, todo es posible. ¿Y quiénes, en nuestro entorno cercano, tienen tan grandioso corazón? Niños, niñas y jóvenes, aquéllos auténticos maestros de vida, justo quienes dan sentido a la tarea de educar-nos –en el arte de vivir en armonía, en paz.

Aquellos grandes maestros de vida, similares por su transparente corazón, a los grandes maestros de sabiduría, a los guardianes de la tierra de nuestros pueblos originarios, son quienes dieron *vida* y *sentido* a un juego de experiencias educativas, que acaecieron en atmósferas eminentemente poéticas, en atmósferas abiertas –y que no ya en (j)aulas académicas clásicas. El propósito del juego experiencial, vital que se alude, fue precisamente volver a la naturaleza, para observar-se, mirar-se en ella, hasta pre-sentir su belleza, su majestuosidad, su luminosidad, que por cierto, es –también-, propia.

En este juego experiencial, vital, como parte de un módulo de manejo de color en el diseño aplicado a redes sociales, invitamos a los participantes, estudiantes<sup>5</sup> de las Licenciaturas en Comunicación, Turismo y Mercadotecnia –de la Universidad del Liceo, Querétaro, Méx.- a “aprender a combinar armónicamente colores, a través de <la observación de la naturaleza, de la naturaleza de los insectos, en concreto>”. Así que cómo para toda experiencia extra-aula, junto con los estudiantes marchamos –jubilosos-, a la aventura, a la búsqueda de insectos –de dos, tres o más colores- en la rivera del Río de un

---

<sup>5</sup> Experiencia realizada el 22 de Agosto, 2015, con 21 estudiantes de 23 a 30 años, de las Licenciaturas y Universidad, arriba aludidas.

pueblo –del Estado de Querétaro, Méx., de enorme riqueza ancestral, llamado precisamente, “El Pueblito”

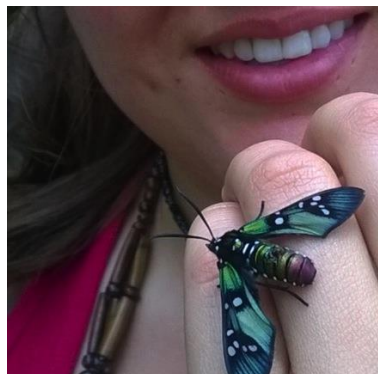


En marcha a la aventura del encuentro con los colores de la naturaleza



Encuentro y fotografía de insectos

El propósito de la aventura, fue observar los colores, las cantidades, las proporciones, la estructura envolvente (exoesquelética) de mariposas, hormigas, abejas, catarinas, escarabajos... y fotografiarlos en su entorno. Previamente estudiamos la prehistoria de los insectos, su influencia en la vida humana. Revisamos creaciones artísticas de pueblos originarios, inspiradas en los insectos, apreciamos la belleza de las obras, y aprendimos cómo estos seres del reino animal, forman parte integral de nuestro mundo. En el momento de la experiencia apreciamos los colores dominantes de los insectos encontrados, los colores acentuados, los complementarios y los análogos. Aludimos al círculo cromático para comparar con lo observado y aprendido.



Luz-verde-mariposa



Luz-naranja-papaloth

En medio de la naturaleza, en nuestro entorno vital, los jóvenes pudieron no sólo observar el colorido de los insectos, sino que conectaron con su interior, justo en el silencio majestuoso de la rivera de un río. Un silencio armónicamente musicalizado por el sonido del agua, o de las aves cantando al sol. En esa paz, los(as) jóvenes estudiantes, no sólo aprendieron la cromaticidad animal, sino que tomaron consciencia de la armonía natural, de la que ellos formaron, en ese momento parte. En ese momento en el que fueron envueltos en la libertad del viento, en el ondular de los hojas de los árboles. Instantes en los que pudieron escuchar a la Gran Madre, a la Madre Tierra.

Y justo en cuanto la re-conexión se dio entre ellos(as) y la naturaleza, y el cosmos, todos(as) brillaron dado su entusiasmo, al ‘descubrir’ los primeros escarabajos, a las catarinas. Su entusiasmo prendió su espíritu, y alegremente, con mirada más y más atenta recorrían el entorno, re-encontrándose en el color, en la luz naranja de la mariposa monarca, el verde-azul del colibrí, en el verde-mimético del insecto-palo. Recordaron el porqué del mimetismo, el porqué de los mecanismos de defensa o aviso a los depredadores sobre su posible toxicidad.

La experiencia vital de los jóvenes con el color de los insectos, supuso a la vez, el desprendimiento de prejuicio intelectual sobre el uso y combinación de los colores en el diseño. Los jóvenes fueron a tomar directamente de la naturaleza el color, y ya sin la atadura conceptual, pre-vieron la posibilidad de crear arte desde su interior –de forma natural. Como resultado de la aventura de aprender y presentir la luz de los colores vivos de la naturaleza, los jóvenes presentaron paletas cromáticas, como las que a continuación se muestran:



Paleta Cromática de Luis Ernesto Gutiérrez<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Luis Ernesto Gutiérrez. Estudiante de la Diplomatura pro-titulación de la Licenciatura en Comunicación Gráfica. Univ. Liceo, Querétaro, 2015



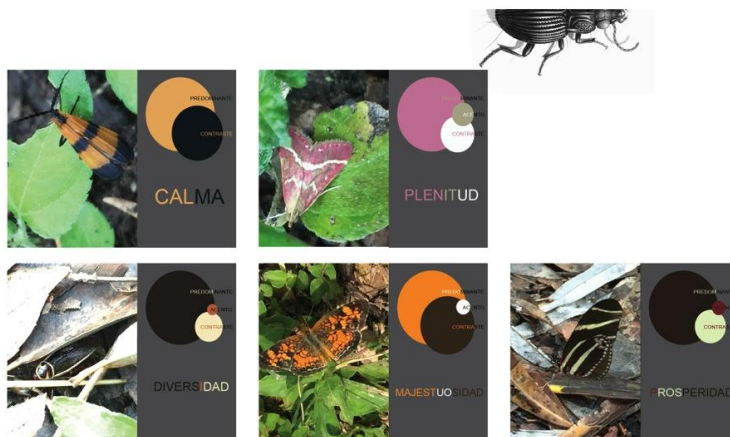
Jóvenes creadores como Luis Ernesto, diseñaron paletas cromáticas en alusión al halo inspirado por los insectos, como Paul Contreras<sup>7</sup>, para quien una mariposa nocturna –de alas abiertas- fue el símbolo de la plenitud, otra mariposa en pleno vuelo, el ícono de la libertad, y una más de suave naranja, fue la alegría en toda su expresión, así como la tranquilidad fue lo que le inspiró el verde-insecto-hoja, y la desesperación de la araña



La paleta de Karla Lira<sup>8</sup>, también es ilustradora de la creación-juvenil resultado de la aventura de aprender, pensar, sentir, vivir la maravilla de la naturaleza. En efecto, ella pre-sintió la calma de una bella mariposa bicolor, la plenitud de la palomilla nocturna rosada, la majestuosidad de la monarca, y la prosperidad de mariposa-tigre

<sup>7</sup> Paul Contreras. Estudiante de la Diplomatura pro-titulación de la Licenciatura en Comunicación Gráfica. Univ. Liceo, Querétaro, 2015

<sup>8</sup> Karla Lira. Estudiante de la Diplomatura pro-titulación de la Lic. en Mercadotecnia. Univ. Liceo, Querétaro, 2015.



Del conjunto experiencial y vital que cristalizamos con el fin de re-conectar a estudiantes, de la academia tradicional, con la naturaleza, sobresalió el relativo a un *Juego de Lotería sobre la Flora y Fauna de la Rivera del Río de El Pueblito, Querétaro, Méx.* Juego de diseño original de Hugo S. Cruz, en ex profeso para esta experiencia, auspiciada por el Patronato del Río, para las Ferias Ecológicas, realizadas en comunidades y barrios de El Pueblito, Querétaro. Juego en el que participaron niños, niñas, jóvenes y adultos.



La intención del juego fue abrir el camino para reconocer la flora y la fauna de un pueblo ancestral, y para que los lugareños, disfrutasen de la posibilidad lúdica, actualizasen su biomemoria, y en su caso, decidieran valorar, conservar, aprovechar su riqueza natural –de manera responsable. Esta experiencia se efectuó en fines de semana de julio y agosto del 2016, en Candiles y Santa Bárbara, Delegaciones del Municipio de Corregidora, Querétaro, en un horario de 9:00 a 15:00 hrs. Como introducción al juego ofrecimos charlas –a los participantes-, sobre la riqueza de la flora y la fauna de la Rivera del Río de “El



Pueblito”, Qro., Estas charlas estuvieron apoyadas por material gráfico-visual, luminoso, y a la par, por un especialista en entomología.



Niños, niñas, jóvenes, familias enteras participaron en el juego de la lotería sobre la flora y la fauna del Río de un pueblo originario, ancestral, y fraterno. El juego les recordó su riqueza, la abundancia natural de su entorno, les hizo volver – a los adultos mayores en especial- a tiempos en los que el espíritu del río era audible para ellos, en el que el vuelo de los pájaros, los colores de las mariposas, el aire de libertad, les envolvía. Envoltura tangible en los frutos de la tierra, dada la sobreabundancia del líquido vital de un río, que la civilización tiende a descuidar. Por otra parte, otro juego que entusiasmó a los niños –de la comunidad de Sta. Bárbara- fue el *memorama*, también sobre la flora y la fauna del río que nos ocupa.



De acuerdo con lo previsto en el párrafo anterior, los niños, las niñas y los jóvenes, son ejemplo vivo de la conexión aún intacta con la naturaleza. De ahí su alegría, su sonrisa franca, su apertura a aprender, pensar, crear con el corazón. De ahí su asombro ante la riqueza extraordinaria de la flora y la fauna de un río – en peligro. De ahí su ánimo por participar en su conservación. Sí, niños, niñas y jóvenes son quienes dan vida a la tarea de educar(nos), al compromiso histórico de cuidar de nuestra naturaleza, de la Madre Tierra. Y en esta tarea, como en los juegos de lotería y memorama –sobre el Río de El Pueblito-, ellos no compiten, sólo mostraron su disposición cooperativa, su solidaridad fraterna, comunal.

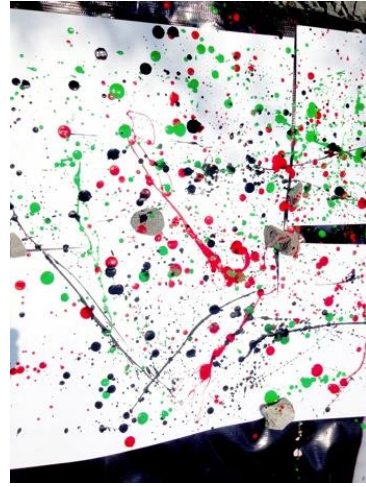


Y dentro del juego de experiencias vitales, previstas para favorecer la re-conexión con la naturaleza, y cultivar el arte de vivir en armonía con ella, participamos en el *Festival de la Tierra* (Mayo 27, 2016), con un taller para 25 jóvenes bachilleres de entre 16 y 18 años, –estudiantes de la Universidad Politécnica de Querétaro, Méx, a través del cual invitamos a apreciar la geometría de cactáceas, pastos, árboles. Previo al recorrido por los jardines de la Universidad, brindamos una charla con imágenes luminosas de la naturaleza, poniendo el acento en su configuración geométrica.

En la visita a los jardines, el entusiasmo de los jóvenes afloró, su encuentro con las plantas, con los cactus, los árboles, y su atención plena a su geometría, les sorprendió. Al grado que su chispa luminosa les envolvió, al pre-sentirse naturaleza, belleza fractal, símil a las configuraciones encontradas en el reino vegetal. En los jardines, aderezamos la actividad con un *action painting*, siguiendo la heurística de la obra de Jackson Pollock. Ello en pro de movimientos juveniles que armonizasen su cuerpo, su mente y su espíritu. Y entonces, pintaran, colorearan, se iluminaran con la alegría de sus creaciones artísticas, lo cual en efecto sucedió, y su alborozo nos contagió.



Jóvenes Creadores



Painting

No cabe duda, niños, niñas y jóvenes son grandes maestros(as) de vida. Ellos(as) enseñan al mundo adulto la importancia de cuidar de sí, de cuidar y preservar la conexión con la naturaleza, con el cosmos, con la vida. Es un cuidado trascendente, más prioritario que aquel que los adultos imponen a quienes consideran aún no maduros. Los jóvenes de la Universidad Politécnica hicieron del *Festival de la Tierra*, una auténtica fiesta, posible por su entusiasmo, su estar en lo que realmente son; don sagrado de vida.

## Palabras Finales

El mundo actual no vive, sobrevive en la ego-separatividad. Ego mundial, ego individual que hace suponer que humanidad, ser humano concreto, está(n) separado de la naturaleza. Así es, los seres humanos por lo común y por lo general, nos experimentamos como egos atrapados dentro del propio espacio-mente, lo cual hace observar a la naturaleza fuera de sí mismos, al otro lado de sus cuerpos. Aparecen ante sí los humanos-adultos-civilizados, como espectadores, sintiéndose incompletos, en soledad, con un vacío difícil de llenar (de ahí la necesidad de bienes materiales, de reconocimientos, títulos, honores.

La ego-separación es raíz del constante conflicto –en el que sobrevive la humanidad-, de las guerras fratricidas, del terrorismo-políticamente-organizado, de la opresión global. La imposibilidad de pre-sentir la complementariedad con la naturaleza, genera el deseo de posesiones, poder, estatus, porque sería la forma de completar, de llenar el vacío existencial y de ocultar la propia disarmonía interior. Tal desequilibrio incrementa el deseo de riqueza y poder, lo que deriva en

violencia, dominio, guerra. Los pueblos originarios frente a esto, dan primacía al equilibrio, a la complementariedad y al consenso. Por ello, son Maestros de Vida, como son los Niños, las Niñas y los Jóvenes –aún no contaminados por la egotividad-separatista extrema.

La ego-separación es altiva, no permite sentir lo que realmente somos, aérea en la abstracción no deja posar los pies en la tierra, por el contrario busca la trascendencia en la razón. El yo-racional-separado aísla, no permite sentir al otro, a lo otro, a la naturaleza, a la tierra. Y en esta desconexión sobrevive la humanidad, sobrevive en el conflicto, en la desolación. En la disarmonía. Pero por suerte, hemos previsto, en nuestro propio mundo hay otra posibilidad, y es la que por cierto, cuidan, cultivan culturas ancestrales; las culturas de vida.

Son culturas de las que podemos aprender el arte de vivir en armonía con la naturaleza. Arte de vivir que significa saber, por principio, vivir. Y saber vivir quiere decir vivir en armonía con el todo –que es la vida. Un saber vivir que es, a la par, saber convivir con las montañas, con los árboles, con las abejas, las hormigas, las flores. En suma, un saber estar en comunión con la Gran Madre, la Madre Tierra, con el Padre Cosmos, y con el Hermano Sol. Saber vivir y convivir que derivan en otros principios, procedentes de la sabiduría ancestral (aymara, por ej.), tan propia del *Suma Qamaña*, v.gr. Principios relativos al saber escuchar a la naturaleza –la del reino animal, vegetal y humano-, saber compartir la riqueza que nos ofrenda, saber vivir en complementariedad con todo lo que es –vida. Y, desde luego, saber soñar, soñar como hacer honor al propio potencial.

Principios sustanciales del <vivir bien> o del <buen vivir>, los referidos, a los que se aúnan el saber alimentarse –con los nutrientes que corresponden, para no caer en el desbalance. El saber beber, los líquidos sagrados de la tierra, sin abuso, ni maltrato para el cuerpo, la mente (que ha de ser clara como el agua) y el espíritu. Y saber danzar, es decir, saber celebrar, saber cantar la vida –lo cual significa vivir la alegría por el *donum* más sagrado que tenemos; la vida. Saberes –indicadores no de conocimiento intelectual sino de la sabiduría que nace de un corazón limpio, transparente, puro, lleno de paz. Indicadores a los que se suman, el saber comunicarse –en diálogo fraterno-, y el saber trabajar en aras del crecimiento interior.

Ojalá pudiéramos cultivar el corazón propicio para que los indicios de la sabiduría que tan sencillamente, aludimos, pudieran en él brotar. Para este cultivo emergió la educación del corazón, la educación que es poética del amor. Una educación que reconoce que los(as) Maestros(as) más cercanos que tenemos, en nuestros espacios <académicos>, son los niños, las niñas y los(as) jóvenes. Ellos(as) mantienen en grado elevado su conexión con la naturaleza, con el cosmos, con la luz del sol. Ellos(as) aún no experimentan del todo la ego-separación, por ende –sustentamos con la educación poética-, su vida fluye, no es cuestión de lucha (ellos-as cantan, ríen, juegan, no buscan poseer, acumular, explotar al(o) otro –de sí), de sobrevivencia a la opresión (aunque el embate desgarrador del mundo a niños, niñas y jóvenes, por el “peligro” que representan para el biopoder)



Debido al reconocimiento –poético/educativo-, de la Maestría de Vida de Niños, Niñas y Jóvenes, diseñamos y cristalizamos un juego de experiencias vitales (totalmente extra-aula), para ilustrar (en el fondo), como ellos(as) pueden – sencillamente-, re-conectarnos con la naturaleza, con la tierra, con la vida. Fueron experiencias de re-encuentro con la fauna y la flora de la rivera de un río –en peligro de extinción-, y con la geometría fractal de plantas que ‘conviven armónicamente’ con el estudiantado y profesorado de instituciones académicas cercanas. Fue un juego de experiencias dobles en virtud de la energía vital plena de niños, niñas, jóvenes –y adultos próximos.

Energía, entusiasmo, alegría vital de los protagonistas del juego experiencial que nos dejó avizorar, precisamente, lo que previmos: la posibilidad de abrazar la vida, de vivirla en plenitud, en paz. Opción que deja vislumbrar el susceptible coloreo de otro horizonte para el mundo, aquél en el que vivir sea, todo un arte. El arte de recorrer la tierra en equilibrio, en complementariedad y consenso. El arte de vivir en armonía –con la naturaleza, con el cosmos, con el todo –que es la vida-, cabe una y otra vez, subrayar. Un arte de vivir que lleva a re-encontrarse en el todo, para poder observar-nos, ver-nos, (ad)mirar-nos en la belleza, en la luz del sol que anida en el centro del cosmos, nuestro corazón.

## Referencias

- Choquehuanca, D. (Julio 3, 2013). Suma Qamaña. Vivir bien, no mejor, la sabiduría aymara. *ArgenPress Cultural*. Prensa Argentina para todo el Mundo.
- El telégrafo (2017). *El amor y belleza; las bases del buen vivir*. Recuperado de <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/buen-vivir/37/suma-qamana-una-alternativa-que-rescata-los-principios-de-los-pueblos-indigenas>.  
[www.eltelegrafo.com.ec](http://www.eltelegrafo.com.ec)
- García y Olvera, J.E.M.A. (2013). *Riqueza y Sabiduría del Cosmo-Ser de los Pueblos Originarios de Abya Yala*. México: Iari y Ceapac Ediciones.
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI).
- Zapata, J. (2013). *Educación, Poética del Amor*. México: Palibrio-USA / Iari Edic.
- Zapata, J. (2012). *La Infancia es Poesía*. México: Ceapac / Iari Edic.

# EL ESTUDIANTE DE SECUNDARIA: SIGNIFICADOS Y SENTIDOS SOBRE SU FUTURO ACADÉMICO-LABORAL

## THE MIDDLE SCHOOL STUDENTS. MEANING AND SENSES REGARDING THEIR ACADEMIC AND OCCUPATIONAL FUTURE

Inés Lozano Andrade (1) y Zoila Rafael Ballesteros (2)

---

1.- Profesor Investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México. Miembro del SNI y Profesor con perfil PRODEP. [jines2101@yahoo.com](mailto:jines2101@yahoo.com)

2.- Profesora Investigadora de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México. Miembro del SNI y Profesor con perfil PRODEP.

---

Recibido: 29 de noviembre de 2017

Aceptado: 21 de abril de 2018

### Resumen

Este artículo se propone describir e interpretar los significados y sentidos que los estudiantes de secundarias construyen con respecto a su futuro académico y laboral, así como sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela. Lo anterior se justifica en el hecho de que este nivel educativo en México no ha logrado los aprendizajes esperados en los estudiantes lo cual se evidencia en los bajos resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales. A partir de esto nos preguntamos ¿por qué y para qué estos actores asisten a la escuela? ¿Estos significados tienen que ver con sus sentidos de futuro en lo escolar y laboral? El estudio se orienta desde la teoría de las representaciones sociales con un enfoque metodológico de corte cualitativo donde se pretende la comprensión del objeto en cuestión. El análisis de la información revela que el estudiante carece de una proyección de futuro clara y motivante que en lo académico y laboral le incite a cursar la escuela secundaria en la forma en que el currículo formal de la misma pretende. Además de que las prácticas pedagógicas que ocurren en este entorno le parecen poco significativas para su preparación como persona en el futuro.

**Palabras clave:** Estudiante de secundaria, representaciones sociales, significados, sentidos.

### Abstract

This article aims at describing and interpreting the meaning and sense middle school students in Mexico City have constructed regarding their academic and occupational future years, as well as their school teaching practices. In this country, the learning outcome expected for this level has not been reached, as revealed in national and international studies. This is why we inquire about the reasons these students have to attend school, and if these have to do with their academic and occupational next projects. This qualitative study was oriented by the theory of social representations which attempts to explain this



object in question. In the analysis, it was revealed a series of social categories emphasizing the absence of clear and motivating reasons to incite these students to attend middle school as they should, according to their formal curriculum. Also, they believe their classes are meaningless for their future development.

**KEY WORDS:** Middle school, teenagers, prospects, social representations, meanings.

## Problema y referentes teóricos

Una de las principales críticas que sufre actualmente la escuela secundaria es la distancia que existe entre las concepciones que tienen los profesores sobre lo que significa ser estudiante y las características actuales de los jóvenes que acuden a ella (Cuevas, 2012 en Saucedo, et. al., 2012). Los intereses y necesidades de los alumnos con características cada vez más posmodernas ya no empatan con una escuela que sigue conservando prácticas tradicionales de enseñanza. Lozano (2010) menciona al respecto que acudir a la escuela es para los jóvenes un mal necesario en donde las motivaciones se centran en las relaciones afectivas y sociales que entablan con sus iguales y no así en los aprendizajes.

Cursar la escuela secundaria y obtener un certificado implica para los alumnos sobrevivir las demandas de los adultos sin renunciar necesariamente a los propios deseos. Los aprendizajes de contenidos curriculares y el desarrollo de competencias intelectuales quedan en segundo plano y no necesariamente logran equilibrarse.

Los resultados obtenidos a través de las evaluaciones nacionales e internacionales han demostrado la crisis que vive este nivel educativo, los objetivos planteados oficialmente no se han alcanzado y el panorama que se vislumbra es poco alentador. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) por ejemplo, expone los resultados obtenidos tanto en matemáticas como ciencias. Sólo el 4% de los estudiantes poseen altos niveles de dominio en el primer campo de conocimiento, mientras que para las ciencias sólo el 2% de la población evaluada alcanza los estándares establecidos. Las competencias lectoras si bien se encuentran en un mejor nivel, sólo se ubican un punto arriba, es decir el 5% de los estudiantes demuestran niveles superiores en este rubro. (INEE<sup>9</sup>, 2015) Sin embargo las cifras expuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) muestran que durante el ciclo escolar 2015-2016 el nivel de secundaria presentó un 5.0 % de reprobación y un 4.2% de abandono escolar con una eficiencia terminal del 87%.

Diversos estudios coinciden en señalar algunos factores que contribuyen a explicar por qué la escuela secundaria no alcanza los propósitos establecidos: las prácticas de enseñanza y de evaluación anquilosadas que privilegian la memorización, la obediencia y el control son parte de estos factores que

---

<sup>9</sup> Instituto Nacional de Evaluación Educativa

promueven la inequidad entre los estudiantes. La sobrecarga de contenidos curriculares que además son poco significativos para los estudiantes, las condiciones laborales intensificadas y persecutorias a los maestros y las inadecuadas políticas de formación continua para los docentes de este nivel se suman a la crisis que vive la escuela secundaria. (Lozano, 2010)

Otros más se refieren a los aspectos subjetivos que se construyen por parte de los diferentes actores con respecto a la escuela misma. Las autoprofecías de los docentes, las representaciones sociales que construyen estos mismos actores sobre ser docente, y sobre las relaciones con los estudiantes, entre otros aspectos, resultan relevantes para entender los fenómenos ocurridos en la vida cotidiana escolar.

Los alumnos también tienen y construyen esos significados, y han sido estudiados más recientemente como parte de una tendencia a considerar al desconsiderado. Así por ejemplo Flores y Gómez (2010) exponen que el interés y la motivación de los alumnos hacia la escuela cambian durante el transcurso de la misma. Durante su ingreso existen mayores expectativas por aprender nuevos conocimientos las cuales van disminuyendo conforme avanzan en los grados subsecuentes cambiando el aprendizaje por metas de desempeño. De esta manera buscan mayores niveles de aceptación de sus pares, pero también de sus maestros, aspiran a lograr mayores niveles de empatía ante los problemas que viven (Blasco, 2003). Para estos autores el gusto por la escuela o el abandono escolar rebasa entonces una cuestión socioeconómica, familiar o de capacidad intelectual pues en ella se encuentran entretelados los significados que tienen los estudiantes sobre la escuela misma, su organización y el acompañamiento que reciben de los adultos.

Para el antropólogo John D'Amato (1992), (citado en Levinson, 2012), el estudiantado generalmente asiste a la escuela por motivos estructurales o motivos situacionales. Los **estructurales** son los motivos referidos a la estructura socioeconómica **fuera** de la escuela (el querer avanzar económicamente, el querer ser "alguien" en la vida). Los **situacionales** son los motivos referidos al placer social o auto-estima producido **adentro** de la escuela: El estudiar para convivir con los compañeros, para "quedar bien" con el maestro y sentirse estimado, etc.

En ambos casos, estos motivos tienen poco que ver con el contenido, quizá como dice este autor, se debe a lo obligatorio de la escuela. A estas dos formulaciones propuestas por D'Amato, Levinson (2012) agrega una tercera: los motivos **existenciales**, el goce y el ímpetu de apropiarse del conocimiento escolar para crecer en lo personal y resolver problemas existenciales. Ahora bien, a muy grandes rasgos, el primer motivo—el estructural—ha sido históricamente, y tal vez sea todavía, el más común; luego, el situacional está en segundo lugar, y el existencial lejanamente en tercer lugar. Lo idóneo es tener todos presentes. Los estudios citados abren una veta de investigación importante centrada en los estudiantes que cursan la escuela secundaria, por lo cual resulta necesario estudiar el fenómeno contextualizándolo en el marco de una cultura escolar que se articula con aspectos de la vida posmoderna la cual se caracteriza por la

personalización o el narcisismo, el hedonismo, la indiferencia o el sin sentido, la trivialización de los actos y del saber científico, así como de la escuela. Lo *cool* y lo *light* en la vida, que se traslada de la esquina al centro escolar, además de otros aspectos que permiten comprender lo que ocurre en las escuelas (Lipovetsky, 2005; Hargreaves, 1998). De tal forma que las preguntas que nos planteamos son las siguientes:

- ¿Qué significados tienen los alumnos hacia la escuela y cómo viven los procesos de enseñanza dentro de ellas?
- ¿Cuáles son las expectativas que para ellos les ofrece la escuela en su futuro académico y laboral?
- ¿Cómo significan los problemas económicos y sociales tanto nacionales como mundiales y de qué manera influyen en la construcción de sus sentidos y significados hacia la escuela?

### **El enfoque teórico-metodológico.**

El enfoque teórico que orientó el estudio fue el de las representaciones sociales, Teoría que fue esbozada en primera instancia por Sergei Moscovici en el ámbito de la psicología social, aunque el concepto proviene de la sociología con Emile Durkheim (1985). Para Moscovici (1979), una representación social es entendida como un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales se hace inteligible la realidad física y social. Las representaciones sociales surgen en y para hacer inteligible la vida cotidiana. Es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Conocer las representaciones sociales permite en el presente estudio, profundizar en la comprensión de los problemas que ocurren en la escuela secundaria, considerado como un nivel crítico que a su vez ha sido criticado a nivel nacional e internacional.

El estudio se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa la cual permitió adentrarnos al estudio de los significados de los estudiantes de secundaria para comprender los sentidos que le otorgan a su futuro académico y laboral.

Las técnicas de investigación de campo empleadas fueron un cuestionario con preguntas abiertas de frases incompletas y complementación y la entrevista semiestructurada para informantes clave que fueron aquellos cuyos cuestionarios aportaron información amplia sobre los ítems planteados.

Para la primera técnica la población a indagar fueron estudiantes de tercer año de secundaria independientemente de su rendimiento académico elegidos al azar. En total se aplicaron 450 cuestionarios que fueron analizados descriptivamente. En la segunda fase de entrevistas, se seleccionaron a los informantes con respuestas más amplias con la intención de cumplir con el criterio de la búsqueda de información amplia que es un requisito de la teoría de las representaciones sociales. Se buscaron escuelas de la Delegación Gustavo A.

Madero y Azcapotzalco en la Ciudad de México por caracterizarse por una sobrepoblación de escuelas, además de tener problemas graves en reprobación, deserción y ausencia de aprendizajes.

La utilización de herramientas mixtas conllevó a la elaboración de tablas concentradoras de la información permitiendo interpretar tanto los datos empíricos obtenidos a través del cuestionario y posteriormente reinterpretados con base en las entrevistas elaboradas. El propósito del análisis estuvo centrado en conocer y comprender los significados de los alumnos en torno a las problemáticas planteadas por lo cual, se presentan los resultados y su interpretación con base en la premisa de que si el humano dirige sus actos y comportamientos dependiendo de las intenciones a futuro, es decir si el humano es un ser que nace para la preocupación es porque esta tenso (in-tensión-intención), porque es un ser intencional, teleológico, que hace lo que hace para el futuro. Entonces los alumnos hacen lo que hacen en la escuela porque tienen una mirada de futuro. Conocer esta mirada es entonces fundamental para comprender su presente. En ese sentido, planteamos primero los resultados obtenidos en torno a las representaciones que se hacen del mundo y del país para posteriormente analizar sus expectativas académico laborales y concluimos con las representaciones hacia las prácticas escolares y su sentido escolar.

Cabe señalar que los testimonios que se vierten y analizan son representativos de la mayoría de los informantes lo cual nos permite construir las categorías sociales que en ellos coinciden.

## **Análisis de los resultados**

### ***Un futuro sin futuro.***

Una de las promesas no cumplidas de la modernidad es mejorar las condiciones de vida de aquellos sujetos que lograran alcanzar mayores niveles de escolaridad. Hoy en día esto ya no es una garantía, los jóvenes observan y viven en sus familias escenarios cada vez más inciertos, el Estado ya no promete seguridad, salud, educación y mucho menos empleo, por el contrario es claro observar en quienes lo representan, mayores prácticas de corrupción en donde la injusticia y la desigualdad son predominantes. Estas prácticas no requieren de títulos o certificados, por el contrario al parecer cada vez más se legitima el nepotismo, el autoritarismo y la ilegalidad. Esta última se resalta y se engrandece a través de los medios masivos de difusión o comunicación, se justifica y al parecer se naturaliza. El acceso a internet permite mirar otras realidades, formas de vivir que acaban con los metarrelatos de la modernidad. Plantearse expectativas ante la incertidumbre es aventurarse. En palabras de Hargreaves (1998) nos encontramos en un contexto que no ofrece perspectivas de seguridad, ni seguridad en las perspectivas por lo que el caos social, se hace evidente y se interioriza en cada uno de los sujetos.

Entonces ¿para qué estudiar si esto no garantiza un futuro económico más prometedor? Los alumnos que participaron en el estudio tienen como única

certeza la incertidumbre, el 36 % de ellos afirma que viven en un mundo con altos niveles de pobreza, que el desempleo es cada vez mayor, la delincuencia, la inseguridad y la violencia son una realidad que los aqueja constantemente como consecuencia de la desigualdad social que a la vez es producto de un sistema económico neoliberal y de un mundo globalizado.

Las representaciones sociales de los jóvenes, se han alimentado de toda esta información que reciben a través de los medios de información masiva y de la propia realidad que viven marcada por una desesperanza por mejorar por lo menos a través de la escuela, pero si quizá por el mundo de la ilegalidad como por ejemplo el narcotráfico. Sólo un 12% de los adolescentes alcanza a mirar un futuro positivo en los avances científicos y tecnológicos y tienen la esperanza de un mundo mejor a través de la práctica y fomento de valores. El resto tiene claro que la sociedad está en crisis y se espera un mundo marcado por mayores índices de violencia e inseguridad, pobreza, desempleo, desastre natural e incluso terrorismo. Recuperando la voz de los jóvenes, éstos opinan lo siguiente:

*“Estamos muy mal porque no tenemos seguridad, no tenemos apoyo y más mal porque no tenemos un buen presidente”*

*“Mal porque hay mucha corrupción”*

*“Muy mal, ya que no hay muchas posibilidades de empleo”*

A partir de la triangulación de los datos, se puede analizar que los jóvenes tienen una construcción de mundo poco alentadora y pesimista, por lo tanto ir a la escuela sólo les dará la posibilidad de obtener un documento que los certifique pero que no les garantiza una realidad distinta. Estos problemas que perciben los adolescentes les generan desánimo y la apatía por el estudio, lo que importa es vivir de prisa pues lo único seguro es el hoy, el mañana quién sabe si exista.

*“En cierta forma me saca de onda porque es increíble lo que vivimos ahora y la verdad yo no sabría que pueda pasar en un futuro”*

*“Me hace sentir mal porque esto (se) incrementa (inseguridad y pobreza) y en el futuro será peor”*

*“Me hace sentir mal porque si eso es ahorita que será en unos años después para nosotros y también para nuestros hijos”*

Estos testimonios no sólo reflejan una crisis para la escuela, sino también para todas las instituciones entre ellas la familia. Los significados que tienen sobre su realidad están permeadas por la desilusión y el desencanto de una sociedad fragmentada, individualista, posmoderna, producto de un capitalismo posindustrial en crisis.

### ***Estudiar la secundaria: ¿para ser alguien en la vida?***

Uno de los discursos que suelen ser asumidos por lo jóvenes es que a la escuela se acude para “ser alguien en la vida”. Parte de las expectativas de inicio es concluir la escuela secundaria y si es posible seguir escalando niveles de escolaridad más altos. En buena medida estos discursos provienen de la familia del estudiante quienes les exigen ciertos resultados educativos con la promesa de que esto les permitirá mejorar su futuro económico. Sin embargo, los alumnos

tienen en claro que no necesariamente “estudiar mucho” los llevará a alcanzar el éxito.

*“mi mamá me dice que estudie, que le eche ganas porque así podré ser alguien en la vida, tener una carrera, un buen trabajo, pero [...] no creo mucho en eso, hay muchos que estudian y no tienen trabajo”*

*“pues dicen que si estudias serás alguien en la vida, ¿qué no soy alguien?, además da flojera estudiar, para ser rico es mejor ser narco ¿no cree?”*

*“yo creo que si es importante estudiar, como me dice mi mamá, si cometes un error y sales embarazada pues ya puedes conseguir un trabajo y ganar bien, [...] aunque todavía no sé qué voy a estudiar, quizá secretaria, algo que también no sea muy difícil”*

Estos jóvenes fronterizos (pues viven todavía el tránsito entre la modernidad y la posmodernidad) se colocan en una encrucijada que los lleva a cuestionar constantemente el papel de la escuela en su futuro laboral y económico. Reconocen la ilusión y las expectativas que los padres aún conservan en ellos para obtener una carrera profesional, pero saben de antemano que existen otros caminos más cortos e incluso ilegales que les permitirán llegar más rápido a la “riqueza”. Obtener todo más fácil, es una característica que se hace presente con la posmodernidad, por lo tanto si se requiere hacer un esfuerzo, se tratará de buscar que éste sea mínimo, pero que les permita resolver los problemas de la vida cotidiana.

Los discursos que se van apropiando socialmente acerca de la utilidad de la escuela suelen estar presentes aún en la mayoría de los jóvenes, el 76% de los estudiantes encuestados, reconoce que el certificado de educación secundaria le permitirá encontrar algún empleo, por el contrario un 24% asegura que esto no es así. Sólo el 41% desea seguir estudiando seguido de un 30% que asegura no tener ninguna expectativa, es decir no desean ni estudiar pero tampoco trabajar.

Pareciera entonces que la ilusión de llegar a “ser alguien en la vida” está condicionada por diversos factores, uno de ellos podría ser la escuela siempre y cuando ésta no exija al estudiante un nivel de esfuerzo mayor (intelectual, físico, económico, etc.), pero también existen otras alternativas por la vía de la ilegalidad que cada vez más se está legitimando entre los jóvenes y lo que antes podía verse como un problema social, pareciera ahora ser para los alumnos una alternativa.

*“Quiero ser narco...”*

*“Tengo conocidos que se dedican al secuestro y les va bien...”*

Hargreaves (1998) plantea al respecto que nos encontramos en una época del “sin sentido” en donde al parecer nada es importante, por lo tanto no se trabaja por el futuro, pues quizá este nunca llegue; por el contrario, se establece una toma de decisiones fundamentada particularmente por la necesidad y la prontitud que requiera pero no basada en un proyecto a futuro que se desee alcanzar, estas decisiones corren el riesgo de no ser las más acertadas al estar permeadas por la inmediatez. Es fácil entonces observar una carencia de expectativas o bien, la existencia de ellas pero muy débilmente cimentadas.



En conclusión, nos encontramos ante la presencia de estudiantes que en su mayoría se encuentran con expectativas formales escasas, otras derivadas de una economía predominantemente informal y hasta ilegal, o incluso carentes de ellas, inciertos, desesperanzados y claramente impotentes pues visualizan pocas posibilidades de controlar su entorno presente y futuro. Para Hopenhayn (2005) *“los jóvenes no saben si lo que hacen se traducirá en logros mañana. Viven en un estado de atemporalidad juvenil. Sin perspectivas de empleo, de autonomía material ni de utopías...”* (Citado en Lozano, 2010, p. 41).

### ***Cuando a pesar del cambio, la escuela no quiere cambiar.***

Han sido muchas las críticas que ha recibido la escuela por conservar prácticas tradicionales que ya no empatan con las características actuales de los jóvenes que acuden a ella. Esta situación complica aún más las expectativas que los alumnos se hacen de ella y buscan alternativas para “sobrevivirla”

El dictado, las copias y los dibujos son algunas de las actividades que siguen vigentes en la escuela secundaria, sin embargo los alumnos buscan la manera de evadirse de esas tareas que les parecen “sin sentido”. Algunas de las estrategias que los estudiantes suelen implementar para evadir estas actividades son las siguientes:

*“pues cuando veo que ya van a empezar a dictar pido permiso para ir al baño, o a veces les digo que me duele la cabeza y me voy a orientación”*  
*“cuando nos ponen a hacer dibujitos me aburro, no soy de preescolar, sí me gusta dibujar pero los maestros luego se les olvida que somos de secundaria, mejor hago otra cosa”*  
*“ojalá los maestros ya no nos dicten tanto, o como el de física que nos dicta y nos pone a hacer dibujitos, a copiar del libro, esto es aburrido, se nos cansan las manos, o que nos diga, copien del libro el dibujito en su cuaderno ¿eso qué? mejor me salgo de la clase o no entro”.*  
*“Les digo a los maestros que me mandó llamar el maestro de taller para entregar un material y así me salgo, me tardo en regresar y mientras me paseo en el patio”*

Estas prácticas de enseñanza que se resisten a ser cambiadas por los docentes contribuyen también a que el adolescente construya significados poco satisfactorios hacia la escuela. La obsesión por mantener al alumno controlado, en silencio, al parecer se convierte en la meta central de la escuela. El alumno demanda nuevas formas de aprender, pero también reclama que estas les demanden poco esfuerzo intelectual como ya se analizaba en la categoría anterior. A decir de Tenti (1993) tenemos una escuela que al parecer no ha logrado dar a sus usuarios lo que requieren y como lo requieren.

McLaren (1994) menciona que los alumnos suelen presentar resistencias inconscientes ante una cultura escolar que se caracteriza por la dominación. Algunas de las estrategias que, reconocen los alumnos, les resultan efectivas para evadir la autoridad del maestro y revelarse ante las imposiciones y los trabajos sin sentido por ejemplo:

*“Echo despapaye, no escucho al maestro, me levanto del lugar, me pongo mis audífonos, comienzo a molestar a mis compañeros, me distraigo, me hago el flojo, así a veces me sacan del salón y pues me reportan, pero ya no hago el trabajo”*

*“Escondo el celular en mi cintura, me coloco los audífonos, también los escondo en el suéter y así mejor me pongo a escuchar música pero pongo cara de atento y como que anoto y el maestro se la cree”*

*“Pues a veces les digo a los maestros que no me interesa su clase, algunos se enojan y me mandan a reportar o me dicen que me salga, otras veces con los que son enojones y regañones pues les borro lo que anotaron en el pizarrón [...]”*

*“Cuando ya de plano se pasan con sus regañones, levanto mi banca y me volteo y le doy la espalda al maestro”*

Las evidencias anteriores permiten analizar las estrategias que despliega el estudiante para contrarrestar no sólo el aburrimiento dentro de la escuela, sino también el autoritarismo del profesor, la mejor venganza es buscar la manera de poner en duda su autoridad, pues conseguir que los expulsen del salón o bien que los reporten con los orientadores educativos es una forma de demostrar que a pesar del castigo que obtendrán, el maestro no logró dominarlos.

Las acciones de los estudiantes permiten comprender cómo el estudiante se desapega de las normas y las aspiraciones escolares. Pero en respuesta la escuela y sus docentes lejos de repensar la práctica buscan nuevas formas de ejercer e imponer su autoridad. Es decir el cambio radica sólo en la búsqueda constante del tener el mayor control sobre los estudiantes los cuales responden con mayor apatía y resistencia ante las actividades escolares. De esta manera como menciona Lipovetsky (2005):

*“La indiferencia crece. En ninguna parte el fenómeno es tan visible como en la enseñanza donde en algunos años, con la velocidad del rayo, el prestigio y la autoridad del cuerpo docente prácticamente han desaparecido... la enseñanza se ha convertido en una máquina neutralizada por la apatía escolar, mezcla de atención dispersada y escepticismo lleno de desenvoltura ante el saber.” (p.39)*

Cuando el interés se pierde y las aspiraciones se acaban, el futuro de la escuela se pone en riesgo; los alumnos, los maestros, las autoridades, e incluso los padres parece que no están dispuestos a cambiar, cada uno desde su lugar lucha por sobrevivir pero sin moverse lo suficiente que permita alcanzar una transformación de fondo; el individualismo provocado por el neoliberalismo niega la posibilidad de que los sujetos se miren en conjunto, los efectos de la posmodernidad están presentes, lo que importa es el hoy y el para sí, la anomia se hace presente, ante la incapacidad social de vivir en congruencia con las normas establecidas.

Estas manifestaciones de los estudiantes por resistirse a las actividades escolares reflejan su desacuerdo por seguir una obediencia ciega ante prácticas que se niegan a cambiar pero que esperan que sean los jóvenes quienes algún

día logren interesarse nuevamente por la escuela. Tal pareciera que se camina en dos sentidos cada vez más opuestos lo que complejiza el proceso educativo.

Asistir a la escuela al parecer se vuelve un martirio para el estudiante, se deslibiniza el aprendizaje y se sustituye por las relaciones afectivas y sociales como el motor que logra mover el interés del estudiante por acudir a ella. De tal forma que el discurso aprendido por los estudiantes de “ser alguien en la vida” al parecer está siendo sustituido por “conocer a alguien en la vida”.

Mirar al docente como el enemigo a vencer parece ser otro de los propósitos que a veces convocan a los estudiantes. El desprestigio social hacia el maestro lo coloca también en una posición vulnerable, de la cual los alumnos echan mano pues pueden salir bien librados en un mundo donde los derechos están por encima de las obligaciones, algunos estudiantes mencionan al respecto lo siguiente:

*“...Nos gusta molestar a los maestros...”*

*“Pues el maestro se lleva y luego no se aguanta, le gritamos “Chente ya cállate, mejor canta...”*

*“A veces nos ponemos todos a gritar y a echar relajo, el maestro se enoja y nos lleva a todos a orientación, nos ponen reporte a todos, hablan con nosotros, nos regañan, pero ya no pasa nada, mientras ya se acabó la clase”.*

El último testimonio muestra la habilidad de los estudiantes por generar estrategias que les permitan “matar clase”, no trabajar y demostrar que pueden tener el poder que por mucho tiempo se les negó, a pesar de los “regaños” o llamadas de atención, no pasa nada. La escuela se ve limitada para contener estas actitudes cada vez más organizadas de los estudiantes por demostrar que lo que sucede dentro de ella, particularmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede ser alterado y sin consecuencias.

La secundaria enfrenta hoy en día el mayor reto pues a decir de Lipovetsky (2005):

*“Es ese abandono del saber lo que resulta significativo, mucho más que el aburrimiento, variable por lo demás, de los escolares. Por eso el colegio se parece más a un desierto que a un cuartel... donde los jóvenes vegetan sin grandes motivaciones ni intereses. De manera que hay que innovar a cualquier precio: siempre más liberalismo, participación, investigación pedagógica y ahí está el escándalo, puesto que cuanto más la escuela se dispone a escuchar a los alumnos, más estos deshabitan sin ruido ni jaleo ese lugar vacío”.* (p. 39)

## Reflexiones finales

La escuela secundaria enfrenta hoy en día el mayor reto de su existencia, no cumplir con las expectativas sociales emanadas de la modernidad, aunado al desprestigio social que enfrentan los docentes pone en riesgo su credibilidad ante los ojos de los estudiantes quienes acuden a ella más por obligación que por deseo de aprender.

Por una parte están las motivaciones de los jóvenes para ir a la escuela, pues como se analiza en este artículo, estas se centran más en deseos socio-afectivos que académicos. Se asiste a la escuela para evitar realizar labores de aseo en la casa, para hacer “relajo” con los amigos y hasta para divertirse de los docentes. Lo propiamente escolar y curricular no aparecen como motivos en este estudio más que aquella difusa promesa de “estudiar para ser alguien en la vida”.

Por otra parte, los factores que influyen para que exista este problema no sólo están centrados en las prácticas de los docentes (como se ha difundido por los medios masivos de información), que si bien es cierto, son percibidos por los alumnos como aburridas y sin sentido, así como los contenidos curriculares abordados en las clases, sino que también responden a otros factores sociales, económicos, culturales, etc.

Producto de un sistema neoliberal que no ha beneficiado a las mayorías, pero sí ha generado mayores niveles de desigualdad y pobreza, discriminación, delincuencia que coloca a los alumnos en una situación vulnerable en donde el talento intelectual lejos de potencializarse para un beneficio social, tal parece que se convierte en un recurso meramente individual que permite involucrarse en actividades ilícitas en las cuales se obtienen, de manera más rápida, beneficios económicos que escolarmente difícilmente se alcanzarán.

Los significados que se tienen hacia la escuela secundaria poco favorecen una construcción de sentido que posibilite el interés del estudiante por el aprendizaje de contenidos curriculares. Como afirma Giroux (1996), en un capitalismo de lotería, donde si naces con suerte puedes ser o hacerte rico sin estudiar, ¿para qué el esfuerzo escolar? Ante esta realidad las preguntas que emergen son: ¿la escuela está dispuesta a cambiar?, ¿es posible resignificar las construcciones que el alumno tiene hacia la escuela?, ¿podrá la escuela asumir el reto de brindar los elementos necesarios para un futuro que el estudiante vislumbra incierto? Estos cuestionamientos conllevan a replantear a la escuela misma, sus prácticas, sus normas, su currícula.

La escuela necesita entonces una transformación de fondo, que trascienda a las actuales reformas educativas curriculares o laborales y a las evaluaciones docentes que difícilmente atienden o responden a las problemáticas que vive este nivel educativo. Los problemas trascienden lo escolar, son macrosociales por lo tanto no basta sólo con la buena voluntad del docente por cambiar su práctica, sino de la implementación de políticas mucho más amplias que garanticen una calidad de vida para los sujetos basada en la justicia, la equidad y la distribución equitativa de la riqueza. ¿Qué le tocará a la escuela? Quizá comenzar a pensar cómo formar esos sujetos con una conciencia social que les permita luchar por esa sociedad, al parecer utópica, pero la utopía mantiene la esperanza de lograr un mundo mejor.

## Referencias

- Blasco, M. (2003). ¿Los maestros deben ser como segundos padres?: Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 789-820.
- Durkheim, E. (1985). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Flores, R. del C. & Gómez J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Giroux, H. (1996). Educación posmoderna y generación juvenil. *Nueva Sociedad*, (146), 148-167. Recuperado de [www.nuso.org/media/articles/downloads/2554\\_1.pdf](http://www.nuso.org/media/articles/downloads/2554_1.pdf)
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- INEE. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2015). *México en PISA 2015*. Recuperado en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/principal/PISA2013/ISA\\_2012041213web1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/principal/PISA2013/ISA_2012041213web1.pdf)
- Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En E. Tenti (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (pp. 79-112). Buenos Aires: UNESCO.
- Lipovetsky, G. (2005). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Lozano, I. (2005). Los significados de los alumnos hacia la escuela secundaria en México. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(9), 1-10. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2768>
- Lozano, I. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs. Rudos. La formación y práctica del docente de secundaria desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés editores.
- Lozano, I. (2010). *Sobre (vivir) la escuela secundaria. La voz de los alumnos*. México: Díaz de Santos.
- Mclaren, P. (1994). *La escuela como un performance ritual*. México, Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Reimers, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (México), 5(9), 11- 69.
- Saucedo C., Guzmán C., Sandoval E., & Galaz J. (Coords.) (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*. México, COMIE.
- SEP (2011). *Acuerdo 592*. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011)
- SEP (2016). *Cuarto informe de labores. Ciclo escolar 2015-2016*. México: Autor. Disponible en:

[http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012\\_2018/4to\\_informe\\_de\\_labores.pdf](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2012_2018/4to_informe_de_labores.pdf)

Tenti, E. (1993). *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*. Buenos Aires: UNICEF-Losada.



# ESTADO DEL ARTE DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES, MEDIANTE LA CARTOGRAFÍA CONCEPTUAL

## STATE OF THE ART OF BURNOUT SYNDROME IN TEACHERS, THROUGH CONCEPTUAL CARTOGRAPHY

Judith Araceli Dorantes Nova (1), José Silvano Hernández Mosqueda (2) y Sergio Tobón Tobón (3).

- 
- 1.- Maestra en Desarrollo de Competencias Docentes, por el Centro Universitario CIFE. Profesora investigadora del Instituto Politécnico Nacional. [jou.dorantes@gmail.com](mailto:jou.dorantes@gmail.com)  
2.- Maestro en Desarrollo de Competencias Docentes, por el Centro Universitario CIFE. Profesor investigador del Centro Universitario CIFE. [josesilvanohernandez@gmail.com](mailto:josesilvanohernandez@gmail.com)  
3.- Doctor en Modelos Educativos y Políticas Culturales en la Sociedad del Conocimiento, por la Universidad Complutense de Madrid. Director del Centro Universitario CIFE. [stobon@cife.ws](mailto:stobon@cife.ws)
- 

Recibido: 03 de mayo de 2018  
Aceptado: 25 de junio de 2018

### Resumen

El síndrome de burnout o “quemarse por trabajo”, es uno de los padecimientos que afecta principalmente a profesionales que están en contacto directo y constante con otras personas. Cabe destacar la importancia que está cobrando en el campo educativo, pues se han detectado algunos síntomas en los docentes, debido, entre otras cosas, a las condiciones laborales, las políticas del sistema educativo; ambientes hostiles, y a las exigencias propias del mundo globalizado. Factores que tienen implicaciones en la salud física y emocional, con consecuencias que impactan en la calidad de vida y en el desempeño profesional. Por tal motivo, se realizó un estado del arte del síndrome de burnout en el área docente, empleando como herramienta de investigación la cartografía conceptual. Los resultados ilustran las características principales de este padecimiento, los aspectos que lo diferencian de otros conceptos, como: depresión, apatía, fatiga o estrés, así como los componentes metodológicos que permiten identificar su presencia en este terreno profesional. A partir de los elementos característicos aportados en este trabajo de investigación, se sugiere realizar estudios empíricos para atender de forma sistémica lo que se está convirtiendo en un problema de salud pública, presente en las instituciones educativas.

**Palabras clave:** Burnout, calidad de vida, docencia, socioformación, cartografía conceptual.

### Abstract

The burnout syndrome or "burn for work" is one of the conditions that affects mainly professionals who are in direct and constant contact with other people. It is worth noting the importance that it is charging

in the educational field, since some symptoms have been detected in the teachers, due, among other things, to the working conditions, the policies of the educational system; hostile environments, and the demands of the globalized world. Factors that have implications in physical and emotional health, with consequences that impact the quality of life and professional performance. For this reason, a state of the art of burnout syndrome was carried out in the teaching area, using conceptual mapping as a research tool. The results illustrate the main characteristics of this condition, the aspects that differentiate it from other concepts, such as: depression, apathy, fatigue or stress, as well as the methodological components that allow its presence in this professional field to be identified. From the characteristic elements contributed in this research work, it is suggested to carry out empirical studies to attend systemically what is becoming a public health problem, present in educational institutions.

**Keywords:** Burnout, quality of life, teaching, socioformacion, conceptual cartography.

Ante los cambios vertiginosos que presenta el mundo globalizado, las nuevas tendencias tecnológicas y las constantes exigencias de formación y actualización docente derivadas de las reformas educativas durante las últimas décadas, los docentes han experimentado altos niveles de estrés laboral debido a un escenario cambiante e inestable, ya sea por la implantación del enfoque basado en competencias o por el desarrollo y la gestión del talento humano (Durán, Extremera & Rey, 2001) sin un proceso articulado y sistemático. Esto ha desembocado en una constante preocupación por cubrir las expectativas institucionales y de sistema, generado una tendencia a desarrollar altos niveles de estrés crónico, así como a evaluarse de forma negativa y sentirse insatisfechos con los resultados obtenidos en la labor educativa (Extremera, Fernández & Durán, 2003).

Este padecimiento trasciende los espacios áulicos e institucionales, e incluso, impacta al alumno de forma directa, ya que este es el receptor de un servicio de baja calidad en relación a algo esencial: su propia educación y/o formación como profesional (Billingsley & Cross, 1992; Maslach y Jackson, 1986). Aunado a ello, el ambiente de trabajo y las relaciones interpersonales entre colegas, ponen a la docencia en una situación compleja que termina provocando agotamiento emocional diario consecuencia de la rutina, monotonía y falta de control derivado de la estructura. En este sentido se han realizado estudios correlacionales (Cooley & Yavanoff, 1996; Dworkin, 1987; Mowday, Porter & Steers, 1982) que demuestran el vínculo significativo entre la satisfacción en el trabajo, el síndrome de burnout y el compromiso organizacional.

Como puede observarse, el síndrome de burnout describe un proceso en el que intervienen variables cognitivas, emocionales y actitudinales que inciden en la calidad de la vida laboral y en el estado de salud física y mental de los docentes, lo cual afecta la productividad, y en el campo académico, se ve reflejado en la rigidez y los procesos mecanizados que se observan en la enseñanza y el aprendizaje (Doménech, 1995).

Este padecimiento afecta y altera la capacidad laboral y, en el caso de la educación, tiene una repercusión directa en las instituciones educativas, la relación con los alumnos y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es este un problema real de amplio espectro, con gran trascendencia social, que impacta negativamente al sector educativo y que se está convirtiendo en un problema de salud pública al que hay que atender.

El constructo denominado “burnout”, o “estar quemado por el trabajo”, fue definido, entre otros autores, por la psicóloga Cristina Maslach, como un síndrome de cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y progresa hacia sentimientos de inadecuación y fracaso (Maslach & Jackson, 1981). Aunque el término “Burnout” fue acuñado en 1974, por Herbert Freudenberger, los primeros estudios de este padecimiento datan de 1980, en que se detectaron síntomas de agotamiento como consecuencia de un trabajo intenso en el que se dejaban de lado las necesidades personales para cumplir con las exigencias de los demás y del propio trabajo. De esta manera, el síndrome de “quemarse por el trabajo” se relaciona con los procesos organizacionales del centro de trabajo, así como con las tareas propias del trabajo realizado (Gil-Monte, 2001).

Este fenómeno se ha analizado desde distintas disciplinas: médica, psicológica y biológica (Barraza, 2011), y en los últimos años ha cobrado mayor importancia a nivel social, lo cual ha motivado análisis e investigaciones en el campo social y humanista. El contexto educativo es uno de ellos, pues este fenómeno descrito como un desgaste laboral atribuido principalmente al constante contacto o interacción directa con otras personas, se ha encontrado cada vez con mayor frecuencia en la actividad docente (Durán, et al., 2001).

Pese a las diversas conceptualizaciones y enfoques que a este síndrome se le han dado, no se cuenta con un estudio documental que recabe los principales elementos característicos, diferenciadores y metodológicos del burnout en la educación, por lo que se realizó un estado del arte para articular los principales aportes en torno a su impacto en la docencia del siglo XXI (Maslach & Jackson, 1981; Doménech, 1995; Durán, et al., 2001), ya que los retos que plantea la sociedad del conocimiento implica afrontar las consecuencias del desequilibrio emocional, laboral e institucional de los docentes, con acciones y propuestas sistemáticas que contribuyan a la mejora de los ambientes escolares y académicos.

Como se ha señalado anteriormente, en la práctica educativa se han identificado signos de alerta que apuntan hacia la propensión de los docentes a desarrollar este síndrome. Sin embargo, sólo se han realizado estudios correlacionales entre los factores implicados (Brock & Grady, 2000; Valero, 1997; Van Horn y Schaufeli, 1997). Cabe destacar que la manera y los recursos personales con que cuenta cada docente para afrontar y responder a las problemáticas, así como los niveles de estrés a los que está sometido en la labor cotidiana, determinan el desarrollo del síndrome de burnout (Martínez-Pons, 1997; Fernández-Berrocal, Ramos & Extremera, 2001), que en una fase avanzada produce un desequilibrio crónico que conlleva sentimientos nocivos hacia los propios alumnos e impacta negativamente en su desempeño docente y en su vida personal.

A partir de lo anterior, el propósito de este estudio es articular una descripción del estado del arte de este síndrome, utilizando la cartografía

conceptual como herramienta metodológica, que permita identificar con claridad la evolución del concepto, así como sus principales características; las diferencias con otros fenómenos que impactan la salud de las personas en los aspectos laborales, y las fases que el síndrome muestra a lo largo de su aparición en la vida de los docentes. Además, se muestra un ejemplo considerando la metodología del concepto, con la finalidad de brindar una visión actual de las implicaciones del Burnout en la educación actual.

## Metodología

### Tipo de estudio

El presente artículo tiene un abordaje cualitativo basado en el estado del arte del síndrome de burnout, utilizando la cartografía conceptual. El análisis se llevó a cabo mediante la búsqueda, revisión, selección, y análisis de diversas fuentes de información relacionadas con este síndrome y su vinculación con la docencia.

De acuerdo con Vargas y Calvo (1987), un estado del arte consiste en inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, por lo que su propósito es profundizar en las tendencias y vacíos en un tema específico. Según Hoyos (2000) un estado del arte implica un sondeo completo de carácter descriptivo, sinóptico y analítico para llegar a construir sentidos, definir los logros, los avances, las limitaciones y los vacíos que ofrece una investigación sobre un determinado objeto.

### Técnica de análisis

Se aplicó la cartografía conceptual, propuesta por el enfoque socioformativo (Tobón, 2012) para esquematizar el estado del arte del burnout en los docentes, que basado en diversas fuentes posibilita buscar, organizar y analizar el conocimiento de conceptos clave para resolver un problema, así como la construcción del análisis del discurso. Se centra en ocho ejes (*Tabla 1*) que dan respuesta a preguntas orientadoras para ir describiendo los componentes del concepto, materia de estudio.

### Fases del estudio

La investigación se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases:

**Fase 1.** Descubrimiento: Búsqueda de fuentes que abordan los conceptos que integran el problema del contexto: “Síndrome de burnout”, así como las demás palabras clave.

**Fase 2.** Codificación: Reunión y análisis de todos los datos de la información encontrada que se refieran a ideas, temas, conceptos, interpretaciones y proposiciones (Salgado, 2007), y las relaciones cercanas con las concepciones del síndrome de burnout.

**Fase 3.** Desarrollo del concepto, utilizando las ideas centrales para el estudio del síndrome de burnout en docencia, siguiendo el desarrollo de los ocho ejes de la cartografía conceptual.

**Fase 4.** Construcción del análisis diagnóstico. Redacción del análisis del estado del arte.

**Fase 5.** Revisión y mejora del estudio con apoyo de un experto.

**Tabla 1**  
*Ejes clave de la cartografía conceptual*

EJE DE ANÁLISIS	PREGUNTA CENTRAL	COMPONENTES
1 Noción	¿Cuál es la etimología del concepto síndrome de Burnout, su desarrollo histórico y la definición actual?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Etimología del término o de los términos.</li> <li>•Desarrollo histórico del concepto.</li> <li>•Definición actual.</li> </ul>
2 Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto síndrome de Burnout?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Clase inmediata: definición y características.</li> <li>•Clase que sigue: definición y características.</li> </ul>
3 Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto síndrome de Burnout?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización.</li> <li>•Explicación de cada característica.</li> </ul>
4 Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto síndrome de Burnout?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Descripción de los conceptos similares y cercanos con los cuales se tiende a confundir el concepto central.</li> <li>•Definición de cada concepto.</li> <li>•Diferencias puntuales con el concepto central.</li> </ul>
5 Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto síndrome de Burnout?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Establecimiento de los criterios para establecer las subclases.</li> <li>•Descripción de cada subclase.</li> </ul>
6 Vinculación	¿Cómo se vincula el síndrome de Burnout con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Se describen uno o varios enfoques o teorías que brinden contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación del concepto.</li> <li>•Se explican las contribuciones de esos enfoques.</li> <li>•Los enfoques o teorías tienen que ser diferentes a lo expuesto en la categorización.</li> </ul>
7 Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del síndrome de Burnout?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Pasos o elementos generales para aplicar el concepto.</li> </ul>
8 Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto síndrome de Burnout?	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología.</li> <li>•El ejemplo debe contener detalles del contexto.</li> </ul>

Fuente: Tobón (2015a).

## Documentos analizados

La investigación documental está guiada por las palabras clave: burnout, docencia, calidad de vida y socioformación, mediante una búsqueda en libros y artículos que abordan esta temática. Los criterios para seleccionar la bibliografía y demás fuentes de consulta para la presentación del estado del arte, fueron los siguientes:

1. Abordaje de las palabras clave.
2. Tener autor, editorial, año.

En la *Tabla 2* se presentan los documentos que cumplieron con estos criterios:

**Tabla 2**  
*Documentos analizados*

TIPO DE DOCUMENTO	PAÍS	REFERENCIA	TEMAS CLAVE
Artículo	España	Aris Redó, N. (2009)	•Burnout •Docencia
Artículo	España	Álvarez, G. & Fernández R. (1991)	•Burnout •Stress crónico •Stress ocupacional
Artículo	México	Barraza Macías, A. (2011)	•Estrés académico •Síndrome de quemarse por el trabajo
Artículo	Suiza	Belkic, K. L., P. A., Schnall, P. L. & Baker, D. (2004)	•Job strain •Cardiovascular disease risk
Artículo	EUA	Billingsley, B.S., & Cross, L. H. (1992)	•Job satisfaction •Special educators
Libro	EUA	Brock, B.L. & Grady, M.L. (2000)	•The Burnout Syndrome •Teacher
Artículo	España	Doménech, D.B. (1995)	•Burnout •Profesores
Artículo	España	Durán, A., Extremera, N. & Rey, L. (2001)	•Burnout •Estrés •Docentes
Libro	EUA	Dworkin, A.G. (1987)	•Teacher •School •Burnout
Artículo	España	Escartín-Solanelles, J. (2010)	•Mobbing •Acoso laboral
Artículo	España	Esteve, J. M. (2015)	•Valores •Estrés •Docentes
Artículo	España	Extremera, N., Fernández-Berocal, P. & Durán, A. (2003)	•Inteligencia emocional •Síndrome de estar quemado •Profesores
Artículo	España	Fernández-Berocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001)	•Rumiación •Inteligencia emocional •Trastornos mentales
Artículo	EUA	Freudenberger, H.J. (1974)	•Burnout •Social issues
Artículo	México	Gil-Monte, PR (2002)	•Cuestionario •Validez •Análisis factorial



TIPO DE DOCUMENTO	PAÍS	REFERENCIA	TEMAS CLAVE
Artículo	España	Gil-Monte, PR (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quemarse por el trabajo</li> <li>• Síndrome de Burnout</li> <li>• Estrés laboral</li> </ul>
Artículo	México	Gutiérrez, D., Valadéz, R. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes universitarios</li> <li>• Burnout</li> <li>• Estrés laboral</li> </ul>
Artículo	España	Herruzo, J., Moriana, J. (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores</li> <li>• Burnout</li> <li>• Estrés</li> </ul>
Artículo	Colombia	Hoyos B.C. (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación documental</li> <li>• Estado del arte</li> <li>• Cultura investigativa</li> </ul>
Artículo	EUA	Herruzo, J., Moriana, J. (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Job strain</li> <li>• Mental strain</li> <li>• Job dissatisfaction</li> <li>• Demand model</li> </ul>
Artículo	España	Martínez Pérez, A. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prevención del síndrome de Burnout.</li> <li>• Impacto social de la enfermedad</li> <li>• Psicología social</li> </ul>
Artículo	EUA	Martínez-Pons, M. (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotional intelligence</li> <li>• Life satisfaction</li> <li>• Depression</li> </ul>
Artículo	EUA	Maslach, C. & Jackson, S. (1986)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burnout Syndrome</li> <li>• Measurement</li> <li>• Psychometric analyses</li> </ul>
Artículo	EUA	Maslach, C. & Jackson, S. (1981)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis psicométrico</li> <li>• Síndrome de Burnout</li> <li>• Estrés en el trabajo</li> </ul>
Artículo	EUA	Mason, J. W. (1971)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stress theory</li> <li>• Psychological stimuli</li> <li>• Psychological emotional reactions.</li> </ul>
Artículo	EUA	Mechanic, D. (1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrés</li> <li>• Sucesos vitales</li> <li>• Apoyo social</li> </ul>
Artículo	España	Moreno, González & Garrosa. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Burnout</li> <li>• Factores organizacionales</li> <li>• Salud</li> </ul>

Artículo	EUA	Mowday, R.T., Porter, L.W. linkages & Steers, R.M. (1982)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Organizational linkages</li> <li>•Absentecism</li> </ul>
Artículo	Costa Rica	Naranjo Pereira, M.L. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Estrés</li> <li>•Educación</li> </ul>
Artículo	Suiza	Organización Mundial de la Salud. (2015)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Salud Mental</li> <li>•Burnout</li> </ul>
Libro	Chile	Retamal, P. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Depresión</li> <li>•Enfermedades psiquiátricas</li> </ul>
Artículo	México	Román, C. & Hernández, R. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Estrés</li> <li>•Educación</li> <li>•Enseñanza-aprendizaje</li> </ul>
Libro	Perú	Salgado Lévano, A. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Investigación cualitativa</li> <li>•Análisis de datos</li> </ul>

TIPO DE DOCUMENTO	PAÍS	REFERENCIA	TEMAS CLAVE
Libro	España	Sandín, M.P. (2003).	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Investigación</li> <li>•Educación</li> </ul>
Libro	México	Tobón, Sergio (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mediación</li> <li>•Formación y evaluación de competencias</li> </ul>
Artículo	España	Valero, L. (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Burnout</li> <li>•Agotamiento profesional</li> <li>•Profesores</li> </ul>
Artículo	Canadá	Van Horn, J.E. & Schaufeli, W.B. (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Teachers</li> <li>•Burnout</li> <li>•Depersonalization</li> </ul>
Artículo	Colombia	Vargas, G. & Calvo, G. (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Estado del arte</li> <li>•Metodología</li> <li>•Investigación</li> </ul>

## Resultados

A continuación se describe la sistematización del conocimiento obtenido en la exploración documental y la codificación selectiva (Glaser, 1978) generada a partir de la revisión de la literatura en torno al síndrome de burnout, como un problema del contexto.

Para presentar el estado del arte se emplearon los ocho ejes de la cartografía conceptual.

**Noción** *¿Cuál es la etimología del concepto Síndrome de burnout, su desarrollo histórico y la definición actual?*

El término “síndrome de burnout” o estar quemado por trabajo, aparece por primera vez a mediados de los años setenta cuando Herbert Freudenberger (1974), psicólogo clínico, utiliza la locución “burn-out” para definir las actitudes y síntomas de los trabajadores voluntarios en su clínica, quienes al cabo de un periodo más o menos largo, entre uno y tres años en la mayoría de las ocasiones, se encontraban desmotivados, con pérdida de energía, faltos de todo interés por el trabajo (Barraza, 2011) y con muestras de ansiedad y depresión, razón por la cual, en un inicio, el término se utilizó también para describir los patrones de conducta

del abuso en el consumo de sustancias tóxicas. Los estudios hacen referencia a aspectos psicosociales que lo definen como un estado de fatiga crónica, depresión, frustración hacia un estilo de vida y desarrollo profesional que no cumple con las propias expectativas.

Posteriormente, Maslach y Jackson (1981), quienes investigan el padecimiento desde esta perspectiva psicosocial, hacen su aportación proporcionando un instrumento que permite evaluar los niveles de “burnout”, mediante el “Maslach Burnout Inventory” (MBI). Estos autores identifican las tres dimensiones del burnout, y lo definen como *un síndrome caracterizado por agotamiento emocional y cinismo que se da frecuentemente entre los individuos que están de alguna manera en contacto con las personas. Así como también el desarrollo de actitudes negativas o despersonalización hacia los clientes, y la tendencia a evaluarse negativamente con respecto al trabajo* (Maslach & Jackson, 1981).

El burnout ha sido abordado por diversos autores, y desde diversas perspectivas, en las que prevalece la conceptualización de Maslach. Se describe como un problema generalizado en múltiples profesiones (entre ellas la docencia), que afecta la satisfacción, la eficacia y la calidad laboral.

**Categorización** ¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de Síndrome de burnout?

El síndrome de burnout es una de las modalidades del “estrés laboral”, el cual se caracteriza por interrelacionar dos aspectos básicos del contexto laboral: las demandas que perciben los empleados y el control que tienen para hacer frente a ellas. De acuerdo con Karasek (1979), el estrés laboral se produce si existe un desequilibrio entre el esfuerzo que realizan los trabajadores y los recompensas que obtienen por dicho esfuerzo. Es así que ha sido asociado a síntomas de enfermedades y comportamientos dañinos para la salud. Los factores psicosociales del trabajo y las reacciones y quejas cardiovasculares han sido ampliamente relacionadas entre sí (Karasek, 1979; Belkic et al., 2004).

Con frecuencia, el estrés laboral ha sido considerado una experiencia subjetiva producida por la percepción de que existen demandas excesivas o amenazantes difíciles de controlar y que pueden tener consecuencias negativas. Sin embargo, esta visión en la actualidad se considera parcial, ya que los factores que intervienen en el estrés laboral no sólo responden a una falta de control o de capacidad para afrontar las demandas que provienen del ambiente, sino que en los nuevos escenarios laborales han surgido políticas y prácticas, así como cambios estructurales que ponen en riesgo el logro de las metas personales y organizacionales, y por ende, a los miembros de las instituciones.

Por otra parte, Mechanic (1978), considera que el estrés debe entenderse también desde un plano colectivo, ya que la capacidad de la persona para hacer frente a los problemas está influida por las instituciones de la sociedad, tales como la familia, la escuela y las organizaciones diseñadas para desarrollar las habilidades y competencias necesarias para afrontar las exigencias de la sociedad.

**Caracterización:** *¿Cuáles son las características centrales del concepto síndrome de burnout?*

Al ser este un padecimiento que impacta en diversos estratos de la sociedad y que se está convirtiendo en un problema de salud pública, hoy por hoy se considera ya una de las “enfermedades profesionales” que se ha ido incrementando en los últimos años como respuesta al estrés crónico en el trabajo, y se caracteriza por tres aspectos fundamentales o dimensiones a las que hace referencia el Maslach Burnout Inventory (MBI):

- *Agotamiento o cansancio emocional.* Es el factor más característico del burnout, pues se refiere a las sensaciones de agotamiento y de sentirse totalmente “quemado” por la carga de trabajo (Maslach, 1996, 2001). Es ausencia o falta de energía y de entusiasmo, así como un sentimiento de escasez de recursos para afrontarlo, que se presenta debido al contacto diario y mantenido con personas a las que atienden como objeto de trabajo.
- *Despersonalización.* Hay un endurecimiento afectivo (Maslach, 2001), que se hace visible por el distanciamiento entre la persona y las personas que reciben sus servicios. Se desarrollan sentimientos de cinismo hacia los destinatarios del trabajo.
- *Falta de realización personal.* Tendencia a evaluarse negativamente y de forma especial. Evaluación que afecta la habilidad en la realización del trabajo y la relación con las personas a las que se atiende. Se desarrolla un sentimiento de insatisfacción con los resultados en el trabajo (Arís, 2009).

Gil-Monte (2001), destaca que el síndrome de quemarse por el trabajo no debe identificarse con el estrés psicológico, sino que debe ser entendido como una respuesta a fuentes de estrés crónico (estresores). El síndrome es un tipo particular de mecanismo de afrontamiento y autoprotección generado por la relación profesional-cliente, y por la relación profesional-organización.

Esto tiene implicaciones actitudinales, que en la práctica docente repercute negativamente tanto en quien lo padece como en aquellos que conforman el entorno social.

A continuación (*Tabla 3*), algunas categorías que, de acuerdo a Barraza (2011), caracterizan al burnout:

**Diferenciación:** *¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto síndrome de burnout?*

A diferencia de otros “fenómenos” con los que suele identificarse, relacionarse o interpretarse el burnout, los conceptos de estrés, apatía, fatiga, desmotivación o depresión, por citar algunos, que van más allá de las capacidades del trabajador, son conceptos a los que por desconocimiento se les otorga la misma categoría; sin embargo, al no corresponder a una dinámica laboral, pese a sus semejanzas o coincidencias, se insertan en un plano distinto.

**Tabla 3**  
*Características del síndrome de burnout*

CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
Sintomas psicósomáticos	Cansancio, fatiga crónica, frecuentes dolores de cabeza, malestar general, problemas de sueño, contracturas musculares, úlceras y otros desórdenes gastrointestinales; pérdida de peso, taquicardia e hipertensión.
Conductuales	Mala comunicación, ausentismo laboral, abuso de drogas, incapacidad para vivir de forma relajada, superficialidad en el contacto con los demás, aumento de conductas violentas, distanciamiento afectivo de los clientes y compañeros.
Emocionales	Distanciamiento afectivo como forma de protección del yo, aburrimiento y actitud cínica, impaciencia e irritabilidad, sentimiento de omnipotencia, desorientación, incapacidad de concentración, disminución de la memoria inmediata, baja tolerancia a la frustración, sentimientos depresivos, sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal.
Laborales	Detrimiento en la capacidad de trabajo, detrimento en la calidad de los servicios que se presta a los clientes, aumento de interacciones hostiles, comunicaciones deficientes, frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito del trabajo y dentro de la propia familia.

Aunque han surgido también otras definiciones que explican estos síntomas o que complementan el concepto, todos convergen en que este se sitúa en el ambiente laboral, pues es definido como desgaste profesional, que a diferencia de los padecimientos antes mencionados, sólo se presenta en ese contexto, e invariablemente está asociado a sentimientos de desvalorización y fracaso.

Para esclarecer estas diferencias conceptuales, se presentan algunas de las características del síndrome de burnout, el estrés, la fatiga y la depresión (Tabla 4), con el propósito de mejorar la comprensión y el manejo de cada una de estas situaciones en el ámbito educativo.

**Clasificación:** *¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto síndrome de burnout?*

El constructo “síndrome de burnout” se puede clasificar, de acuerdo a las variables que influyen en el campo profesional en donde se origina:

- Burnout en los profesionales educativos
- Burnout en los profesionales sanitarios.
- Burnout en los profesionales de la salud mental.

**Tabla 4**

*Diferencias entre el síndrome de burnout, el estrés, la fatiga y la depresión*

	<b>SÍNDROME DE BURNOUT</b> (Álvarez & Fernández, 1991)	<b>ESTRÉS</b> (Pereira, 2009)	<b>FATIGA</b> (Ortiz & Manrique, 2014)	<b>DEPRESIÓN</b> (Retamal, 1998)
<b>Concepto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respuesta inadecuada a un estrés emocional crónico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de reacciones fisiológicas y psicológicas que experimenta el organismo cuando se lo somete a fuertes demandas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso caracterizado por una disminución del poder funcional de los órganos, provocada por el gasto de energía y acompañada de una sensación especial de malestar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es uno de los tipos de alteración de ánimo, consistente en su disminución, con un grado variable de pérdida de interés o dificultad para experimentar placer en las actividades habituales y acompañado de diversos síntomas psíquicos y físicos.</li> </ul>
<b>Características</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agotamiento físico y/o psicológico.</li> <li>• Actitud fría y despersonalizada en la relación hacia los demás.</li> <li>• Sentimiento de inadecuación a las tareas que ha de realizar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En el área cognitiva se muestra dificultad para concentrarse en una actividad.</li> <li>• En el área emotiva aparecen rasgos de impaciencia, intolerancia, autoritarismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laxitud.</li> <li>• Agotamiento.</li> <li>• Esforzamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteraciones emocionales (tristeza patológica, angustia, irritabilidad).</li> <li>• Alteraciones del pensamiento (fallas de concentración y memoria, desinterés, etc.)</li> <li>• Alteraciones somáticas (insomnio, disminución o aumento de peso, disminución de la libido, etc.)</li> </ul>
<b>Posibles causas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deficientes condiciones ambientales.</li> <li>• Escaso apoyo por parte de la organización y de los compañeros.</li> <li>• El volumen de trabajo y las presiones para realizarlo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angustias, fobias y obsesiones.</li> <li>• Agentes estresantes que provienen de circunstancias externas como del ambiente, la familia, el trabajo, etc.</li> <li>• Estrés producido por la persona misma, por sus propias características de personalidad y su forma de enfrentar y solucionar los problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteraciones del equilibrio hidroelectrolítico.</li> <li>• Agotamiento de las reservas energéticas.</li> <li>• Insuficiencia del metabolismo aeróbico.</li> <li>• Combinación de cansancio físico y mental.</li> <li>• Descansos insatisfactorios, tensión emocional, atención prolongada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predisposición biológica.</li> <li>• Situaciones ambientales de conflicto, fracaso o pérdidas.</li> </ul>

Los elementos que componen a cada una de estas subclases o tipos, son los siguientes:

- *Burnout en los profesionales educativos.* El maestro o profesor hastiado de su profesión o cuanto menos, cansado de ella, se ha ido haciendo una



figura tristemente conocida a través de un buen número de revistas y publicaciones. Entre las variables que contribuyen a este síndrome son: las deficientes condiciones ambientales y el siempre escaso material con el que se ejerce la docencia, la modificación de rol tradicional del educador de modo que cada vez han de responsabilizarse de mayor número de funciones para las que no han sido debidamente preparados, entre otras.

- *Burnout en los profesionales sanitarios.* Estas profesiones son muy estimadas socialmente, pero tienen altos niveles de tensión entre la gente que ejerce. En el origen de estas tensiones continuadas, están aspectos diversos descritos en amplio número de estudios. Entre las variables que contribuyen a este síndrome son: los motivos ideológicos que les impulsaron a elegir esa profesión, el hecho de que el trato directo con los pacientes suele ser emocionalmente exigente para el trabajador, la naturaleza de la enfermedad de los pacientes les hace enfrentarse con un fracaso terapéutico o con un mal pronóstico y a la vez, les sensibiliza ante la muerte.
- *Burnout en los profesionales de la salud mental.* Con este término pretendemos abarcar a aquellas ocupaciones que se desarrollan en contacto directo con pacientes psíquicos. Entre las variables que contribuyen a este síndrome son: la gravedad de los pacientes que tiende a generar baja satisfacción en quienes los atienden, pues la orientación terapéutica parece estar relacionada con la posibilidad de experimentar cansancio emocional.

La presencia del burnout en cada una de estas subclases puede depender de cada individuo y de sus características (de personalidad, de formación, etc.), aunque normalmente intervienen factores referidos a las peculiaridades en su profesión y a las condiciones laborales en las que esta se realiza.

**Vinculación** ¿Cómo se vinculan el síndrome de burnout con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

El síndrome de burnout, al ser un problema de origen social, se vincula con el *mobbing*, pues ambos inciden directamente en la salud mental y física de las personas en un ambiente laboral adverso por distintas causas. Los cambios sociales y las transformaciones sistemáticas organizacionales e institucionales traen consigo la generación de ambientes o climas complejos de adaptación e inserción.

A continuación se describen las características del *mobbing*, así como sus posibles causas en el ámbito organizacional y laboral.

**Mobbing.** Conocido también como acoso laboral, hace referencia al comportamiento destructivo en grupo o de manera individual que se lleva a cabo en un espacio laboral hacia algún o algunos miembros de la organización o institución, y en los que influyen factores psicosociales y organizacionales. En él, las víctimas se sienten acosadas o humilladas por acciones habituales de manipulación, confrontación, maltrato, intimidación, violencia física, verbal y sexual, aislamiento, negación de la comunicación,

y toda clase de abusos, que tiene consecuencias físicas y psicológicas. La exposición constante a este tipo de situaciones de abuso y agresión en el centro de trabajo tiene efectos negativos tanto en la salud física como psicológica de las personas, quienes presentan crisis de ansiedad y de pánico, depresión, estrés e interacción negativa con el entorno. En este sentido, el mobbing representa un factor de gran relevancia que potencia el estrés laboral y muy probablemente es una de las variables que contribuye al surgimiento del síndrome de burnout.

Entre los teóricos, existen algunas coincidencias respecto a la naturaleza del mobbing, pero de acuerdo con Newman & Baron (1998), y Salin (2003), hay que ubicarlo y entenderlo como producto-resultado de cierto tipo de relaciones que se establecen entre los miembros de una misma organización y no con agentes externos a ella. Este planteamiento es relevante en el sentido de que permite diferenciar al mobbing de otras formas de agresión y de violencia interpersonal en el lugar de trabajo.

**Metodología** ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del síndrome de burnout?

A partir de la revisión anterior, se presenta la metodología que describe el desarrollo de este padecimiento en el ámbito educativo (Tabla 5), así como las acciones de atención y mejoramiento que se sugieren para su abordaje.

**Tabla 5**  
*Metodología del síndrome de burnout en la docencia*

FASES	DESCRIPCIÓN
1 Iniciación o surgimiento del síndrome.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas agresivas (burlas, insultos, amenazas, descalificación y exhibición).</li> <li>• Actitudes de enfrentamiento entre estudiantes y docentes.</li> <li>• Altos niveles de exigencia administrativa y académica.</li> <li>• Manejo de procedimientos escolares relacionados con los procesos de evaluación.</li> <li>• Difamación y descalificación entre pares (docentes y alumnos).</li> <li>• Abandono institucional hacia el colectivo docente.</li> </ul>
2 Institucionalización del síndrome.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de sentimientos de angustia, amenaza, desmotivación y desinterés.</li> <li>• El clima escolar se caracteriza por observar actitudes de cansancio y fatiga, por considerar que no se cuenta con los recursos necesarios para sobrellevar la problemática.</li> <li>• Absentismo de docentes principalmente por problemas de salud (psicosomáticos) como dolores de cabeza, enfermedades gastrointestinales, respiratorias, etc.</li> </ul>
3 Personalización del síndrome.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma de conciencia sobre el desequilibrio o estrés relacionado con la vida académica.</li> <li>• Detección de insatisfacción, sentimiento de fracaso en la vida laboral y mala comunicación.</li> <li>• Socialización de las sensaciones de desgaste emocional en el entorno familiar y social.</li> </ul>

FASES	DESCRIPCIÓN
4 Búsqueda de alternativas de solución frente al síndrome.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Análisis de las condiciones físicas y psicológicas, personales, grupales e institucionales.</li> <li>•Búsqueda de alternativas y de recursos necesarios para transformar las condiciones laborales, académicas e institucionales.</li> </ul>
5 Evaluación y mejoramiento del entorno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Implementación de estrategias institucionales, grupales e individuales para detectar el impacto del síndrome de burnout en la vida profesional y personal de los docentes.</li> <li>•Socialización de los resultados obtenidos en el entorno académico, institucional y social.</li> <li>•Implementación de estrategias para el mejoramiento del entorno de los docentes.</li> </ul>

**Ejemplificación** *¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto síndrome de burnout?*

De acuerdo con los ejes de la metodología, a continuación se presenta un modelo (Tabla 6) del desarrollo del síndrome de burnout:

## Discusión

Tras una revisión del estado del arte del síndrome de burnout, se ha podido constatar la existencia de una multiplicidad de enfoques y de abordajes (Barraza, 2011) hacia este constructo, sobre todo en lo que concierne al campo de la docencia. Si bien es cierto que este padecimiento está presente en las instituciones educativas, la literatura especializada en el tema, y por ende las investigaciones y aportaciones que en este campo se han realizado, principalmente en México, son escasas.

Asociado cada vez más a los males que presentan los profesores, el burnout, tiene sus inicios con una marcada pérdida de expectativas laborales (Moreno, González & Garrosa, 2015) hacia sí mismos y hacia las propias instituciones. Las ya mencionadas implicaciones emocionales, cognitivas, conductuales y sociales tienen potenciales consecuencias graves en los docentes, pero además tienen repercusiones hacia los propios alumnos, principales receptores de este mal que aqueja al sector educativo.

A partir de este siglo, la Organización Mundial de la Salud empieza a considerar los riesgos en la salud de los trabajadores a causa de diversos estresores que se generan en el ámbito laboral, y que van en detrimento de la vida personal y profesional. Dado que se estima que al menos un tercio de la fuerza laboral padece estrés relacionado con el trabajo (Gutiérrez & Valadez, 2011), este fenómeno de desgaste laboral empieza a analizarse desde distintas disciplinas, y en los últimos años cobran relevancia las investigaciones con un enfoque social y humanista, en el que cabe incluir al sector educativo.

**Tabla 6**  
*Ejemplificación del proceso del síndrome de burnout*

FASES	ACCIONES
1 Iniciación o surgimiento del síndrome.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presencia de conductas agresivas entre los mismos docentes y hacia las autoridades. Estas conductas van desde una burla, hasta insultos; amenazas, descalificación y todo tipo de agresiones físicas y verbales en espacios públicos, e inclusive frente a los propios alumnos, ante quienes los exhiben, y los incitan para que se enfrenten a los profesores y profesoras.</li> <li>• Tal vez con la conciencia de que puedan tomarse medidas en relación con su conducta violenta, los docentes, quienes buscan atentar contra sus propios pares, incitan a los alumnos, y los hacen presa de sus intereses, problemas y frustraciones, y ponen de manifiesto, entre otras cosas, el repudio y rechazo hacia la autoridad, la falta de aceptación de su situación laboral, el resentimiento hacia quien se encuentra en una mejor condición o la falta de reconocimiento de sus necesidades. Por el extenuante trabajo que implica la atención a grupos muy numerosos, el bajo aprovechamiento académico de los alumnos, las presiones de tiempo y la velocidad de las innovaciones tecnológicas que rebasan al docente, así como las exigencias de padres de familia y los propios problemas personales que se ven reflejados en un resentimiento social.</li> <li>• Todo ello representa un detonante de violencia al interior de las escuelas, en el que participan docentes, administrativos y los propios alumnos; siempre influenciados por otros maestros o por sus mismos pares, que con actitudes retadoras los enfrentan, descalifican y cuestionan y "supervisan" el trabajo docente, exigiendo hasta que se modifiquen las calificaciones, tratando de "beneficiar" a sus pares para conseguir adeptos.</li> <li>• Incitados y asesorados por algunos profesores llegan a la difamación y hasta la exigencia del cese de algún docente que no sea de su agrado, no cumpla con sus imposiciones o no comulgue con sus ideas e intereses, sean o no válidos.</li> <li>• Las exigencias y problemáticas son variadas y constantes, y los recursos para sobrellevarlas o afrontarlas, escasas. Ante estas problemáticas, los docentes presentan una incapacidad de desconectarse del trabajo, y trasladan las problemáticas al entorno personal, situaciones que los dejan en un estado de vulnerabilidad ante diversas enfermedades, tanto psicológicas como físicas.</li> </ul>
2 Institucionalización del síndrome.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El colectivo docente, víctimas las presiones propias de la profesión, sin un estímulo o motivación; de hostigamiento y de conductas agresivas por parte de sus pares y de los propios alumnos, van desarrollando sentimientos de angustia; se sienten amenazados, van perdiendo motivación e interés, pues el tenso clima escolar no es propicio para desenvolverse adecuadamente en el aula.</li> <li>• La labor docente se ve mermada y empiezan a observarse conductas y actitudes que afectan la relación con los alumnos, con los propios colegas y que traspasa muchas veces el terreno laboral y se conecta directamente con la vida familiar.</li> <li>• Los niveles de estrés van creciendo y con ello aparecen síntomas como: cansancio, fatiga y desmotivación, por considerar que no se cuenta con los recursos necesarios para sobrellevar esta problemática.</li> <li>• La desvalorización de la propia persona y de la vida profesional, se ve reflejada en un desequilibrio emocional, observable en actitudes y conductas inusuales, que inclusive llegan a afectar a salud física (somatización del problema), que se manifiesta con dolores de cabeza, enfermedades gastrointestinales y respiratorias, crisis de ansiedad, falta de concentración, pérdida del apetito, distracción, etc.; lo que a su vez, da lugar al absentismo de docentes; sintomatología que dentro de las organizaciones son "invisibles".</li> </ul>
FASES	ACCIONES



**3** Personalización del síndrome.

• Aunque es de destacar que no siempre se cuentan con los recursos necesarios para afrontar este padecimiento, y en ocasiones ni siquiera para detectarlo, cuando estas vivencias hostiles y de desvalorización de su quehacer diario, se reconocen como una verdadera problemática; cuando se hace consciente que se está viviendo una situación que trasgrede incluso la dignidad, se puede identificar el desequilibrio o estrés emocional y es factible que se relacione con los cambios que se gestan en la vida académica.

• La presencia de insatisfacción, la mala comunicación o ausencia de ella, así como el sentimiento de fracaso en la vida laboral y la baja autoestima, traspasan la frontera de lo público para impactar en lo privado, y se percibe como una situación que va en detrimento del desempeño laboral y personal, entonces existe la posibilidad de detectar y ponderar las sensaciones de desgaste emocional que se van incrementando con el paso del tiempo, y cuya presencia influye en la salud, la calidad de vida y el bienestar general de los docentes.

**4** Búsqueda de alternativas de solución frente al síndrome.

• Cuando se logra el reconocimiento personal e institucional de una problemática como ésta, en primera instancia se abren las posibilidades para medir el impacto en el entorno escolar y en la vida personal de los docentes; detectar los factores que lo desencadenan, mediante un análisis de los niveles de satisfacción laboral, de las condiciones físicas y psicológicas, personales, grupales e institucionales, pero también hace factible la búsqueda de alternativas que pudieran favorecer el ambiente de trabajo e influir en la salud física y emocional de los docentes.

• Proporcionar los recursos necesarios para transformar las condiciones laborales, académicas e institucionales, e intervenir de manera sistemática en la prevención de este padecimiento y el deterioro de la calidad de vida de los docentes.

• Realizar un trabajo conjunto, de voluntades, de apoyos internos y externos que favorezcan las dinámicas institucionales.

**5** Evaluación y mejoramiento del entorno.

• La implementación de estrategias de intervención debe emanar de un análisis exhaustivo que contemple los diversos factores que intervienen en el desarrollo del síndrome de burnout.

• Conocer las consecuencias tanto individuales como profesionales y familiares, es fundamental para intervenir y prevenir oportunamente. Éste debe ser un compromiso de apoyo institucional, que se enfoque desde la individualidad del docente, y que, en reconocimiento de sus requerimientos, proporcione las herramientas necesarias de autoestima, motivación, satisfacción, comunicación e interrelación entre la comunidad y su entorno, mediante talleres y apoyos especializados individuales y grupales.

• Se requiere también de gestionar recursos y generar mecanismos que mejoren el entorno, evitando las prácticas nocivas de interacción y de condiciones laborales inestables y que garanticen la seguridad de los docentes. En ese sentido, es de gran relevancia la socialización de los resultados obtenidos en el entorno académico, institucional y social, para articular un trabajo multidisciplinario y colaborativo eficaz que permita a los docentes afrontar con asertividad las situaciones amenazantes a las que se enfrentan e inducir cambios en su realidad.

Es en el ámbito de la enseñanza donde las cifras han ido incrementándose de manera acelerada y donde los profesionales se encuentran más expuestos a padecer el síndrome de burnout (Durán, et al. 2001), cuyos síntomas empezaron a hacerse visibles a partir del absentismo y del acelerado aumento en las bajas de tipo psiquiátrico, con las consecuentes repercusiones económicas (Herruzo & Moriana, 2004) que conlleva. Esto no es más que el reflejo de un ambiente de

trabajo inadecuado, con condiciones y factores generadores de agentes nocivos que inciden en la calidad de vida.

Las instituciones educativas son el centro de múltiples demandas y expectativas que se gestan, en muchas ocasiones, en ambientes hostiles, de violencia y de mala interrelación docente-alumno, y en general entre todos los actores del proceso educativo, incluyendo a los padres de familia, que trascienden el entorno escolar. En este contexto, y ante la complejidad de las relaciones cercanas y cotidianas de interacción, la actividad docente se vuelve agotadora, con altos niveles de frustración hacia sus logros profesionales y hacia su propio estilo de vida; situaciones que elevan los niveles de estrés, detonantes del burnout, con síntomas “invisibles” para muchos de los involucrados (en ocasiones por desconocimiento).

Es importante destacar que son varios los factores que en la actualidad han llevado al estudio del burnout, presente en los profesionales de la educación: los acelerados cambios sociales, económicos, de políticas educativas, de condiciones para ejercer la docencia; los extenuantes ritmos de trabajo, la excesiva competencia, y en general, por la velocidad de las transformaciones del mundo globalizado, aunado a la brecha generacional que existe entre los estudiantes (nativos digitales) y los docentes, que con el desarrollo de las nuevas tecnologías empleadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje se sienten rebasados por no contar con las competencias que les permitan ir al ritmo de estas transformaciones; de mantenerse vigentes en el mundo cambiante.

Como se ha señalado, el desarrollo del síndrome de burnout tiene una fuente multifactorial, que se origina en el entorno laboral y cuyas consecuencias repercuten en la salud física y psicológica de quien lo padece. Sin embargo, como menciona Mason (1971), no se han podido identificar o especificar los agentes nocivos para la salud, solamente se ha determinado la relación que guardan con las reacciones emocionales o psicológicas que provocan los estresores, y sus implicaciones en la calidad y satisfacción laboral.

Al ser este un padecimiento que se caracteriza por tres aspectos fundamentales: agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal (Maslach, 1996), su desarrollo va produciendo lo que Esteve (2015) denomina un ciclo degenerativo de la eficacia docente, pues su bienestar general se ve mermado por alteraciones emocionales al estar expuesto a múltiples estresores en el entorno laboral; los sentimientos de insatisfacción van incrementándose, las tensiones superan la capacidad de respuesta, y con ello se desarrollan todo tipo de situaciones adversas que salen de control.

Ante lo expuesto, indiscutiblemente “quemarse por el trabajo”, tiene su origen en el entorno laboral, no en el trabajador (Gil-Monte, 2003), ni en una predisposición biológica, tampoco en una respuesta inadecuada a los estresores laborales. Aunque si bien es cierto que en este proceso de desgaste intervienen también los recursos con se cuenta para enfrentar la adversidad, y el propio organismo tiene la capacidad de recuperarse, cuando estas situaciones se presentan con excesiva frecuencia e intensidad (Herruzo, & Moriana, 2004), generan diversos padecimientos y trastornos psicosomáticos como expresión del



alto grado de insatisfacción, desmotivación y malestar que transforman negativamente la vida de los docentes.

Ante el incremento de este padecimiento que se está convirtiendo en un problema de salud pública, y considerado como una de las enfermedades profesionales de este siglo, las instituciones educativas y los sistemas de salud están obligados a trabajar de manera conjunta para atenderlo, pues las alteraciones físicas y emocionales, producto del excesivo estrés laboral representan un elevado índice de enfermedades psiquiátricas, según datos del Hospital General de México. En tal caso, y dado que en cualquier organización, lo más importante son los recursos humanos, cuidar de ellos es prioritario. La incorporación de acciones sistemáticas para dotar a los maestros de herramientas necesarias para afrontar estas situaciones, pero sobre todo, contribuir a la mejora de ambientes escolares e institucionales, son algunos de los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento, y que hoy por hoy requieren fortalecer las instituciones educativas.

## Referencias

- Álvarez, E., & Fernández, L. (1991). El Síndrome de " Burnout" o el desgaste profesional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 11(39), 257-265.
- Arís, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 829-848.
- Barraza, A. (2011). *Estrés, Burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos.* México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Belkic, K. L., Landsbergis, P. A., Schnall, P. L., & Baker, D. (2004). Is job strain a major source of cardiovascular disease risk? *Scandinavian Journal of Work Environment and Health*, 30(2), 85-128.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471.
- Brock, B.L. & Grady, M.L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout.* Thousand Oaks: Corwin Press.
- Cooley, E., & Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62(4), 336-355.
- Doménech, D.B. (1995). Introducción al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología educativa*, 1, 63-78.
- Durán, A., Extremera, N. & Rey, L. (2001). El síndrome de Burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial, *Apuntes de Psicología*, 19, 251-262.
- Dworkin, A.G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children.* Albany: State University of New York Press.

- Escartín-Solanelles, J. (2010). "Mobbing" o acoso laboral: revisión de los principales aspectos teórico-metodológicos que dificultan su estudio. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona, España.
- Esteve, J. M. (2015). La docencia: competencias, valores y emociones. *Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación SM Universidad de Málaga. ESPAÑA.*
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Gil-Monte, P. R. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista Psicología científica.com*, 3(5). Universidad de Valencia, España.
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, 44(1), 33-40.
- Gutiérrez, F., Valadez, A. (2011). Una descripción general del burnout y sus efectos en profesores universitarios. Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 349-368
- Herruzo, J. & Moriana, J. (2004). Estrés y Burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 597-621.
- Hoyos B., C. (2000). *Un modelo para investigación documental. Guía teórico práctica sobre construcción de Estados del Arte*. Medellín: Señal Editora.
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-311.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual, estado actual de la cuestión. *Vivant Academia*. No. 112. España
- Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and personality*, 17, 3-13.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Manual*. EUA: Palo Alto.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 99-113.
- Mason, J. W. (1971). A reevaluation of the concept of non specificity in the stress theory. *J. Psychiar. Res.* 8, 323-333.
- Mechanic, D. (1978). Stress, crisis, and social adaptation. En D. Mechanic (ed.), *Medical sociology* (2nd. ed.) (pp. 290-311). Nueva York: The Free Press.
- Moreno, B., González, J. & Garrosa, E. (2015). Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud Percibida. En J. Buendía y F. Ramos (Eds). *Empleo, estrés y salud* (pp 59-83). Madrid: Pirámide.

- Mowday, R.T., Porter, L.W. & Steers, R.M. (1982). *Employee-Organizational Linkages: The Psychology of Commitment, Absentecism, and Turnover*. Nueva York: Academic Press.
- Naranjo, M. L. (2009). Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. Universidad de Costa Rica. *Educación*, 171-190.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). Estrés laboral, es una carga para los individuos, los trabajadores y las sociedades. Recuperado en: <http://www.who.int/library/services/obtain/es/>. Ginebra, Suiza.
- Retamal, P. (1998). *Depresión*. Chile: Editorial Universitaria.
- Román, C., Hernández, Y. (2011). El estrés académico: Una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. Universidad Nacional Autónoma de México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Universidad de San Martín de Porres. *Liberabit*, 13(13), 71-78
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill
- Tobón, S. (2012). *El proceso de mediación. Diez acciones esenciales para formar y evaluar competencias*. México: CIFE
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M.I. Hombrados (Ed.), *Estrés y Salud* (pp. 213-237). Valencia: Promolibro.
- Van Horn, J.E. & Schaufeli, W.B. (1997). A canadian-dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 81, 371-382.
- Vargas, G. & Calvo, G. (1987) "Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación". En: *Revista Educación Superior y desarrollo* N° 5. Proyecto de extensión REDUC – Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

# MÉTODO GRUPAL REFLEXIVO PARA EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

## REFLECTIVE GROUP METHOD FOR LEARNING MATHEMATICS

Enrique De La Fuente Morales (1), Rene Ventura Morales (2) y Daniel Ramírez Cruz (3)

- 
- 1.- Maestro en Ciencias. Catedrático de la Facultad Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [enriquedfuente@live.com](mailto:enriquedfuente@live.com)
  - 2.- Alumno de la Facultad Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [rene.ventura@hotmail.com](mailto:rene.ventura@hotmail.com)
  - 3.- Alumno de la Facultad Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. [NEI\\_1227@hotmail.com](mailto:NEI_1227@hotmail.com)
- 

Recibido: 27 de marzo de 2018  
Aceptado: 09 de junio de 2018

### Resumen

¿Esto para que me va a servir? ¿Esto viene en el examen? ¿Cómo le hago para que se me ocurran las soluciones? ¿Esto me va a ayudar a conseguir trabajo? Estas son las preguntas que continuamente hacen los estudiantes al docente en aula, los cuales, en ocasiones, no encuentran la respuesta que les convenza e inspire a continuar con convicción sus estudios en el área de la matemática, por ello, es necesario impartir estas materias, de una forma no solo dinámica, atractiva y grupal, sino que también el alumno vea la utilidad académica y que le plantee una forma de abordar cualquier tipo de problema, hacer que el alumno llegue a la apropiación del conocimiento, convirtiéndose consecuentemente en parte de su dominio habitual, filosóficamente este método se basa la estrategia de Maimónides que consta en tres partes análisis, observación y argumentación, partiendo de estas tres partes, el docente y el alumno aprenderán en conjunto, realizando una discusión académica donde se observe y argumente no solo la parte teórica sino también ejemplos aplicados, donde el interés será no solo la calificación, se busca que no sé tenga solo un conocimiento reducido a la aceptación de los argumentos de la autoridad .

**Palabras clave:** grupal, análisis, observación, práctica, argumentación.

### Abstract

This so that it will serve me? Does this come in the exam? How to make the solutions come to mind? Does this help I get a job? These are the questions that continually ask the teacher, which sometimes have not been found the answer to the conveniences and inspire to continue with their studies in the field of mathematics, therefore, it is necessary to teach these subjects, in a not only dynamic, attractive and group way, but also the student sees the academic usefulness and that the plant a way to do any kind of

problem, to make the student arrives at the appropriation of knowledge, consequently part of his habitual domain , philosophically this method is based on the strategy of Maimonides that consists of three parts analysis, observation and argumentation, based on these three parts, the student and the student learning together, making an academic discussion where I observed and argues not only the theoretical part also applied examples, where the interest is not only the qualification, it is sought that I do not know only the knowledge reduced to the acceptance of the arguments of the authority.

Keywords: group, analysis, observation, practice, argumentation.

## Conceptos

Moisés ben Maimón comúnmente conocido como Maimónides nace en Córdoba, al – Ándalus el 30 de marzo de 1138, el en el mundo occidental es una figura clave de la filosofía medieval, generador de debate en su época y de interrogantes que han perdurado en la actualidad (Molina, 2015; 13), su grandeza radica en repensar las ideas y teorías de grandes pensadores judíos y árabes con influencia griega, que pudiera ser incluida en el judaísmo antiguo. Sus obras van desde la interpretación de las escrituras sagradas hasta en la filosofía de muchas de sus ramas, sin descuidar las ciencias, la matemática, la astronomía y especialmente la medicina; disfrutó de gran renombre en el siglo XIII. Su curiosidad científica lo llevo a estar en contacto con científicos musulmanes, con lo cual conoció las corrientes aristotélicas y neoplatónicas.

La teoría del conocimiento de Maimónides establece el método de acceso al conocimiento, de los principios más altos, es decir al conocimiento de Dios, y este no es un conocimiento al alcance de todos.

Maimónides hace énfasis que el conocimiento no puede ser reducido a la aceptación acrítica de los argumentos de la realidad, por eso su método consta de tres partes:

- a) **Análisis**
- b) **Observación**
- c) **Argumentación**

En la parte de **Análisis**, el problema debe ser conocido de forma minuciosa, conocer el significado de cada palabra, conocer las definiciones, así como comprender muy bien la pregunta, esta es la parte donde las definiciones y el conocimiento previo es muy útil y si algo se desconoce, buscar el conocimiento tanto para conocer definiciones y entender el cuestionamiento.

**Observación:** en esta parte de la actividad mental, se debe “crear” una solución, ya con las definiciones necesarias bien establecidas en la mente del estudiante y comprendido bien el problema, es el momento de observar y proponer posibles soluciones al problema que se estableció, y se llevan a cabo las soluciones propuestas y se escoge la más adecuada.

**Argumentación:** una vez que el estudiante, tiene dominado cada uno de las definiciones y conceptos en la cual consta el ejercicio propuesto, es decir de realizar el **análisis**, y de la misma forma, al haber propuesto una solución para el

problema con sus diferentes enfoques se tiene la **observación**, teniendo esto se efectúa la argumentación. La argumentación es defender la posición de porqué cada uno de los pasos que se siguió, y notar si fueron los adecuados y discernir; en esta parte se recomienda que los estudiantes y el docente discutan los resultados y, más aún, los caminos tomados, para hacer una comunidad de aprendizaje.

En la realización de esta dinámica grupal se recomienda que antes de compartir los resultados, los problemas sean intentados individualmente por cada uno de los estudiantes, pues en palabras de Rousseau, el hombre debe ser hombre antes de ser ciudadano, pero es ciudadano, esto es, un miembro útil a la realidad (Natorp, 2015; 154), y además cada uno de los alumnos se sentirá y será útil a la comunidad, consiguiendo buenos lazos de amistad con los demás pues en palabras de Platón: para ser querido, sé útil y eres útil si tienes conocimientos (Platón, 2012;103).

### **Método grupal en juego para el aprendizaje de la matemática**

Este método se ha utilizado en la materia de Álgebra lineal, materia impartida en la facultad de ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en el temario la primera parte abarca los temas.

- Resolver ecuaciones método Gauss y Gauss Jordán
- Encontrar la inversa de una matriz por Gauss Jordán
- Transpuesta de una matriz
- Determinante de matriz
- Adjunta de una matriz
- Inversa de matriz por medio de la adjunta
- Resolver el sistema de ecuaciones por el método de Cramer

La dificultad que se presenta es que cuando se trabaja el último tema, el alumno olvida los primeros temas y solo vive al día, con eso no hay adquisición del conocimiento y eso sucede por lo general y en cada ejercicio presenta la misma problemática. A continuación se dará solución a cada ejercicio propuesto y para esto se llevarán a cabo los tres pasos del método de Maimónides, y se espera que con ello se facilite la apropiación del conocimiento.

**Actividad** en esta parte se sortea los alumnos, para que vayan pasando aleatoriamente a resolver cada uno de los pasos para obtener la respuesta de darle solución al ejemplo siguiente; con esto se promueve el compañerismo y, sobre todo, el debate de ideas, ya que hay varias formas de resolver un problema (así como en la vida) ellos mismos escogen cuál es el más indicado según su punto de vista y mencionan por qué lo prefieren, mencionando sus argumentos, para enriquecerse con todos los puntos de vista logrando un mejor aprendizaje entre alumnos y docentes de una forma cordial y dinámica.

Primero se **analiza** el problema, se nota que es un sistema de ecuaciones no homogéneo y que se debe encontrar un vector de tres dimensiones para resolver; se **observa** cuáles son las posibles soluciones y el camino a seguir.



**Ejemplo.-** Resolver (Grossman, 2012; 32)

$$2x + 8y + 6z = 20$$

$$4x + 2y - 2z = -2$$

$$3x - y + z = 11$$

Se realiza el sorteo y se le pide al primer estudiante lo resuelva por el método de Gauss. Más tarde se sortea otro estudiante y lo haga por el método de Gauss- Jordán y se debate la facilidad o la dificultad de cada uno de ellos. Pero antes de resolver debe analizar el problema, ver todas las posibles soluciones y buscar el camino indicado o los caminos indicados, se observa cuál será el camino indicado y finalmente, se argumenta de la forma más adecuada para los estudiantes por qué tomó ese método.

Resolver uno de estos sistemas es encontrar el vector  $x = (x, y, z)$  tal que hagan verdadera el producto  $Ax = b$ , donde  $A$  es una matriz formada por el sistema sin aumentar, es decir, se le pide al alumno, primero lo resuelva por Gaussal, al estar ya el resultado se le solicita lo resuelva por Gauss. Jordán, y para finalizar, con el método de Cramer y en los tres casos se tiene el resultado del vector  $(2, -1, 4)$  de esa forma el estudiante verificará que su resultado es correcto pues se realiza tres veces y en los tres debe coincidir. También se muestra conocimiento y dominio del tema, se sabrá los pormenores, con más dominio, puesto que no se verán como temas aislados, sino como diferentes métodos de llegar a lo mismo.

Ya teniendo el valor resultante del vector  $x$ , se debe obtener la matriz inversa de  $A$  es decir la matriz  $B$  tal que  $AA^{-1} = I$  es decir que lleve a la matriz identidad su producto a la matriz original  $A$ , para encontrar la inversa de  $A$  se utilizan dos métodos, al estudiante se pide que encuentren la inversa por ambos métodos

Por el método de Gauss Jordán y por el método de la adjunta, en ambos casos debe notarse que se llega a la misma matriz, la matriz inversa será:

$$A^{-1} = \begin{bmatrix} 4 & -\frac{13}{3} & -\frac{7}{3} \\ -1 & \frac{5}{3} & \frac{2}{3} \\ -1 & \frac{2}{3} & \frac{2}{3} \end{bmatrix}$$

Una vez verificado el resultado, ahora se debe notar la relación entre los resultados, es decir:

$$Ax = b \Rightarrow x = A^{-1}b$$

Esto llevará al estudiante a obtener de otra forma el valor del vector  $x$  por un cuarto método que puede verificar que es lo mismo, por último el estudiante dará un último resultado:

$$A^{-1} \text{adj } A = \det A \cdot I$$

En esta parte del problema se **analizan** todos los caminos que dieron solución a los problemas y el alumno podrá escoger el más indicado, ya se puede discernir y el grupo revisa las soluciones y se llega a alguna conclusión.

Con esto el estudiante llega a relacionar todos los resultados y no los ve como datos aislados, se puede notar la **utilidad** de cada resultado, y su relación con los anteriores. De esta forma, si se le dificulta un método el alumno puede ver las relación que tiene con otro y puede llegar al resultado por otro camino, es decir el alumno discierne que le es más útil y aprende a **aplicar** lo visto en clase, ya no verá todo como dogma o axioma sino un complemento de todo que él puede utilizar como herramienta para **resolver problemas** académicos y vislumbrando que como estrategia posible y adecuada para la toma de decisiones en su vida profesional y cotidiana es el **analizar** toda la situación que se le presente, adquiriendo competencias profesionales así como personales. Teniendo con esto profesionistas mejor capacitados.

Los resultados obtenidos, no solo fueron en las calificaciones obtenidas por los estudiantes, los cuales se tuvo un avance en el promedio de grupo que en el examen departamental era de 6.5 subió a 8, pero el principal avance estuvo en que los estudiantes se apropiaron del material, se dominaba y se logró algo difícil de crear que es que todos supieran de qué se estaba hablando, en parte por el método desarrollado y en parte por la responsabilidad que tomaron los estudiantes, debido al trabajo grupal desarrollado, pues en voz de Vives (2004).” se deben cumplir las reglas en particular para que establezca un orden y cada quien cumpla las obligaciones que le corresponden” (p.151).

## Conclusión

En el Método grupal reflexivo para el aprendizaje de la matemática es útil para el apropiamiento de los conceptos matemáticos y fomenta el aprendizaje grupal en las matemáticas porque el “conocimiento objetivo de las matemáticas existe a través de él mundo social de la acción humana” (Alberti, 2010; 20), y el intercambio de ideas entre compañeros y docente efectúa un mutuo aprendizaje social, provocando con esto que todos aprendan y el que creía saber, nota que aún hay algo que aprender, en palabras de Séneca, “se debe aprender mientras se ignore algo” (Vives, 2004;165) problema que presentan algunos alumnos, el creer saber, en el mencionado método de Maimónides permite que se analice cada uno de los método y resultados obtenidos, encontrando como se relacionan estos con el problema y como pueden ser aplicados y utilizados de otra forma.

## Referencias

- Alberti, M. (2010). *La creatividad en matemáticas*. Madrid España: National Geographic.
- Molina, E. (2015). *Maimónides “Quien llega a Dios, ya sea por medio de la fe o la razón, llega a la verdad”*. Madrid España: RBA.
- Natorp, P. (2007). *Curso de Pedagogía Social*. México D.F.: Porrúa.

- Grossman, S. (2012). *Álgebra lineal*. México D.F.: Mc. Graw Hill.
- Platón (2012). *Diálogos*. México D.F.: Porrúa.
- Vives, J. (2004). *Tratado de la enseñanza, Introducción a la sabiduría, Pedagogía Pueril*. México D.F.: Porrúa.

# HÁBITOS DE ESTUDIO Y FRACASO ESCOLAR EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

## STUDY HABITS AND SCHOOL ABANDONMENT IN HIGH SCHOOL

Alicia López-Betancourt (1), Martha Leticia García Rodríguez (2) y Alejandra Díaz Soto (3)

---

1.-: Doctora en Educación Internacional. Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Juárez del Estado de Durango. [ablopez@ujed.mx](mailto:ablopez@ujed.mx)  
2.-: Doctora en Ciencias con Especialidad en Matemática Educativa. Instituto Politécnico Nacional  
3.- Licenciada en Matemáticas Aplicadas. Universidad Juárez del Estado de Durango

---

Recibido: 11 de abril de 2018  
Aceptado: 26 de junio de 2018

### Resumen

La educación media superior (EMS) en México define, para los jóvenes, su situación educativa y laboral. Los porcentajes de deserción en EMS son preocupantes, en este sentido se considera que los hábitos de estudio son esenciales para terminar con éxito la EMS y transitar hacia la educación superior. El propósito fue caracterizar los hábitos de estudio de un grupo de estudiantes de (EMS) de una universidad pública. El estudio fue transversal y cuantitativo, el instrumento consta de siete hábitos y una de motivación intrínseca, con un total de 55 ítems, y un alfa de Cronbach de 0.94. Los resultados muestran diferencias significativas, por sexo, en uno de los ítems de: interés por estudiar, organización y planificación para el estudio, memorización y comprensión de la lectura; mientras que por grado en un solo ítem: sabe llevar a la práctica lo que está aprendiendo, con tendencia a los estudiantes del tercer grado. Los porcentajes mayores de respuestas fueron en la opción algunas veces, se considera es necesario mejorar los hábitos de estudio de los estudiantes para que se impacte en la permanencia de los estudiantes. Además, es necesario divulgar los resultados con autoridades educativas para su articulación con los factores exógenos.

**Palabras clave:** educación media superior, hábitos de estudio, fracaso y deserción escolar

### Abstract

High School in Mexico defines, for young people, their educational and work situation. The dropout percentages in high school are worrisome, in this sense it is considered that study habits are essential to successfully complete the high school and move towards higher education. The purpose was to characterize the study habits of a group of baccalaureate students of a public university. The study was transversal and quantitative; the instruments consist of seven habits and one of intrinsic motivation, with a total of 55 items, and a Cronbach's alpha of 0.94. The results show significant differences, by sex, in one of the items of: interest to study, organization and planning for the study, memorization and reading

comprehension; while by grade in a single item: know how to put into practice what you are learning, with a tendency to third grade students. The highest percentages of responses were in the option sometimes, it is considered necessary to improve the study habits of the students so that the permanence of the students is impacted. In addition, it is necessary to disclose the results with educational authorities for their articulation with exogenous factors.

**Key words:** high school, study habits, failure and school dropout

## Introducción

Los estudiantes de Educación Media Superior (EMS) son sujetos de múltiples factores, exógenos y endógenos, que motivan o provocan su fracaso en los estudios. El fracaso escolar es calificado como un fenómeno complejo y multidimensional, influido por dos ejes: el educativo y el sociocultural. No en pocas ocasiones los estudiantes que fracasan en la escuela se ven orillados a interrumpir su proceso de formación sin haber desarrollado los conocimientos y las capacidades, competencias y habilidades socialmente necesarias para su edad y, por lo mismo, sin obtener la titulación correspondiente a este nivel educativo. Este fracaso escolar influirá en sus posibilidades de empleo, promoción personal y profesional, acrecentando las probabilidades de marginación, desempleo y delincuencia. Como menciona Weiss (2009, p.86) “El bachillerato es hoy en día, el espacio donde la mayoría de los jóvenes mexicanos se juegan permanecer o no en la escuela, dedicarse más a la escuela o al trabajo, dedicarse más a los estudios para poder aspirar a determinadas carreras profesionales o vivir lo placentero de la vida juvenil”.

Este contexto despierta el interés para indagar el por qué los estudiantes de bachillerato abandonan sus estudios y si los hábitos de estudio de los estudiantes pueden ser un motivo importante para que decidan permanecer en la escuela.

## Fundamentación Teórica

La Educación Media Superior (EMS) en México se caracteriza por tener diferentes enfoques educativos, se encuentran los: Colegios de Ciencias y Humanidades, Bachilleratos tecnológicos, Colegio de Bachilleres y Preparatoria Abierta. Estos se imparten, a su vez, en tres modalidades: bachillerato general, tecnológico y bivalente. El bachillerato general concentra el 89.5% de la matrícula nacional, y el tecnológico el 10.5%, esta cifra muestra el escaso interés de la población juvenil por los estudios con orientación tecnológica. La eficiencia terminal de ambas es insatisfactoria, 57% (general) y 45% (tecnológico) (SEP, 2004). En el año 2011 el Congreso de México aprueba el bachillerato con carácter de obligatorio, de esta manera la educación obligatoria en México aumenta de nueve a 12 años, seis en el nivel de primaria, tres en secundaria y tres en EMS. Además se establece como meta alcanzar la cobertura total en EMS para lo cual el Estado destinará recursos al Sistema Educativo Nacional. Se define deserción

como el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo (SEP, 2004). En promedio, cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos que tienen entre 15 y 19 años de edad, abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar. Asimismo, se afirma que la mayor parte de la deserción se produce una vez completada la secundaria y frecuentemente, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media superior (CEPAL, 2003).

El fracaso escolar es un problema complejo y multifactorial que, en palabras de Román (2013) obedece a factores exógenos y endógenos del sistema educativo. La autora organiza los factores asociados al fracaso escolar según su ubicación y naturaleza interna (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

*Matriz de Análisis de Factores Asociados al Fracaso Escolar*

<b>Dimensión</b>	<b>Factores Exógenos</b>	<b>Factores Endógenos</b>
Materia/Estructural	Nivel socioeconómico de la familia Escolaridad de los padres y de adultos del hogar Composición familiar Características de la vivienda Grados de vulnerabilidad social (desempleo, consumo de drogas, delincuencia, etc.) Origen étnico Situación nutricional de los niños, Trabajo infantil y de los adolescentes.	Equipamiento-Infraestructura escolar Planta docente Material Educativo Programas de Alimentación y salud escolar Becas
Política/Organizativa	La estructura del gasto público Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema.	Grado de descentralización del sistema escolar Modalidad de financiamiento para la educación Estructura del sistema educativo Articulación entre los diferentes niveles de gobierno Propuesta Curricular y Metodológica Mecanismos de Supervisión y apoyos a los establecimientos Situación de los docentes en cuanto a su formación, actualización y condiciones laborales Articulación con otros actores extra educativos
Cultural	Actitud, valoración hacia la educación Pautas de crianza y socialización Consumos culturales Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar Expectativas y Aspiraciones Capital Cultural de las familias Uso del tiempo de los niños y jóvenes	Capital cultural de los docentes Estilo y prácticas pedagógicas Valoración y expectativas de docentes directivos respecto de los alumnos Clima y ambiente escolar Liderazgo y conducción

Fuente: Román (2013, pp. 39-40)

En México, para los factores exógenos se encuentran: bajos ingresos familiares, capital cultural de los padres, nivel de desarrollo socioeconómico, las diferentes regiones geográficas de México, el sexo, así como el origen étnico del



estudiante. Por su parte, para los factores endógenos se presentan: el rezago, la sobre edad, las políticas compensatorias como son las becas, bajas expectativas docentes en escuelas pobres, estudiantes vulnerables, baja motivación por parte de los estudiantes y la distancia entre su hogar y la ubicación de la escuela (Román, 2013).

En México, para la EMS se reporta una deserción del 17.2% para hombres y 12.8% para mujeres, los motivos principales son la necesidad de incorporarse al mercado laboral, la falta de pertinencia de la oferta curricular y la carencia de conocimientos sólidos para acceder a los nuevos contenidos que demanda el propio nivel educativo (INEE, 2011). Se presenta una correlación positiva de 0.81 entre la reprobación y la deserción escolar, a su vez, la eficiencia terminal para el ciclo escolar 2010-2011 fue de 62.2%, con un aumento de 7 puntos en los últimos 20 años (ENDEMS, 2012).

Ante el fracaso escolar en la EMS, los jóvenes se insertan al mercado laboral ya sea por motivos exógenos o endógenos. A pesar de que el 37.8% de los egresados de la EMS obtuvo una beca tuvieron que incorporarse al mercado laboral. Para el total de egresados de la EMS el 62.9 % observan una marcada percepción de que la escuela donde cursaron su bachillerato tiene un escaso o nulo vínculo con las empresas, mientras quienes egresaron de bachillerato tecnológico el 48.8% consideran que la vinculación es cercana (INEGI, 2012).

El motivo principal por el que no inició o continuó con estudios de nivel superior, los egresados de EMS indicaron lo siguiente: el 16.5 % no se quedó en la escuela que eligió o no aprobó el examen; el 15.7% no le gustó estudiar o no existe oferta educativa; el 35.6% el dinero fue insuficiente para pagar la escuela, el 14% encontró un trabajo, necesitaba aportar dinero al hogar o motivos personales y el 18.3% expresó otro motivo (INEGI, 2012).

Resalta el porcentaje del 35.6% relacionado con la posibilidad económica de continuar sus estudios, esto indica que los esfuerzos de la Secretaría de Educación Superior (SEP) han sido insuficientes a la vez que revela la difícil situación económica que obstaculiza la intención de las familias mexicanas para apoyar a sus hijos a continuar una carrera profesional.

Hasta aquí, se ha dado una semblanza de la situación de la EMS centrada en la deserción y el fracaso escolar. Después de esta revisión de la literatura, surge la interrogante: ¿cómo están los estudiantes de la EMS en su rendimiento escolar?

El Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), tiene como propósitos: conocer el logro académico de los estudiantes de distintos niveles de la educación obligatoria en México, así como aportar información a las autoridades educativas y a la sociedad en general. Las evaluaciones son en las temáticas de lenguaje y comunicación, y matemáticas. Para cada una de las temáticas se precisan cuatro niveles. Los estudiantes ubicados en el nivel I son capaces de comprender información explícita en textos sencillos con temáticas que le son familiares y con un orden típico, por ejemplo, inicio, desarrollo y conclusión. Sin embargo, no pueden formular inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o comprender textos extensos y complejos. Además,

no pueden identificar el proceso de investigación y su aplicación como medio para la construcción de conocimientos. Los estudiantes ubicados en el nivel IV tienen las habilidades requeridas en proyectos de investigación, planean escritos atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos e interpretan y valoran información de diferentes tipos de texto. Los resultados, a nivel nacional, muestran en Lenguaje y Comunicación, que un tercio de los alumnos que están por concluir la EMS se ubica en el nivel I (34%). Casi 1 de cada 3 se ubican tanto en el nivel II (28%) como en el nivel III (29%), y 9% en el nivel IV (Planea, 2017).

En lo correspondiente a matemáticas los resultados son: el 66.2 % de los estudiantes se ubica en el nivel I lo que indica que tienen dificultades para realizar operaciones con fracciones y operaciones que combinen incógnitas o variables, así como para establecer y analizar relaciones entre dos variables. El 23.3% en el nivel II, es decir, expresan en lenguaje matemático situaciones donde se desconoce un valor, las relaciones de proporcionalidad entre dos variables y pueden resolver situaciones de proporcionalidad entre dos variables; el 8% se ubica en el nivel III emplean el lenguaje matemático para resolver problemas que requieren del cálculo de valores desconocidos y, para analizar situaciones de proporcionalidad; finalmente sólo el 2.5% de los estudiantes se ubica en el nivel IV, dominan las reglas para transformar y operar con el lenguaje matemático; expresan las relaciones que existe entre dos variables de un fenómeno (Planea, 2017). Los jóvenes que logran terminar la EMS egresan, de manera general, con un dominio bajo en matemáticas (66%) y en lenguaje y comunicación cerca del 30% se distribuyen en los primeros tres niveles. El panorama para los jóvenes resulta complicado por un lado la EMS presenta un riesgo alto de fracaso escolar y, por el otro, el rendimiento escolar es deficiente.

El desempeño escolar es un tema central para que los estudiantes de la EMS concluyan con éxito este nivel de estudio, en este sentido las reformas curriculares actuales, en México, evidencian la necesidad de analizar los conocimientos matemáticos de los estudiantes que ingresan a Educación Superior. “Las respuestas de los estudiantes muestran que las mujeres tienen más habilidades en el área de Manejo de Información, y menos en Álgebra. También se identificó que un foco de atención en ambos grupos está en los procedimientos y conceptos básicos relacionados con la derivada de funciones y cónicas” (García, López, y Díaz, A., 2018, p. 6).

A continuación se hablará de los hábitos de estudio. Se inicia con la definición de acuerdo a la Real Academia Española, hábito es el modo especial de proceder o conducirse, adquirido por repetición de actos iguales o semejantes u originados por tendencias instintivas. El término hábito se deriva de la palabra latina “habere”, que significa tener, entendiéndose en el sentido de adquirir algo que no se tenía. El hábito es un modo de conducta adquirido, una reacción aprendida que supone la preferencia a actuar de manera repetitiva en ciertas acciones bajo situaciones similares.

En el ámbito de la investigación para los hábitos de estudio se encuentran diferentes enfoques algunos privilegian la educación superior, (Hernández, Rodríguez y Vargas, 2012), otros reflexionan en cuanto a las posibles

correlaciones entre hábitos de estudio y otras variables como alimentación, tutorías, repetición, deserción y fracaso escolar: Por ejemplo Torres, Tolosa, Urrea y Monsalve (2009) trabajaron la relación de los hábitos de estudio y el fracaso escolar en una escuela de Fisioterapia, lo cual les permitió trazar estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos.

Uno de los aspectos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje es el rendimiento escolar, generalmente asociado a un valor numérico. Aunque es informativo deja de lado aspectos inherentes al proceso. Algunas de las variables que se atribuyen con el rendimiento escolar son: la inteligencia intrínseca a cada estudiante, el nivel socioeconómico, el esfuerzo por parte de los estudiantes y la capacidad para estudiar (Edel, 2003). El rendimiento escolar es importante considerarlo como una causa factible para la deserción escolar. En este sentido se retoman las ideas principales de Edel (2003), quien señala tres factores: la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales. La motivación escolar ha sido estudiada y Edel citando a Bandura expresa: “la motivación se considera como el producto de dos fuerzas principales, la expectativa del individuo de alcanzar una meta y el valor de esta meta para él mismo” (Edel, 2003, p. 5). Desde nuestra perspectiva de la investigación se considera de mayor interés el autocontrol; es decir, “el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar” (Edel, 2003, p. 6).

El rendimiento académico es “un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Edel, 2003, p.13). Además, “los indicadores del rezago, deserción escolar y eficiencia terminal, dan cuenta de un panorama que acusa niveles de rendimiento académico deficientes como una de sus principales variables explicativas al menos en México” (Edel, 2003, p. 13).

La deserción casi siempre se ha atribuido a factores sociales y económicos. Sin embargo, otros estudios indican que es también consecuencia de factores internos al sistema educativo y en especial se ha empezado a establecer una relación entre la repetición y la deserción. Los datos de repetición en Venezuela puede ser un predictor de la deserción. Es decir a mayor repetición mayor es la probabilidad de fracaso escolar y por lo tanto de que aumente la probabilidad de abandono escolar (Herrera, 2009). Por su parte “El abandono educativo temprano es un reflejo de la necesidad de mejorar del actual sistema educativo; fracaso y abandono escolar significan fracaso de la escuela y pérdida de su sentido social” (Morentin & Ballesteros, 2018, p. 5).

Las investigaciones sobre el fracaso y abandono escolar han tratado de realizar una taxonomía de las causas asociadas. En la parte social está presente la etnia, el sexo, la edad, la lengua minoritaria, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres, el nivel socio- económico, y la residencia. La parte correspondiente al riesgo académico corresponde a: las calificaciones, las expectativas, el compromiso estudiantil, las repeticiones en los grados o materias

y los problemas de disciplina. La mayoría de las investigaciones centran el problema del fracaso escolar y el abandono escolar fuera de la escuela lo cual implica la mayor responsabilidad a los estudiantes (Morentin y Ballesteros, 2018).

Otras investigaciones analizan los hábitos de estudio con la perspectiva de género y nivel socioeconómico (Khan, 2016); también se han determinado correlación significativa entre los hábitos de estudio y el desempeño de los estudiantes en matemáticas (Onoshakpokaiye, 2015); otro estudio se centra en conocer las relaciones entre estilos de aprendizaje, hábitos de estudio y el desempeño (Çakıroğlu, 2014) y también la relación entre desempeño escolar y los hábitos de estudio en hombres y mujeres (Illahi & Kandahi, 2016). A su vez el compromiso estudiantil tiene relación con el abandono escolar temprano (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009). Este compromiso estudiantil medido en sus dimensiones: compromiso académico-intelectual-cognitivo, el compromiso participativo-comportamiento-social y el compromiso emocional.

Para la presente investigación se parte de la idea, de que si un estudiante tiene interés por estudiar, desarrolla su hábito de lectura, desarrolla habilidades para la memorización, tiene elementos para organizar y planificar, conoce el cómo estudiar en casa, desarrolla habilidades para los exámenes y está motivado, entonces se genera un ambiente de aprendizaje favorable para el estudiante. Así los estudiantes mejorarán su rendimiento escolar y habrá una disminución en materias reprobadas y por tanto en estudiantes repetidores. La reprobación impacta en la autoestima de los estudiantes y en su motivación para la continuación de los estudios. A su vez si el estudiante se siente motivado intrínsecamente, como lo expresa Hernández, et al. (2012), su interés por aprender se incrementa, muestra más constancia y perseverancia en sus tareas, es tenaz para alcanzar metas, se beneficia su autoestima, desarrolla su creatividad y va más allá de lo que se le enseña en el salón de clases. Con lo anteriormente descrito se plantea la interrogante: ¿Cómo son los hábitos de estudio y la motivación de los estudiantes de la EMS?

Para responder a la interrogante anterior se definió el objetivo: caracterizar los hábitos de estudio y la motivación en estudiantes de Educación Media Superior en una preparatoria pública del estado de Durango, de las cohortes generacionales 2012-2015, 2013-2016 y 2014-2017; para determinar si existe diferencia en los hábitos de estudio y la motivación en los alumnos por sexo y por semestre. De este modo, el presente estudio centra su interés en los hábitos de estudio de los estudiantes como una oportunidad de mejorar su rendimiento académico y evitar repetición, desánimo, fracaso y abandono escolar.

## **Método**

El tipo de estudio fue transversal y descriptivo. El método fue cuantitativo basado en estadística y con valoraciones cualitativas con base en los fundamentos teóricos de la investigación. Las hipótesis correspondientes a la investigación fueron dos: la primera de ellas: Sí existe diferencia significativa de los hábitos de estudio de los estudiantes de EMS por sexo; la segunda fue sí

existe diferencia significativa en los hábitos de estudio de los estudiantes por semestre.

La población fueron estudiantes del primero, tercer y quinto semestre de un bachillerato de la Universidad Juárez del Estado de Durango. La población objetivo fue un total de 1,381 estudiantes en el semestre agosto-diciembre del 2014. El total del tamaño de la muestra fue de 439 con un  $\alpha = 0.05$ , de las cuales se descartaron 31 porque las respuestas tenían inconsistencias, tales como: doble respuesta por pregunta, respuestas en blanco, entre otros (Tabla 2).

Tabla 2. *Población distribuida por semestre*

Escuela	Semestre	Total	Total muestra
	1	619	197
	3	419	133
	5	343	109
	Total	1381	439

El instrumento consta de 69 ítems, de las cuales, 14 son ítems generales y 55 referentes a la medición de hábitos de estudio y motivación intrínseca. La escala de respuesta es tipo Likert: 1: Nunca, 2: Casi nunca, 3: Algunas veces, 4: Casi siempre y 5: Siempre (Hernández, *et al.*, 2012). Los ítems generales edad, sexo, semestre, entre otras, complementan y permiten llevar a cabo las pruebas de hipótesis planteadas en este trabajo.

El instrumento está dividido en ocho hábitos, se denotan por H seguido del número correspondiente al hábito de estudio para identificarlos: H1: Interés por estudiar, H2: Organización y la planificación para el estudio, H3: Atención y esfuerzo en clase, H4: Memorización, H5: Comprensión de lectura, H6: Estudiar en casa, H7: Tener controles para los exámenes y H8: Motivación intrínseca para el aprendizaje. Se denota por F seguida de un número para identificar las preguntas por cada uno de los hábitos de estudio y la motivación intrínseca. En la tabla 2 se muestra la dimensión correspondiente a cada hábito de estudio así como el número de ítems, los puntajes mínimos y máximos y las preguntas, de cada hábito, denotadas por F (Ver tabla 3). Se aplicó una prueba piloto con el propósito de detectar errores de redacción en el instrumento, con un valor de alfa de Cronbach de 0.87.

La aplicación del instrumento se gestionó con la Secretaría Académica del bachillerato seleccionado. La aplicación del instrumento se realizó en noviembre del 2014 con los resultados del tamaño de muestra por semestre. Se realizó la instrumentación de las variables para diseñar la base de datos y su posterior procesamiento de información en el programa SPSS versión 20. La aplicación se limitó a una sola escuela de EMS. Los días y tiempo para la aplicación fueron proporcionados por la escuela lo cual limitó el tiempo otorgado a los estudiantes. Otra limitación fue la carencia de información estadística de la Dirección de Servicios Escolares en relación con los motivos de deserción escolar.

Tabla 3.  
Número de factores por cada hábito de estudio

No.	Dimensión	No. de ítems	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Preguntas de cada hábito
1	Interés por estudiar	11	11	55	F1-F11
2	Organización y la planificación para el estudio	6	6	30	F12-F17
3	Atención y esfuerzo en clase	6	6	30	F18-F23
4	Memorización	6	6	30	F24-F29
5	Comprensión de lectura	6	6	30	F30-F35
6	Estudiar en casa	4	4	20	F36-F39
7	Tener controles para los exámenes	7	7	35	F40-F46
8	Motivación intrínseca para el aprendizaje	9	9	45	F47-F55

## Resultados

Los resultados presentan el análisis descriptivo e inferencial de los hábitos de estudio del instrumento, con una fiabilidad muy buena, alfa de Cronbach = 0.94. El total de las encuestas fue de 408. Con base en el diccionario de la Real Academia Española, sexo es la condición orgánica: masculino o femenino y en este sentido se definió para los resultados. La distribución fue de 180 masculino (44.1%) y 224 femenino (54.9%). En los resultados se omitieron los datos nulos, por lo que hay una diferencia en el total de todas las tablas. En cada una de ellas se presentan el mayor porcentaje de la respuesta y en caso de que los porcentajes estuvieran muy cercanos se reportan ambos.

Los resultados del hábito: interés por estudiar. Se observa en los primeros cuatro ítems porcentajes alrededor de 40% para la respuesta de algunas veces, para el gusto por estudiar, la motivación y permanencia de esta, por saber más y el tiempo que le dedica los estudiantes. Cercano al 60% los estudiantes manifiestan que siempre tienen claro la importancia de estudiar, sus beneficios y hacia donde los conducirán. Casi el 70% de los estudiantes manifiestan que siempre sienten al apoyo de su familia para seguir sus estudios, mientras que el 30% de los estudiantes divide su opinión en cuanto al apoyo de sus maestros en algunas veces y casi siempre (Ver Tabla 4). Los estudiantes tienen una autopercepción de su organización y planificación para el estudio caracterizada como medianamente al otorgar cerca del 35% para cada uno de los ítems para este hábito. Sobresale el 43.3% en el ítem F15 en cuánto a tomar descansos físicos y mentales (Ver Tabla 5).



Tabla 4

*H1: Interés por estudiar*

No.	Ítem	Porcentaje mayor	Total y porcentaje	Porcentaje masculino	Porcentaje femenino
F1	El gusto por aprender sobre las materias que se llevan en el semestre	Algunas veces	167 (41.5%)	20.3	21
F2	El alumno siente un alto entusiasmo y procura mantenerlo durante el semestre	Algunas veces	163 (40.8)	20.3	20.5
F3	Siente interés por saber más de lo que me exigen los maestros	Algunas veces	171 (43%)	17.1	25.9
F4	Si lo necesita, el alumno estudia sin importarle el tiempo	Algunas veces	171 (43%)	17	25.9
F5	Tiene claro el por qué estudió y sus beneficios	Siempre	228 (57.3%)	22.4	35
F6	Los alumnos ven claro a dónde los conducirá una buena formación académica	Siempre	226 (56.8%)	20.9	35.9
F7	Sabe llevar a la práctica lo que está aprendiendo	Casi siempre	151 (38%)	16.6	21.4
F8	Considera que la carrera que está estudiando se encuentra relacionada con sus intereses	Siempre	165 (41.5%)	15.8	25.6
F9	Las bajas puntuaciones hacen que el alumno reaccione y lo impulsa a estudiar más y mejor	Siempre	148 (37.6%)	15.2	22.3
F10	El alumno siente apoyo por parte de su familia para seguir con sus estudios	Siempre	270 (68.5%)	28.2	40.4
F11	El alumno siente que sus maestros lo apoyan para seguir estudiando	Algunas veces Casi siempre	119 (30%) 120 (30.3%)	12.9 15.2	17.8 15.2

Fuente: Díaz (2016)

Tabla 5

*H2: Organización y planificación para el estudio*

No.	Ítem	Porcentaje mayor	Total y porcentaje	Porcentaje masculino	Porcentaje femenino
F12	Desarrollo un plan de estudio para cada asignatura	Algunas veces	147 (37%)	16.4	20.7
F13	Establece tiempos de acuerdo con las dificultades que se encuentran en cada asignatura	Algunas veces	160 (40.3%)	18.1	22.2
F14	Se fija tiempos para estudiar	Algunas veces	139 (34.8%)	14.3	20.6
F15	Sabe cuándo tomar descansos físicos y mentales	Algunas veces	173 (43.3%)	17.8	25.5
F16	Asigna prioridades de las cosas que tiene que hacer	Algunas veces Casi siempre	140 (35%) 137 (34.3%)	18 14	17 20.3
F17	Evalúa cada día sobre el aprovechamiento del tiempo	Algunas veces Casi siempre	123 (31%) 127 (34.9%)	13.9 13.6	17.1 18.4

Fuente: Díaz (2016)

Tabla 6

*H3: Atención y esfuerzo en clase*

No.	Ítem	Porcentaje mayor	Total y porcentaje	Porcentaje masculino	Porcentaje femenino
F18	Procuro estar atento a las explicaciones	Casi siempre	182 (45.7%)	20.6	25.1
F19	Pregunta si no entiende	Algunas veces	129 (32.5%)	14.1	18.4
F20	En clase, toma apuntes de lo que explica el profesor	Siempre Casi siempre	140 (35.1%) 129 (32.3%)	11.3 15	23.8 17.3
F21	Cada día ordena sus apuntes	Algunas veces Casi siempre Siempre	117 (29.6%) 101 (25.6%) 88 (22.3%)	15.1 11.1 5.3	14.4 14.4 16.7
F22	En clases, evita cualquier tipo de distracción	Algunas veces	165 (41.6%)	18.1	23.4
F23	Participa en forma activa	Algunas veces	149 (37.5%)	17.4	20.2

Fuente: Díaz (2016)

Tabla 7

*H4: Hábito de memorización*

No.	Ítem	Porcentaje mayor	Total y porcentaje	Porcentaje masculino	Porcentaje femenino
F24	Entiende bien lo que lee y escucha	Casi siempre	164 (41.2%)	17.6	23.6
F25	Tiene la facilidad para recordar	Algunas veces	147 (37.1)	15.2	22
F26	Puede resumir fácilmente un tema	Casi siempre	146 (37%)	15.9	21
F27	Tiene estrategias para memorizar mejor	Algunas veces	117 (29.3%) 121 (30.3%)	12 14.5	17.3 15.7
F28	Puede recordar a pesar de sentirse preocupado o nervioso	Algunas veces	129 (32.5%)	14.4	18.1
F29	Se apoya en esquemas y resúmenes para memorizar	Algunas veces	129 (32.5%)	15.1	17.4

Fuente: Díaz (2016)

Tabla 8

*H5: Comprensión de la lectura*

No.	Ítem	Porcentaje mayor	Total y porcentaje	Porcentaje masculino	Porcentaje femenino
F30	Después de leer un texto, al alumno le queda clara la idea central	Algunas veces	169 (42.3%)	17.8	24.5
F31	Hace constantes lecturas de un texto, en caso de que no quede clara la idea central.	Casi siempre	133 (33.4%)	14.6	18.9
F32	Subraya y hace anotaciones cuando lee	Algunas veces	133 (33.4%)	16.6	16.9
F33	Cuando no comprende algo, lo remarca y lo pregunta	Algunas veces	112(28.4%) 103 (26%)	13.7 10.4	14.7 15.7
F34	Trata de relacionar el contenido de la lectura con lo que ya sabe	Casi siempre	151 (37.9%)	17.6	20.4
F35	Se ejercita con frecuencia en recitar y recordar lo aprendido	Algunas veces	151 (38.3%)	18.3	20

Fuente: Díaz (2016)

De nuevo, la autopercepción de los estudiantes en cuanto a la atención y esfuerzo, se concentran en algunas veces. Sobresale el 41.6% en cuanto a evitar cualquier distracción en clase (Ver Tabla 6). El hábito de memorización en seis ítems la respuesta con porcentaje mayor es algunas veces, esto hace reflexionar en que los estudiantes necesitan apoyo para mejorar sus estrategias para memorizar, para controlar sus sentimientos de nerviosismo o preocupación y para que se apoye en esquemas y resúmenes (Ver Tabla 7). La importancia de la comprensión de la lectura para el aprendizaje es fundamental. Leer y comprender permite al estudiante relacionar conceptos, ser críticos, desarrollar el conocimiento y despertar la creatividad. La Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 realizada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) ahora Secretaría de Cultura reportó que los mexicanos mayores de 12 años leen 5.3 libros al año. Es notorio, de nuevo, el 30% de los estudiantes mencionan que algunas veces hacen ficheros para estudiar en casa, y que casi nunca lleva libros a casa para ampliar sus conocimientos (Ver Tablas 8 y 9). La evaluación a través de exámenes es una práctica que predomina en los bachilleratos en México. Los resultados muestran que los estudiantes tienen una preparación regular resalta el 45% referente a realizar repasos frecuentes (Ver Tabla 10). Por su parte, la motivación intrínseca para el aprendizaje presenta una tendencia positiva, con respuestas de algunas veces, casi siempre y siempre. El 68.1 % de los estudiantes cree que estudiar vale la pena con una respuesta de siempre, el 52.1% piensa en continuar sus estudios y tiene disposición en trabajar por equipo. De acuerdo con los porcentajes obtenidos los estudiantes muestran motivación (Ver Tabla 11).

Tabla 9  
H6: Estudiar en casa

No.	Ítem	Porcentaje mayor	Total y porcentaje	Porcentaje masculino	Porcentaje femenino
F36	Hay limpieza y orden en la habitación en dónde se estudia	Siempre	167 (42%)	16.3	25.6
F37	Se tiene marcado un tiempo mínimo de trabajo personal y se cumple	Algunas veces Casi siempre	128 (31.9%) 113 (28%)	16 12	16 16.2
F38	En casa hace carpetas y ficheros que le apoyan a ordenar sus trabajos	Algunas veces	117 (30.1%)	14.4	15.7
F39	Suele llevar libros a casa para ampliar sus conocimientos	Casi nunca	119 (30.5%)	14.9	15.7

Fuente: Díaz (2016)

Tabla 10

*H7: Tener controles para los exámenes*

No.	Ítem	Porcentaje mayor	Total y porcentaje	Porcentaje masculino	Porcentaje femenino
F40	Desde el comienzo del curso lleva las materias al día	Algunas veces	127 (32.6%)	16.2	16.5
		Casi siempre	115 (30%)	12.9	16.4
		Siempre	96 (24.6)	8.2	16.4
F41	Realiza frecuentes repasos	Algunas veces	176 (45.2)	18.5	26.7
F42	Comprueba por escrito que lo estudiado ha sido bien aprendido y memorizado	Algunas veces	161 (41.5%)	18.3	23.2
F43	Repasando los apuntes trata de averiguar las posibles preguntas de examen	Casi siempre	132 (34.5%)	13.8	20.6
F44	Inicia con tiempo un plan de repaso para exámenes	Algunas veces	140 (36.6%)	16.5	20.2
F45	Reduce los contenidos de cada tema a lo esencial	Algunas veces	127 (32.7%)	14.4	18.3
F46	Aplica estrategias para preparar los exámenes	Algunas veces	126 (32.8%)	15.2	17.7

Fuente: Díaz (2016)

Tabla 11

*H8: Motivación intrínseca para el aprendizaje*

No.	Ítem	Porcentaje mayor	Total y porcentaje	Porcentaje masculino	Porcentaje femenino
F47	Se siente capaz y tiene confianza en mí mismo	Siempre	146 (37.8%)	17	20.7
F48	Inicia las tareas con prontitud y entusiasmo	Algunas veces	129 (33.5%)	16.9	16.6
		Casi siempre	124 (32.2%)	14	18.1
F49	Se felicita después de haber tenido éxito	Siempre	174 (45%)	18.6	26.4
F50	Cuando detecta que hay fallas en su rendimiento, sabe cómo superarlo	Algunas veces	126	13.5	19.2
		Casi siempre	128 (33.2%)	14.5	18.8
F51	El alumno se siente seguro cuando hablo frente a su grupo	Algunas veces	108	13.3	14.8
		Casi siempre	113 (29.4%)	13.02	16.40
F52	Puede enumerar varias de sus cualidades de las que se siente orgulloso	Siempre	125 (32.4%)	16.6	15.8
F53	El alumno cree que estudiar vale la pena	Siempre	261 (68.1%)	26.6	41.5
F54	El alumno ha pensado en estudiar una licenciatura	Siempre	202 (52.1%)	20.9	31.2
F55	Al alumno le agrada trabajar en equipo	Siempre	161 (41.4%)	17.2	21.2

Fuente: Díaz (2016)

En seguida se presentan los resultados para la comprobación de las hipótesis. Se partió del supuesto de que las mujeres en general son más ordenadas y cuidadosas para algunos aspectos como tomar apuntes, puntualidad, entre otras. A su vez, el análisis de la hipótesis por semestre parte del supuesto que a medida que el estudiante escala los niveles adquiere más habilidades para mejorar sus hábitos de estudio. Se realizó una prueba de comparación para probar la hipótesis alterna: *La mediana de los hábitos de estudio de las mujeres es mayor que la mediana de hábitos de estudio de los hombres*, por su parte la hipótesis correspondientes por semestre es: *La mediana de los hábitos de estudio en el quinto semestre es > que la mediana de los hábitos de estudio en primer y tercer semestre*, con un nivel de significación de 0.025 por ser hipótesis unilateral. Esta hipótesis se probó para cada uno de los factores de cada hábito. Se presentan los resultados de las pruebas de hipótesis que resultaron significativas estadísticamente (Ver tabla 12). Por su parte, al realizar la prueba Kruskal-Wallis para la comprobación de la hipótesis por semestre, el *F7: sabe llevar a la práctica lo que está aprendiendo*, fue el único factor que mostró significancia  $\rho = 0.021$  correspondiente al H1.

Tabla 12

*Concentrado de pruebas de hipótesis significativas estadísticamente por sexo*

Hábito	Ítem	Significancia
H1	F10	0.023
H4	F25	0.013
H5	F32	0.007

Tabla 13

*Concentrado de correlaciones por ítem del hábito: Organización y Planificación para el Estudio y el número de horas dedicadas a realizar tareas diarias*

No.	Ítem	Correlación	Significancia
F12	Desarrollo un plan de estudio para cada asignatura	0.300	0.001
F13	Establece tiempos de acuerdo con las dificultades que se encuentran en cada asignatura	0.280	0.002
F14	Se fija tiempos para estudiar	0.388	0.001
F15	Sabe cuándo tomar descansos físicos y mentales	0.055	0.372
F16	Asigna prioridades de las cosas que tiene que hacer	0.140	0.019
F17	Evalúa cada día sobre el aprovechamiento del tiempo	0.221	0.001
F36	Hay limpieza y orden en la habitación en dónde se estudia	0.172	0.004
F37	Se tiene marcado un tiempo mínimo de trabajo personal y	0.232	0.001



	se cumple		
<b>F38</b>	En casa hace carpetas y ficheros que le apoyan a ordenar sus trabajos	0.266	0.001
<b>F39</b>	Suele llevar libros a casa para ampliar sus conocimientos	0.222	0.002

Fuente: elaboración propia

Tabla 14

*Comparación del número de horas dedicadas a la semana (siete días) para las siguientes actividades de los estudiantes y el HSSSE 2006*

Actividad		0 horas	Menor o igual a una hora	2-5 horas	6 -10 horas	Mayor a 10 horas
Leer	HE-2014	4.3%	28.5%	46.9%	16.3%	4.0%
	HSSSE2006	16.0%	40.0%	30.0%	9.0%	5.0%
Practicar deporte/instrumento musical	HE-2014	47.2%	22.4%	15.8%	7.9%	5.0%
	HSSEE2006	30%	12%	23%	16%	19%
Navegar/Redes sociales	HE-2014	0.5%	11%	34.8%	33.3%	18.9%
	HSSSE2006	21%	27%	30%	14%	9%
T.V./Videojuegos	HE-2014	6.9%	25%	38.7%	21.1%	7.1%
	HSSSE2006	6%	24%	39%	18%	13%
Socializar amigos fuera de la escuela	HE-2014	1.7%	9.8%	43.4%	32.6%	12%
	HSSSE2006	4%	10%	32%	27%	27%

Fuente: Elaboración propia. Nota: La suma de los porcentajes para el instrumento Hábitos de Estudio 2014 HE-2014 difieren del 100% por un mínimo de no respuesta presentado en la aplicación. HSSSE: High School Survey of Student Engagement correspondiente al 2006.

## Discusión

El propósito principal del estudio fue caracterizar los hábitos de estudio y su motivación intrínseca en estudiantes de Educación Media Superior, en una preparatoria pública del estado de Durango, de las cohortes generacionales 2012-2015, 2013-2016 y 2014-2017. Para el H1. Interés por estudiar, presenta como con mayor frecuencia la respuesta *algunas veces* para los 11 ítems que conforman el hábito. Sobresale el 57.3% algunas veces para el F5: Tiene claro el por qué estudió y sus beneficios. Para H2: Organización y planificación para el estudio también presenta como respuesta con mayor frecuencia *algunas veces* con una tendencia positiva a casi siempre. Para este hábito se calculó la correlación con las horas diarias dedicadas a tareas, se obtuvo correlaciones significativas a excepción del F15. El tiempo dedicado a tareas es un punto importante para el compromiso de los estudiantes con su trabajo diario. En este sentido 39.2% de los estudiantes expresó dedicar una hora a la semana a sus tareas ligeramente por arriba del 36% (HSSE, 2006). 2). Al retomar a Román

(2013), quién señala como factor endógeno a los docentes y en palabras de la autora: "... los análisis muestran cómo los profesores y profesoras resultan claves ya sea para retener o impulsar la deserción de los estudiantes" este dato resulta sobresaliente. Por lo tanto el segundo punto referente al papel de los profesores es necesario comentar que la mayoría de los profesores de la EMS en México trabajan por asignatura lo que puede dificultar que los profesores tengan tiempo de implantar estrategias de aprendizaje, debido a que van de un plantel a otro durante el día. Los profesores, en su mayoría, son egresados de carreras que se han insertado a la docencia como opción de vida laboral, por lo que se refuerza la necesidad de formación y actualización continua tanto disciplinar como pedagógica para los profesores de la EMS en el estado de Durango y seguramente en México. Además, es necesario un cambio de actitud de los profesores hacia sus estudiantes, quién debe ser receptivo y confiable para que los alumnos externen sus inquietudes, miedos e inseguridades y para que pueda detectar los riesgos, por mínimos que parezcan, que eviten la deserción o el abandono de los estudios. La intervención oportuna del profesor facilitará que los estudiantes sean canalizados a diferentes instancias dispuestas por la escuela.

Para este mismo hábito H2: Organización y planificación para el estudio, los resultados muestran que los estudiantes planifican de forma regular sus tareas relacionadas con el estudio esto además se comprueba con las correlaciones significativas en cuanto a la variable del tiempo dedicado a tareas. Así como las prioridades de los estudiantes en cuanto al tiempo de dedicación a otras actividades como lo es 33% navegar en internet y redes sociales entre 6 y 10 horas a la semana por arriba de los reportado en ISSE (2006) con un 14%. El ambiente de la escuela puede influir en el compromiso de los estudiantes (HSSE, 2006), en este sentido el H3: Atención y esfuerzo en clase muestra que aunque el 45.7% casi siempre procura estar atento a las explicaciones el 42.6% algunas veces en clases, evita cualquier tipo de distracción y el 37.5% algunas veces participa en forma activa en clase.

El compromiso académico, intelectual y cognitivo se refiere al esfuerzo de los estudiantes y las estrategias que utilizan para aprender en clase y las acciones complementarias como lo es hacer tareas, repasar las materias aunque no haya tarea, la preparación de exámenes como lo señalan el ISSE (2006) y Archambault, Janosz, Fallu y Pagani (2009); en este sentido los ocho hábitos están en concordancia con esta dimensión del compromiso estudiantil. El H4: Hábito de memorización el 29.3% algunas veces tiene estrategias para memorizar mejor; para el H5: comprensión de la lectura, el 42.3 % algunas veces después de leer un texto, le queda claro la idea central y el 38% algunas veces trata de relacionar el contenido de la lectura con lo que ya sabe. Complementar lo aprendido en clase con la realización de las tareas le permite al alumno repasar, revisar y autoevaluar su aprendizaje, el 30.1% de los estudiantes algunas veces hace ficheros en casa, que lo apoyan a ordenar sus trabajos y el 30.5% casi nunca suele llevar libros a casa para ampliar sus conocimientos. El aprendizaje en general se sigue midiendo con los resultados del examen, para el H7: tener controles para los exámenes el

45.2% algunas veces realiza repasos frecuentes y el 36.6% algunas veces inicia con tiempo un plan de repaso para los exámenes.

Para la hipótesis: sí existe diferencia en los hábitos de estudio, los resultados estadísticos muestran que sólo tres ítems de los hábitos mostraron diferencia significativa: *F10: El alumno siente apoyo por parte de su familia para seguir con sus estudios, F25 Tiene la facilidad para recordar y F32 Subraya y hace anotaciones cuando lee*. Los tres ítems con tendencia favorable para las mujeres. Para la hipótesis: sí existe diferencia en los hábitos de estudio de los estudiantes por semestre, los resultados muestran que en general no se presenta diferencia significativa. En el único caso que se presentó fue en el factor *F7 Sabe llevar a la práctica lo que está aprendiendo*, con tendencia a los estudiantes de quinto semestre. En general fueron pocos los ítems que mostraron diferencias significativas por sexo, además que eran en diferentes hábitos, se puede decir que en general no existe diferencia significativa en los hábitos de estudio por sexo ni por semestre de los estudiantes encuestados. En lo correspondiente a la motivación intrínseca los estudiantes siempre se felicitan después de haber tenido éxito (45%) y sienten confianza en sí mismos (37.5%) y el 68.1% cree que estudiar vale la pena.

En cuanto al tiempo y sus prioridades los estudiantes encuestados expresan dedicar una hora diaria a tareas y una hora diaria a repasar materias. En una semana hay 168 horas, en un horario de 7:00 a 14:00 horas, los estudiantes permanecen en la escuela aproximadamente 35 horas de lunes a viernes y para dormir 56 horas. De tal manera que en la permanencia en la escuela y dormir son 94 horas, el resto 74 horas, 14 a tareas y repaso, el leer de dos a cinco horas a la semana, el 70% dedica entre dos y diez horas a navegar en internet y redes sociales, 59% dedica entre dos y diez horas para ver televisión y videojuegos. Destaca el 47.2% que no le dedica tiempo a deporte o algún instrumento musical. El 39.7% de los estudiantes expresan dedicar siete horas a la semana a tareas y siete a repasar materias, es decir sólo el 20% de su tiempo restante lo dedica a tareas relacionadas con la escuela el resto del tiempo lo dedica a redes sociales, amigos, navegar en internet, ver videojuegos y leer.

Como se mencionó los resultados muestran que en general los estudiantes ubicaron sus hábitos de estudio en “algunas veces” esto indica un más o menos, un regular, para cada uno de los ítems de los hábitos de estudio. La cohorte 2012-2015 presentó una deserción durante el primer año de 24.67% y su eficiencia terminal fue de 47%, de 616 estudiantes 329 abandonaron la EMS; mientras que para la cohorte 2013-2016 en el primer año fue de 30.87 y presentó una eficiencia terminal del 45%, de 528 estudiantes, 292 abandonaron sus estudios finalmente la cohorte 2014-2017 durante el primer año fue del 28.49% y su eficiencia terminal del 35%; de 558 estudiantes 365 abandonaron sus estudios. Los datos eficiencia terminal y deserción fueron proporcionados por la Dirección de Servicios Escolares de la UJED. Se seleccionaron estas cohortes porque al momento de la aplicación de la encuesta los estudiantes cursaban quinto, tercer y primer semestre. No se pudo realizar más análisis de la deserción por las carencias de

información, por parte de Servicios Escolares, en cuanto a las causas de la deserción como inasistencias, reprobación u otras.

## Conclusiones y recomendaciones

El instrumento aplicado tuvo una buena confiabilidad lo cual permitió realizar el análisis estadístico posterior para los hábitos de estudio. En general los estudiantes mostraron hábitos de estudios regulares en cuanto a sus actividades dentro de la escuela y fuera de ella como lo son en el interés por estudiar, la organización y planificación de sus estudios, la atención y el esfuerzo en clase, el hábito de memorización, la comprensión de la lectura, el estudiar en casa y el tener controles para los exámenes. Los ocho hábitos están en concordancia con el compromiso estudiantil en la dimensión académica e intelectual. Dichos hábitos de estudio no mostraron diferencia significativa ni por sexo ni semestre. Los estudiantes encuestados mostraron porcentajes altos en el tiempo dedicado a redes sociales, navegar por internet, ver televisión y videojuegos. Escaso interés en deporte o alguna actividad cultural. Aunque expresan que leen el 30.5 % casi nunca lleva libros a casa para ampliar sus conocimientos. Estos resultados esperamos ayuden para explicar el proceso social del fracaso y la deserción escolar desde los factores endógenos, a través de la descripción y análisis de los hábitos de estudio de los estudiantes de la EMS.

Después de realizar este estudio se reflexiona en la necesidad de la activación de diferentes estrategias: a) profundizar en el estudio a través de métodos cualitativos que permitan la exploración de los actores desde diferentes modalidades, entrevistas, foros de discusión, pláticas informales tanto a estudiantes, profesores, directivos, trabajadores sociales, psicólogos, orientadores educativos y padres de familia. Esto permitirá la contrastación entre la autopercepción que tienen los estudiantes de sus hábitos de estudio así como la motivación y la mirada de los profesores; y también la importancia de mejorar los datos estadísticos como punto de partida para el análisis, reflexión y prevención del fracaso y abandono escolar. Activar los datos estadísticos como señaladores para la intervención social, psicológica y académica para los estudiantes.

## Referencias

- Archambault I., Janosz M., Fallu, J-S., & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationships with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. Recuperado de: [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado)
- Çakiroğlu, Ü. (2014). Analyzing the Effect of Learning Styles and Study Habits of Distance Learners on Learning Performances: A Case of an Introductory Programming Course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(4), 161-185. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1039811.pdf>
- Díaz, A. (2016). *Estudio estadístico inferencial: hábitos de estudio en alumnos de la Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango*

- (UJED). Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango, México.
- García, M., López, A. & Soto, A. (2018). Análisis del desempeño de estudiantes universitarios en problemas de matemáticas: un estudio exploratorio en la Ciudad de México. En impresión.
- Hernández C., Rodríguez N., & Vargas A., (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación Superior*, 41(163), 67-87.
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4).
- HSSSE. High School Survey of Student Engagement. (2006). Voices of Students on Engagement. Center for Evaluation & Education Engagement. *A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. pp. 1-10. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED495758>
- Illahi, B.Y., & Khandai, H. (2016). Academic Achievements and Study Habits of College Students of District Pulwama. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 19-24. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099587.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2011). *La Educación Media Superior en México*. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/4980>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2012). Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la EMS 2012 (ENILEMS). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704011.pdf>
- Khan, Z. (2016). Factors Effecting on Study Habits. *World Journal of Educational Research*, 3(1), 145-150. Recuperado de <http://www.scholink.org/ojs/index.php/vjer>
- Marín Marín, J. A., García Carmona, M., & Sola Reche, J. M. (2014). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión social y educativa en Andalucía (España). *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1).
- Morentin, J. & Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la Escuela: Una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1).
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Onoshakpokaiye, E. O. (2015). Relationship of Study habits with Mathematics Achievement. *Journal Education and Practice*, 6(10), 168-170. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1039811.pdf>
- Remolina Caviedes, J.F. (2013). La Lectura en Paulo Freire y la Competencia Lectora de PISA. *Educacao (Porto Alegre)*. 6(2), pp. 223-231. Recuperado de:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/13232/9453>

- Román M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una Mirada en Conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2012). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2012-2013*. México: Autor. Recuperado de: [http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2012\\_2013\\_bolsillo.pdf](http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013_bolsillo.pdf)
- Torres, M., Tolosa, I., Urrea, M. & Monsalve, A. (2009). Hábitos de Estudio Vs. Fracaso Escolar. *Revista de Educación*, 33(2), 16-24.
- Planea. (2017). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. México: Autor. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- Weiss, E., Ma.I. Guerra, Ma.E. Guerrero, J. Hernández, O. Grijalva & J. Ávalos (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*, 18(32), 85-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041704011>



# LAS NOCIONES SOBRE EVALUACIÓN DE ALGUNOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE 6º SEMESTRE DEL ESTADO DE MÉXICO

## THE NOTIONS ABOUT EVALUATION OF SOME NORMALIST STUDENTS OF 6TH SEMESTER FROM ESTADO DE MÉXICO

Héctor Velázquez Trujillo (1), Karem Vilchis Pérez (2) y Basilio Reyes Mejía (3)

- 
- 1.- Doctor en Humanidades. Escuela Normal No. 1 de Toluca. [entvam1@yahoo.com.mx](mailto:entvam1@yahoo.com.mx)  
2.- Doctora en Ciencias de la Educación. [alkabb2007@hotmail.com](mailto:alkabb2007@hotmail.com)  
3.- Maestro en Ciencias de la Educación. [bamere@gmail.com](mailto:bamere@gmail.com)
- 

Recibido: 09 de mayo de 2018

Aceptado: 25 de junio de 2018

### Resumen

El artículo aborda las nociones que sobre evaluación tienen algunos estudiantes de 6º semestre de escuelas normales públicas del Estado de México. Es relevante conocer las ideas sobre evaluación de los futuros docentes pues es muy probable que estas guíen su actuación en las prácticas profesionales. La pregunta que orientó el estudio fue: ¿cuáles son las nociones que los estudiantes normalistas de educación básica tienen sobre la evaluación de los aprendizajes? El propósito era identificar sus ideas para ubicarlas dentro de algunos de los paradigmas vigentes en el contexto inmediato. El estudio se realizó con estudiantes de quince escuelas normales públicas del Estado de México, que cursaban el 6º semestre de licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria, mediante un ejercicio de jerarquización de trece ideas de acuerdo con cinco niveles de preferencia: desde *completamente de acuerdo* hasta *completamente en desacuerdo*. El ejercicio se hizo en tres ámbitos: individual, de equipo y colectivo. Los resultados indican que en el ámbito individual las nociones preferidas por los estudiantes son neutras o pertenecen al paradigma tradicional, que en los ámbitos de equipo y colectivo las ideas predilectas corresponden al paradigma alternativo y que las nociones más rechazadas en los tres ámbitos del estudio pertenecen al paradigma tradicional.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje, estudiantes, nociones.

### Abstract

This article approaches the ideas about evaluation of some 6<sup>th</sup> semester students of Escuelas Normales Públicas in the Estado de México. It is important to comprehend the information about, the assessment from future teachers as this will probably guide their professional practice. The question that addressed

the study was: What are Public Teacher Training Schools students' thoughts about learning assessment? The aim was to identify the students' ideas and how they are related to the current paradigms in the immediate context. The research was done with students from the 6th semester of Preschool, Primary and Secondary Bachelors degree from fifteen Escuelas Normales Públicas from Estado de México. The study was conducted through a hierarchy exercise of thirteen ideas according to five levels of preference: from totally agree to totally disagree. The exercise was done in three areas: individually, in teams and in groups. The results show that in an individual level, the students' ideas are neutral or correspond to the traditional paradigm. In the team and group area, the students prefer ideas that correspond to the alternative paradigm. The most rejected notions by students in the three areas of the study, belong to the traditional paradigm.

**Key words:** learning assessment, students, notions.

## Introducción

La reforma educativa coloca a la escuela en el centro del proceso educativo (SEP, 2016, p. 22). El estudiante y el aprendizaje son las prioridades en el nuevo modelo educativo. Las acciones que se emprenden deben tender hacia la mejora y, en este sentido, la evaluación juega un papel fundamental pues solamente lo que es evaluable se puede mejorar.

Las nociones que los estudiantes tienen sobre la evaluación tienden a orientar su actuación cuando están en las escuelas de práctica. Sus ideas sobre lo que es la evaluación y las maneras en que se debe de aplicar dentro del aula, guían la forma en que valoran el aprendizaje de los alumnos.

Para identificar las nociones que los estudiantes normalistas tienen sobre la evaluación educativa, nos dimos a la tarea de explorar su forma de pensar mediante un ejercicio de jerarquización de ideas. El artículo contiene los resultados de este primer estudio exploratorio sobre las nociones evaluativas de los futuros docentes de educación básica.

### Pregunta de investigación

En las escuelas normales públicas se forma a los docentes que en el futuro habrán de operar la reforma educativa. Esta reforma tiene la intención de crear una nueva cultura escolar. Entre sus prioridades señala el impulso a la planeación estratégica y la evaluación para la mejora continua (SEP, 2016, p. 23).

Para modificar la cultura escolar es necesario partir de las nociones que tienen los individuos, las que fueron construyendo a lo largo de su paso por el sistema educativo. Las ideas que sobre la evaluación tienen los futuros docentes sería el punto de partida para modificarlas, tal y como lo sugiere Pagés (1996, p. 104) para con las didácticas específicas, de tal forma que construyan una nueva cultura en torno a la manera en que se debe abordar la valoración de los aprendizajes de los niños en educación básica. La pregunta obligada fue, entonces ¿qué nociones tienen los estudiantes normalistas sobre la evaluación de los aprendizajes?

## **Objetivo**

Identificar las nociones que sobre evaluación tienen los estudiantes de las escuelas normales públicas del Estado de México.

## **Supuesto**

Las nociones que tienen los estudiantes normalistas sobre evaluación corresponden a un paradigma alternativo.

## **Referente empírico**

El referente empírico lo constituyeron estudiantes de quince escuelas normales públicas del Estado de México, pertenecientes a la generación 2014-2018 de licenciados en educación preescolar, primaria y secundaria.

## **Marco teórico**

1. *Concepto de paradigma*. La palabra paradigma, según del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, tiene cuatro significados, dos de ellos relativos a la lingüística. Los dos restantes se refieren a la idea de paradigma como un ejemplo o un ejemplar; y a una teoría o conjunto de teorías cuyo núcleo central se acepta sin cuestionar y que suministra la base y modelo para resolver problemas y avanzar en el conocimiento. Para Kuhn (2004, p. 13), los paradigmas son “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Dentro de una ciencia, un paradigma es un objeto para una mayor articulación y especificación, en condiciones nuevas o más rigurosas (Kuhn, 2004, p. 51), con relación al paradigma anterior.

2. *Paradigmas científicos*. En términos generales, se habla de tres grandes paradigmas científicos, que algunos reducen a dos. Rubio y Varas (2004, pp. 67-73), por ejemplo, identifican tres paradigmas en las ciencias sociales: positivista, interpretativo y dialéctico. El paradigma positivista sostiene que sólo es cognoscible aquello que procede de la experiencia, sólo hay un método que puede definirse como científico, la realidad puede reducirse a fórmulas matemáticas, la explicación es causal, funcional y mecanicista y el conocimiento debe ser útil (Rubio y Varas, 2004, pp. 67-68). El paradigma interpretativo, por el contrario, pretende interpretar la realidad, intenta desentrañar el significado de un texto, un símbolo o un acontecimiento, busca el sentido de la acción social mediante el análisis de discursos y permite una relación de identidad entre sujeto y objeto (Rubio y Varas, 2004, pp. 69-70). El paradigma dialéctico, por su parte, sostiene que la realidad no está acabada sino en continuo movimiento, se realiza entre lo real y lo abstracto, la naturaleza y la sociedad es un todo en interacción, todo se

transforma, la lucha de contrarios produce el cambio y lo nuevo no destruye a lo anterior sino que lo integra y lo mejora (Rubio y Varas, 2004, pp. 70-73).

Herrán, Hashimoto y Machado (2005, p. 35), por su parte, hablan de dos grandes paradigmas, el cuantitativo y el cualitativo. El cuantitativo es el paradigma positivista y el cualitativo integra al paradigma interpretativo y al crítico. Estos paradigmas, señalan, se han reflejado en la investigación educativa y han dado origen a dos modelos: el primero denominado paradigma positivista o tecnológico y el segundo dividido en dos vertientes, la perspectiva sociocrítica y la perspectiva posmoderna.

Arnal, Del Rincón y Latorre (1994, citados por Herrán, Hashimoto y Machado, 2005, p. 36), señalan que el paradigma positivista se caracteriza por la objetividad como constante en el proceso de investigación, la evidencia empírica replicable y fiable y la pretensión de medir para generalizar los datos mediante modelos estadísticos.

De acuerdo con Gagé (1993, citado por Herrán, Hashimoto & Machado, 2005, p. 42), el paradigma interpretativo tiene como conceptos clave los de cultura, patrones de comportamiento y actitudes, conocimiento, valores, habilidades y creencias compartidas por los miembros de una sociedad, el aula y la escuela se conciben como sociedades. Algunas de las características de la investigación en este paradigma (Herrán, Hashimoto y Machado, 2005, pp. 43-44) son: la adecuación metodológica, el sistema compartido de significados, la comprensión de los fenómenos, la acción transformadora y el valor de la experiencia.

La perspectiva sociocrítica, según Herrán, Hashimoto y Machado (2005, pp. 47-48), pretende desarrollar una lectura política de las relaciones entre escuela, educación, enseñanza y sociedad, su razón de ser es la transformación social en la dirección de una mayor justicia, no existe el conocimiento neutral y la educación está condicionada por diversos factores al servicio de la reproducción de esquemas (pp. 47-48), mientras que la perspectiva posmoderna dirige su mirada a nuevos movimientos sociales, a las narrativas locales y a nuevas metas liberadoras (Herrán, Hashimoto y Machado, 2005, pp. 51-52).

3. *Paradigmas educativos*. Por lo que respecta a la evaluación, Blanco (2004, p. 112) identifica tres paradigmas en psicología y educación, que orientan los aspectos psicopedagógicos de igual número de modelos evaluativos: conductual, cognitivo y ecológico-contextual. En el paradigma conductista “el sentido de la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos (Blanco, 2004, p. 114). Según Domínguez y Mesona (1996, p. 355, citados por Blanco, 2004, p. 114), “la evaluación tiene como propósito recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes de obtención de los objetivos prefijados”.

En este paradigma el alumno es el único sujeto de evaluación, la evaluación se basa en la cuantificación de los conocimientos y saberes y es el punto terminal

del proceso didáctico, ya que se realiza una vez que finaliza el objetivo o la actividad programada, de ahí que se vea como algo destemporalizado con relación a la dinámica que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje (Blanco, 2004, p. 115).

En el paradigma cognitivo la evaluación es vista como una parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje y no como un acto terminal. Según Rosales, la evaluación forma parte indisociable de la enseñanza y actúa como un instrumento de autorregulación y perfeccionamiento (1990, p. 75, citado por Blanco, 2004, p. 119).

Según Blanco (2004, p. 120) en este paradigma la evaluación tiene otro sentido. Pretende solucionar un problema, consiste en recoger información, realizar los juicios de valor pertinentes de manera que permitan la orientación y la toma de decisiones con relación al proceso de enseñanza aprendizaje. La evaluación es un medio para guiar hacia un proceso de reflexión. La evaluación debe ser de tipo formativo, contribuir a que el estudiante aprenda a aprender y ha de centrarse en él para que disfrute de la actividad (Blanco, 2004, p. 122).

En el paradigma ecológico (Blanco, 2004, pp. 126-127) la evaluación debe realizarse de manera cualitativa y como algo natural que forma parte de las actividades ordinarias de la clase y no como una actividad especial que se realiza en un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación del alumno, autoevaluación, y la de sus compañeros, coevaluación, es de gran importancia (Blanco, 2004, p. 127).

De acuerdo con Castro (1999, p. 27, citado por Blanco, 2004, pp. 127-128), la evaluación es un proceso de comunicación interactiva, de investigación en la acción y participativa en los diferentes contextos; se estimula una evaluación formativa, cualitativa e integradora; y se enfatizan los aspectos éticos de la evaluación y en el uso de técnicas etnográficas de evaluación.

4. *Enfoques de evaluación.* Por su parte, Carbajosa (2011, p. 185) identifica dos enfoques de evaluación. Uno, que denomina anglosajón, representado por la escuela americana funcionalista, orientado a la medición, a la estadística y al estudio sistémico. El segundo es de tipo interpretativo o cualitativo, propuesto por investigadores franceses que desarrollan una teoría de la evaluación ligada a la práctica. Teóricos de la evaluación para la mejora, como Jimeno Sacristán y Santos Guerra, son ubicados dentro de esta segunda tendencia.

5. *Enfoques de evaluación en el contexto escolar.* De los textos que se proponen en algunos cursos del plan de estudios, podemos rescatar las siguientes. Allen (2000, p. 34) menciona que la evaluación le sirve al docente para obtener más y mejor información acerca de sus alumnos, mientras que Santos Guerra (1995, pp. 36-45), señala que tiene tres fines básicos: el diálogo, la comprensión y la mejora. Ve a la evaluación como un proceso interactivo, de diálogo entre evaluadores y evaluados, donde el estudiante y el docente tienen una amplia participación en la valoración de lo que hace y lo que deja de hacer.

Hamodi, López y López (2015, p. 149), colocan al aprendizaje como el elemento diferenciador entre evaluar y calificar. Señalan que la mejor evaluación es aquella que no conlleva calificación, pues es cuando se potencia y orienta el

aprendizaje. Resaltan que el estudiante no aprende con los procesos de calificación sino con los de evaluación. Sobre la regulación a partir de la evaluación, Pérez y Carretero, (2009, P. 117) concluyen que lo común en las aulas es que no se hagan explícitos los criterios de evaluación, por lo que los estudiantes no tienen la posibilidad de utilizarlos para regular su aprendizaje y tomar decisiones estratégicas a partir de ellos.

Sobre el objeto de la evaluación, Pimienta (2008, p. 25) señala que la evaluación de competencias implica una valoración no sólo de los resultados sino también de los procesos y Mateo (2005, citado por González, Álvarez & Nashiki, 2015, pp. 2-3) precisa que la evaluación orientada a los procesos permite una aproximación global a la información, mientras que la centrada en los resultados hace uso de información que conlleva a análisis fragmentarios y parciales, por el momento estamos centrando nuestra atención en la elaboración de productos.

6. *Los paradigmas del estudio.* Con el propósito de contar con un elemento de referencia para identificar y analizar las nociones evaluativas de los estudiantes, identificamos dos paradigmas: el tradicional y el alternativo. El paradigma tradicional en evaluación se relacionaría directamente con el paradigma conductista que plantea Blanco y el enfoque anglosajón que señala Carbajosa. El paradigma alternativo, entendido como un modelo que difiere del modelo comúnmente aceptado y practicado, con los paradigmas cognitivo y ecológico-contextual que describe Blanco y con el enfoque interpretativo que plantea Carbajosa. Las ideas que permean la formación en la escuela normal, algunas de las cuales se citan en las líneas previas, entrarían en el paradigma alternativo, aunque las prácticas evaluativas que en ella perviven se ubicarían en el paradigma tradicional.

## **Metodología**

El estudio pretendía incursionar en las ideas que tienen los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes, en la segunda etapa de su formación para la docencia, para dar cuenta de ellas. En el marco de un taller interactivo, quince estudiantes del sexto semestre de igual número de escuelas normales públicas del Estado de México, resolvieron un ejercicio sobre nociones de evaluación.

El instrumento que se utilizó fue una adaptación del que propuso la Comunidad Normalista para la Educación Histórica, dependiente de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, para identificar las ideas de los estudiantes normalistas sobre las visitas a los museos, hecho a partir de los paradigmas emergente y tradicional que identifica Zavala (2006). El instrumento adaptado fue aplicado previamente a un grupo de estudiantes de cuarto semestre, de la Escuela Normal No. 1 de Toluca.



Taller de evaluación I

Escuela Normal de procedencia:

I. Lee las trece proposiciones y clasificalas de la forma siguiente.

+2	Una proposición con la que estés <i>muy de acuerdo</i> .
+1	Cuatro proposiciones con las que estés <i>de acuerdo</i> .
0	Tres proposiciones con las que no estés <i>ni de acuerdo ni en desacuerdo</i> .
-1	Cuatro proposiciones con las que estés <i>en desacuerdo</i> .
-2	Una proposición con la que estés <i>muy en desacuerdo</i> .

1.  La coevaluación se da cuando, entre pares, intercambian su cuaderno y se califican.
2.  La evaluación es un momento del proceso enseñanza-aprendizaje.
3.  Los instrumentos de evaluación sirven para guiar la elaboración de los productos de aprendizaje.
4.  Tanto la evaluación cuantitativa como la cualitativa son aplicables en básica.
5.  La evaluación permite ubicar a los estudiantes dentro de un parámetro.
6.  La evaluación de los aprendizajes está desligada del desempeño docente.
7.  Por su intencionalidad, la evaluación puede ser diagnóstica, formativa y *sumativa*.
8.  La evaluación permite valorar el desempeño de un estudiante en comparación con otros.
9.  Cuando el estudiante conoce los instrumentos de evaluación puede regular su aprendizaje.
10.  La evaluación proporciona información sobre los avances de los estudiantes.
11.  La evaluación hace posible mejorar el aprendizaje de los estudiantes.
12.  La función más relevante de la evaluación es la promoción del estudiante.
13.  Los estudiantes deben conocer con anticipación los instrumentos de evaluación.

II. Llena la parrilla de respuestas y completa el cuadro individual.

Parrilla de respuestas														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
+2														1
+1														4
0														3
-1														4
-2														1
Suma														

Muy de acuerdo +2	
De acuerdo +1	
Neutral 0	
En desacuerdo -1	
Muy en desacuerdo -2	

III. Llena la parrilla de respuestas con base en los resultados individuales y completa el cuadro con las preferencias del equipo.

Parrilla de respuestas														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
+2														
+1														
0														
-1														
-2														
Suma														

Muy de acuerdo +2	
De acuerdo +1	
Neutral 0	
En desacuerdo -1	
Muy en desacuerdo -2	

IV. Llena la parrilla de respuestas con base en los resultados de los equipos y completa el cuadro con las preferencias del grupo.

Parrilla de respuestas														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
+2														
+1														
0														
-1														
-2														
Suma														

Muy de acuerdo +2	
De acuerdo +1	
Neutral 0	
En desacuerdo -1	
Muy en desacuerdo -2	

Figura 1.

Instrumento empleado para identificar las nociones sobre evaluación. Fuente: Adaptación propia.

Los estudiantes leyeron y jerarquizaron las trece ideas: tres neutras, cinco pertenecientes al paradigma tradicional y cinco relativas al paradigma alternativo. Las neutras tenían que ver con las diversas tipologías que se han hecho sobre evaluación. Las del paradigma tradicional eran sobre la evaluación como un momento de la enseñanza, como un referente para ubicar al estudiante en un parámetro, para valorarlo en comparación con otros, como un proceso desligado del desempeño docente y sobre su función promotora. Las del paradigma emergente tenían relación con la evaluación como guía del aprendizaje, como reguladora del aprendizaje, como fuente de información de los avances y como una estrategia para la mejora.

Los estudiantes eligieron una noción con la que estaban *completamente de acuerdo* (+2), cuatro con las que estaban *de acuerdo* (+1), tres con las que estaban *ni de acuerdo ni en desacuerdo* (0), cuatro con las que estaban *en desacuerdo* (-1) y una con la que estaban *completamente en desacuerdo* (-2). El ejercicio de jerarquización, como se mencionó con anterioridad, se realizó en tres ámbitos. El primer ámbito fue individual, el segundo por equipo y el tercero colectivo. En el ámbito de equipo, los integrantes del mismo concentraron los resultados individuales y a partir de los valores numéricos asignados, realizaron las sumas correspondientes. Con base en los productos establecieron sus niveles de preferencia. En caso de empate entre dos o más ideas, discutieron con argumentos sus preferencias. En el ámbito colectivo el procedimiento fue semejante pero con los valores de los equipos.

Los resultados se analizaron a partir de las ideas de los dos paradigmas de evaluación. Se observaron las tendencias individuales, de equipo y colectivas, se compararon entre ellas y se identificaron las diferencias entre las ideas, cuando eran individuales, de equipo y colectivas, y se ubicaron en un paradigma determinado.

## Resultados

### La noción preferida

*1.1 Ámbito individual.* En este ámbito existió dispersión en las preferencias de los estudiantes. La idea más aceptada fue una neutra (33.4%) sobre la tipología de la evaluación que la clasifica como diagnóstica, formativa y sumativa. Le siguió en preferencia una noción perteneciente al paradigma tradicional (26.7%) que define a la evaluación como un momento del proceso enseñanza-aprendizaje. En tercer lugar optaron por dos ideas (13.3% cada una) del paradigma alternativo: los instrumentos de evaluación como una guía para la elaboración de los productos de aprendizaje y la evaluación como fuente de información de los avances de los estudiantes. Por último, con el mismo nivel de preferencia (6.65%) optaron por otras dos nociones sobre el paradigma alternativo: la evaluación como posibilidad para la mejora del aprendizaje y la conveniencia para mejorar el aprendizaje de conocer con antelación los instrumentos de evaluación.

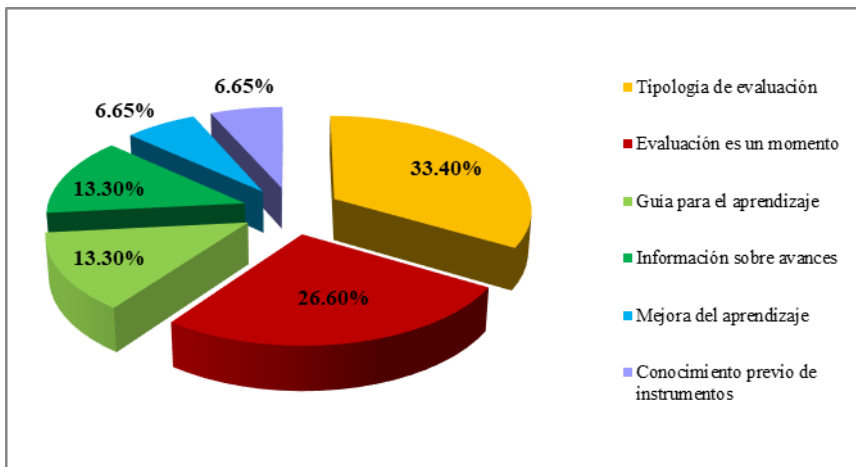


Figura 2. Nociones aceptadas en el ámbito individual Fuente: Elaboración propia con los resultados del estudio.

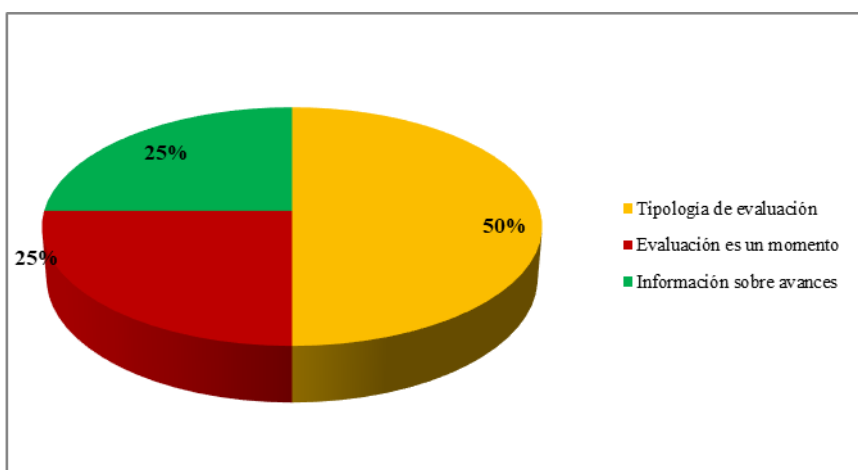
El origen de la idea más popular entre los estudiantes tal vez tenga que ver con sus antecedentes. En el cuarto semestre acreditaron un curso denominado *Evaluación para el aprendizaje*, donde una de las subcompetencias que deben desarrollar es la de utilizar la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje (DGESPE, 2012, p. 2). Uno de cada tres estudiantes estuvo completamente de acuerdo con esta noción puesto que fue una idea que habían trabajado dos semestres antes. Además, en el enfoque de los programas de diversos cursos se plantea la necesidad de que sus docentes apliquen con ellos esos tres tipos de evaluaciones.

La segunda idea preferida correspondió al paradigma tradicional: la evaluación es un momento del proceso enseñanza-aprendizaje. El arraigo de esta idea podría tener orígenes históricos y formativos. Es posible que la mayoría de estos estudiantes haya cursado la educación básica con docentes que vivían la evaluación como un momento del proceso de aprendizaje, habitualmente el último. Asimismo, en el sexto semestre los estudiantes han realizado varias jornadas de práctica en las escuelas de educación básica, donde intervienen con base en planes de trabajo donde suelen ubicar a la evaluación en uno de los tres momentos de la sesión de clase: el cierre.

Las cuatro ideas restantes, que pertenecen al paradigma alternativo, podrían tener su origen en el curso sobre evaluación que los estudiantes habrían llevado en cuarto semestre. Una de las tres unidades de estudio se refiere a la evaluación auténtica y pretende guiar al estudiante hacia una nueva cultura del aprendizaje escolar. En esta unidad se discuten asuntos que tienen que ver con la

idea de la evaluación para la mejora y para autorregular los procesos de aprendizaje de los niños.

*1.2 Ámbito de equipo.* En este ámbito, como era de esperarse, prevalecieron las ideas mejor valoradas en el ámbito individual. La noción preferida (50%) en los cuatro equipos que se formaron fue la neutra referida a los momentos de la evaluación. Le siguieron, con un 25% de preferencia para cada una, dos de las nociones seleccionadas en el ámbito individual, una del paradigma tradicional, la evaluación es un momento del proceso enseñanza-aprendizaje, y otra del paradigma alternativo, la evaluación proporciona información sobre los avances de los estudiantes.



*Figura 3.* Nociones aceptadas en el ámbito de equipos. Fuente: Elaboración propia con los resultados del estudio.

La idea más popular en la mitad de los equipos tuvo una aceptación distinta en la mitad restante. En uno de los equipos la consideraron como neutra y le dio una calificación de cero. En el otro le otorgaron cierto nivel de rechazo y le asignaron un menos uno. Si sumamos las cuatro calificaciones  $[2+2+0+(-1)]$  tendríamos un producto de tres. La noción perteneciente al paradigma tradicional tuvo una valoración más homogénea y su producto superó al de la idea anterior. Un equipo le otorgó más dos, dos equipos le dieron más uno y el restante le otorgó cero. La suma  $[2+1+1+0]$ , entonces, sería de cuatro, un dígito más que la anterior. La noción vinculada con el paradigma alternativo tuvo un comportamiento semejante. Un equipo le otorgó más dos y los tres restantes le dieron más uno, así que la suma total  $[2+1+1+1]$  superó las de las dos ideas anteriores: cinco. Aunque la frecuencia de las respuestas beneficiaba a la idea neutra, las nociones sobre los dos paradigmas la superaban.

*1.3 Ámbito colectivo.* En este ámbito la tendencia que se observaba en el ámbito por equipos se hizo presente. La idea neutra que dominó los ámbitos, individual y por equipo, desapareció como la mejor valorada y cedió su lugar a una

del paradigma alternativo: la evaluación proporciona información sobre los avances de los estudiantes.

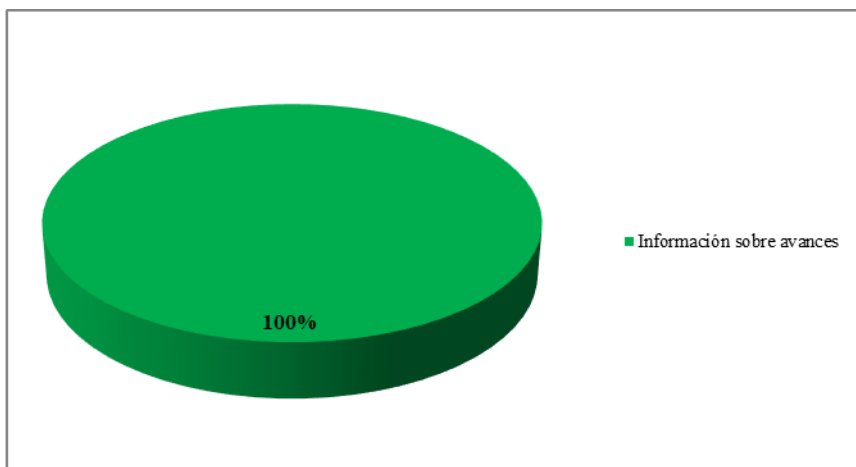


Figura 4. Noción aceptada en el ámbito colectivo. Fuente: Elaboración propia con los resultados del estudio.

La calificación hecha en el ámbito intermedio preveía este resultado. De las tres ideas que destacaron en ese ámbito fue la única que no recibió calificaciones neutras o negativas. Aunque en los ámbitos, individual y por equipo, las ideas dominantes eran neutras o del paradigma tradicional, la valoración que se hizo de una de las ideas que más se repite en los cursos en las escuelas normales dominó en la valoración colectiva. Parece que, cuando menos en el discurso, los estudiantes normalistas habían modificado su cultura de la evaluación.

### La noción rechazada

*2.1 Ámbito individual.* En este ámbito hubo dispersión pero el rechazo se centró exclusivamente en nociones del paradigma tradicional. La idea más negada (53.35%) fue la que establecía que la evaluación de los aprendizajes está desligada del desempeño docente. Le siguió una noción que guarda relación con un aspecto administrativo (26.7%): la función más relevante de la evaluación es la promoción del estudiante. También fue rebatida (13.3%) una idea que durante algún tiempo estuvo muy arraigada y que aún se practica: la evaluación permite valorar el desempeño de estudiante en comparación con otros. Por último, también se rechazó (6.65%) una idea relacionada con la anterior: la evaluación permite ubicar a los estudiantes dentro de un parámetro.

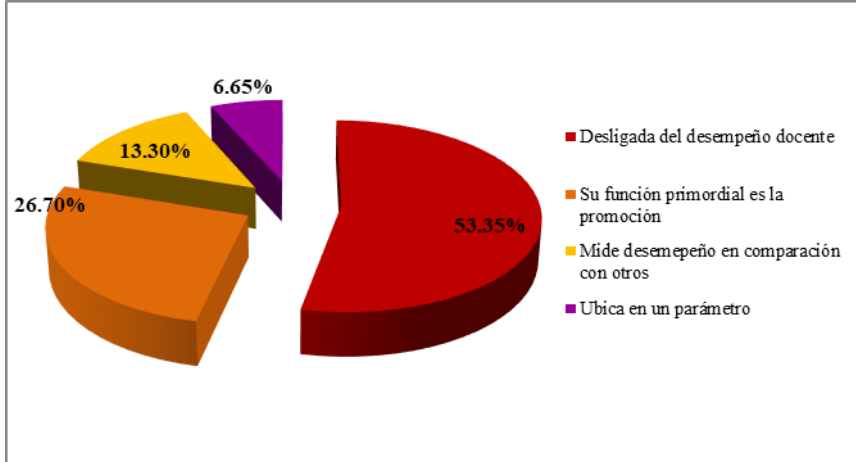


Figura 5. Nociones rechazadas en el ámbito individual. Fuente: Elaboración propia con los resultados del estudio.

Una de las ideas que se aborda de manera reiterada en las aulas de las escuelas normales es que los resultados de los alumnos de educación básica guardan una relación estrecha con el trabajo de los maestros. Que los estudiantes normalistas son corresponsables de aprendizajes que sus alumnos reconstruyen en sus prácticas profesionales. El discurso que priva, entonces, establece que la valoración que se hace de los aprendizajes de los niños está vinculada con las intervenciones que ellos realizan, de ahí el nivel de rechazo a la idea contraria.

En el paradigma alternativo la función más importante de la evaluación no es la de promover de grado o nivel a los estudiantes, sino la de mejorar su desempeño. Esa es una idea que se aborda en las aulas de la escuela normal y es repetida por los estudiantes, aunque no siempre es asumida, ya que para más de uno la evaluación es importante porque les otorga las calificaciones necesarias para promocionarse de semestre. Cuando, por alguna razón extraordinaria, se les registran sus calificaciones finales antes de la conclusión del ciclo escolar, omiten las tareas, llegan tarde a las sesiones o, simplemente, dejan de asistir a clases.

Las otras dos ideas, la valoración del desempeño de los estudiantes en comparación con otros y la ubicación de estos dentro de un parámetro, tampoco encajan dentro del discurso que se maneja en las sesiones de clase. Son nociones que se pretende erradicar, aunque, como en el caso anterior, son vigentes en las escuelas normales. Si bien es cierto que los exámenes departamentales han dejado de aplicarse, también lo es que en uno o más cursos la evaluación de los aprendizajes se apoya en una o en ambas ideas.

*2.2 Ámbitos por equipo y colectivo.* Cómo podía anticiparse al revisar los resultados del ámbito individual, en el ámbito por equipo hubo rechazo absoluto a una idea del paradigma tradicional: la evaluación de los aprendizajes está desligada del desempeño docente. Los cuatro equipos le asignaron una valoración de menos dos, así que obtuvo la suma más baja que se podría obtener: menos



ocho. Como consecuencia lógica, en el ámbito colectivo fue la idea más rechazada por los estudiantes.

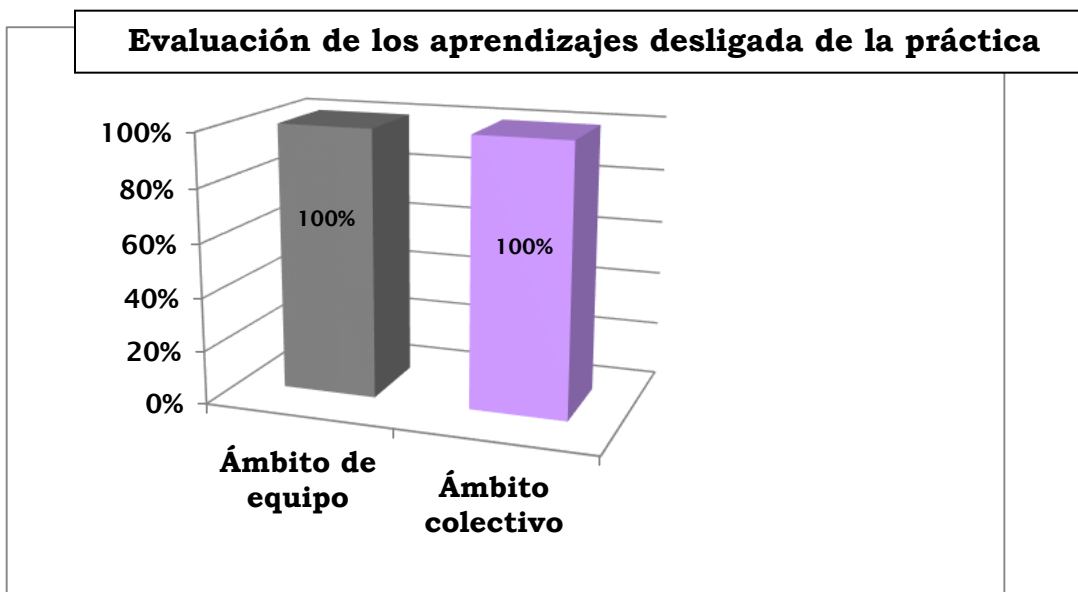


Figura 6. Noción rechazada en los ámbitos de equipo y colectivo. Fuente: Elaboración propia con los resultados del estudio.

La razón de la unanimidad del rechazo tiene que ver con lo que señalábamos anteriormente: los estudiantes leen, escuchan y comentan de manera reiterada en sus aulas de clase que ellos son corresponsables de los resultados de aprendizaje de los alumnos de educación básica. Entonces, están conscientes de que existen relaciones entre la evaluación de los aprendizajes y la práctica que como docentes realizan en los jardines de niños, escuelas primarias y escuelas secundarias.

Como también era de esperarse, las otras tres ideas del paradigma tradicional que habían sido rechazadas en el ámbito individual, fueron rebatidas en los ámbitos de equipo y colectivo: la función más relevante de la evaluación es la promoción del estudiante; la evaluación permite valorar el desempeño de estudiante en comparación con otros; y la evaluación permite ubicar a los estudiantes dentro de un parámetro. En el ámbito de equipo las tres nociones fueron evaluadas con un menos uno, así que la suma fue de menos cuatro. En el ámbito colectivo, como era lógico, recibieron la misma valoración.

## Conclusiones

Las nociones que los estudiantes de sexto semestre de las escuelas normales públicas del Estado de México tienen sobre la evaluación en el ámbito individual son neutras o pertenecen al paradigma tradicional pero tienden a ubicarse en el paradigma alternativo cuando resultan del consenso de equipo o colectivo.

La aceptación de algunas de las ideas del paradigma alternativo pueden tener su origen en los textos que han revisado en sus cursos donde se plantean estas propuestas, mientras que las nociones neutras o pertenecientes al paradigma tradicional posiblemente surjan de sus antecedentes académicos en las escuelas de educación básica o en la forma en que son evaluados en la escuela normal.

Las ideas rechazadas por los estudiantes son exclusivas del paradigma tradicional, lo cual nos podría llevar a pensar que la visión de los estudiantes está cambiando y se apropian de una nueva cultura de la evaluación. La mayoría de sus ideas sobre evaluación coinciden con la propuesta de la reforma educativa.

Sería interesante observar a estos estudiantes en sus prácticas profesionales para identificar si esas nociones no sólo se quedan en su discurso sino son aplicadas en su trabajo con los alumnos de educación básica, pues, como señala Pérez Rivera, en un estudio con profesores universitarios (2007), aunque el concepto teórico que se maneja implica que la evaluación es un proceso formativo para el alumno, tanto en su desarrollo personal como en el ámbito escolar, lo que prevalece en la práctica es que se asume a la evaluación como el medio que permite controlar, clasificar y seleccionar a los alumnos para acceder a otros niveles educativos (p. 26).

## Referencias

- Allen, D. (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes* (Trad. Gloria Vitale). Argentina: Paidós.
- Blanco, O. (2004). Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 111-130. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200907>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIII(132), 183-192. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510011>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2012). *Evaluación para el aprendizaje*. México, D.F.: SEP.
- González, M. I., Álvarez, A. I., & Nashiki, R. M. (2015). *Evaluación de los aprendizajes en la licenciatura en psicología educativa. Diseño de una prueba objetiva para el curso de psicología evolutiva de la adultez y vejez*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0340.pdf>

- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147) 146-161. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009>
- Herrán, A., Hashimoto, E., & Machado, E. (2005). *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (Trad. Agustín Contin). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pagés, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, (28), 103-114.
- Pérez, M. L., & Carretero, M. R. (2009). La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 4(19), 93-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83611433005>
- Pérez, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (48) 20-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004803>
- Pimienta, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Rubio, M. J., & Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. (4ª Ed.). Madrid: Editorial CCS.
- Santos, M. A. (1995). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. 2ª Ed. Granada: Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Ciudad de México: Autor.
- Zavala, L. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. *Opción*. 22(50), 128-141.

# SIMILITUDES DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS 1993 PARA CURSOS DE MATEMÁTICAS RESPECTO AL PLANTEAMIENTO CURRICULAR 2017

SIMILARITIES PROGRAM OF STUDIES 1993 FOR MATHEMATICAL COURSES WITH RESPECT TO OF THE CURRICULAR APPROACH 2017

Saúl Elizarrarás Baena

---

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador de la Escuela Normal Superior de México.  
[sauleliba@gmail.com](mailto:sauleliba@gmail.com)

---

Recibido: 11 de febrero de 2018  
Aceptado: 27 de mayo de 2018

## Resumen.

Se somete a la crítica educativa (Eisner, 1998) el llamado Modelo Educativo 2017; se examinan algunos de sus componentes como la justificación de la educación para el siglo XXI, así como algunos aspectos generales relacionados con el pensamiento matemático en la escuela secundaria. El objetivo es identificar algunas similitudes que se tienen entre el llamado Modelo Educativo 2017 respecto a los programas de estudios 1993 para los cursos de Matemáticas (SEP, 1993). Metodológicamente, se realiza una consulta bibliográfica y/o cibergráfica de los documentos oficiales para emitir interpretaciones y críticas sobre las supuestas innovaciones del Modelo Educativo 2017. A modo de conclusiones, no sólo se encontraron similitudes sino también se pudieron identificar notables diferencias, que apuntaron hacia la contradicción y polarización de conceptos triviales como la memorización y el razonamiento matemático; la diferencia más marcada alude al concepto de calidad educativa que se ha utilizado desde el programa de estudios para la asignatura de Matemáticas formulado en 1993 y que simplemente, apostaba al cambio de paradigma en las prácticas de enseñanza (SEP, 1993) y actualmente, de forma mediática, se pretende garantizar la calidad educativa mediante la evaluación docente con carácter coercitivo y punitivo.

**Palabras clave:** *aprendizaje, calidad, enseñanza, evaluación, memorización, razonamiento.*

## Abstract.

The so-called Modelo Educativo 2017 is subjected to educational criticism (Eisner, 1998); In particular, some of its components are examined, as in the case of the justification based on what they have called Education for the 21st Century, as well as some general aspects of the Programs of Study related to mathematical thinking in secondary school. The objective is to identify some of the similarities and differences between the so-called Modelo Educativo 2017 and other institutional proposals that were disseminated in the mid-nineties of the last century. Methodologically, a bibliographic and / or

cybergraphic consultation of the official documents is carried out to issue interpretations and critiques of the alleged innovations that have been widely disseminated in various mass media by the current federal government. By way of conclusions, similarities were found between the so-called Modelo Educativo 2017 and the official documents that were consulted; it was also possible to identify notable differences, which pointed towards the contradiction and polarization of trivial concepts such as memorization and mathematical reasoning; The most marked difference refers to the concept of educational quality that is used from the syllabus for the Mathematics course formulated in 1993 and that simply bet on the paradigm shift in teaching practices (SEP, 1993) and currently, media form is intended to ensure educational quality through teacher evaluation with a coercive and punitive character.

**Keywords:** *learning, quality, teaching, evaluation, memorization, reasoning.*

## Introducción

En este artículo, se somete a la crítica el planteamiento curricular del llamado Modelo Educativo 2017 y en particular, para algunos de los aspectos planteados en lo referente al campo formativo del pensamiento matemático en la escuela secundaria (SEP, 2017).

Se inicia la discusión y el análisis con la reforma al artículo 3º constitucional (DOF, 2013), que dio la pauta para la formulación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013) mediante la cual se pretende, entre otros fines, asegurar la calidad de la educación de estudiantes de los niveles básico y medio superior en función de la evaluación docente con carácter de ingreso, promoción y permanencia en el servicio profesional docente.

Se continúa con un documento que ha sido muy citado en la propuesta institucional, el cual ha sido denominado: Los Fines de la Educación en el Siglo XXI. Se complementa con las declaraciones otorgadas (en diversos medios de comunicación) por el Mtro. Aurelio Nuño Mayer, en su calidad de Secretario de Educación Pública.

Se finaliza la discusión y el análisis con la comparación general del programa de estudios de 1993 respecto al de 2017.

La perspectiva teórica que se enmarca en el presente documento versa sobre el planteamiento de Eisner (1998) respecto a que la mejora de la práctica educativa concierne no sólo a la enseñanza sino también a los administradores de las escuelas y a los responsables de la política educativa. Además, el autor refiere que para incidir de forma objetiva en la mejora de la práctica educativa, se requiere llevar a cabo investigación cualitativa en escuelas concretas, aulas concretas con profesores concretos y estudiantes concretos; lo cual lo lleva a afirmar que si bien es cierto que los estudios de caso no se pueden generalizar, por otro lado, sí permiten tomarlos como referencia para llevar a cabo otros estudios similares en diversos contextos con la finalidad de identificar algunas similitudes. Asimismo, el autor puntualiza que la autocrítica y la crítica educativa representan puntos nodales que permiten reconocer los alcances y limitaciones en el logro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pero para esto sea posible, se requiere de ser expertos en la temática y haber tenido experiencias de

enseñanza que se tomen como punto de partida para la reflexión y el análisis de la propia práctica docente, cuyo proceso no es inmediato ni trivial.

Perrenoud (2007) plantea que cuando de tomar decisiones se trata por parte del docente, es imprescindible que disponga cognitivamente de un saber amplio, un saber académico, un saber especializado y un saber experto; también debe contar con la autonomía necesaria que le permita hacer frente a los límites del trabajo prescrito o a su desajuste a la realidad del tiempo, de los materiales o de las condiciones de trabajo. El autor precisa que la acción, la reflexión, el aprendizaje y los conocimientos de los profesionales docentes son realidades que en parte se pueden teorizar con una abstracción del contenido específico de los problemas a los que se enfrentan. Sin embargo, esto es más complicado de lo que parece, pues el proceso educativo en general es más complejo de lo que se puede imaginar, pues en la práctica real, el docente de forma regular se puede enfrentar a un sinnúmero de obstáculos que dificultan la meditación de sus actos para mejorar su actividad docente, ya sea por las sobrecargas de enseñanza a las que se deben someter y al cumplimiento de proyectos diversos que deben ejecutar de modo imperativo bajo la consigna de que se puedan subsanar todas aquellas deficiencias que se presentan en el proceso educativo y que regularmente, las causas son atribuidas exclusivamente a los (as) profesores (as).

Con base en lo anterior, conviene precisar que la formación docente inicial que se ofrece en las escuelas normales no es suficiente, por lo que los egresados de las escuelas normales públicas del país requieren de forma impostergable, una formación continua que profundice con una visión ampliamente crítica que les brinde elementos para afrontar los retos y desafíos de la complejidad educativa, ya que deben ser capaces de ampliar la mirada respecto a cuales otros aspectos y sujetos influyen para que no se logren los objetivos o propósitos de la propia enseñanza y más aún, cuando lo que se idealiza es que el docente tenga la capacidad de trabajar de modo transversal y con toda ausencia de verticalidad y el autoritarismo (Elizarrarás, 2017).

### **Fundamento legal sobre la calidad educativa: del cambio en la forma de enseñanza a la evaluación docente como instrumento**

La reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos consistió en dejar establecido que el Estado debe garantizar la calidad en la educación obligatoria mediante los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa (DOF, 2013) y sobre todo, apostando y relegando la responsabilidad en la idoneidad de los docentes y los directivos, quienes deberán garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

El concepto de calidad educativa ya había sido incorporado al discurso oficial desde los programas de estudio de 1993, mismos que surgieron como producto de lo que se llamó Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y que fue firmado por el entonces presidente de México Lic. Carlos Salinas de Gortari y la lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Mtra.



Elba Esther Gordillo Álvarez. De manera específica, entre otros aspectos, en el programa de estudios de 1993, se establecía lo siguiente:

*El plan y los programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual... Por mandato constitucional la educación que imparte el Estado es gratuita, pero esta garantía social sólo tendrá un pleno efecto sobre el desarrollo del país y el mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes si sus beneficiarios directos e indirectos actúan con perseverancia en las tareas educativas y si participan en el fortalecimiento de la calidad y la regularidad de los procesos escolares. (SEP, 1993; Págs. 2-3).*

El término de calidad era utilizado de forma enfática; asimismo, ya se apostaba hacia la autonomía de los estudiantes y al trabajo en equipo e incluso, se planteaba como prioridad, la superación de los aprendizajes hacia la actividad económica del país:

*El propósito esencial del plan de estudios, que se deriva del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación. El carácter obligatorio de la educación secundaria, compromete a los niveles de gobierno federal y estatal para ampliar las oportunidades educativas y consolidar el carácter democrático así como la equidad regional en el acceso a una escolaridad básica más sólida y prolongada. Éste es un avance de gran trascendencia; pero no basta con más escuelas, ni con una proporción creciente de niños y jóvenes inscritos en educación obligatoria de nueve grados, es indispensable una educación secundaria de mayor calidad formativa. (SEP, 1993; p. 7)*

A diferencia de los programas de estudio de 1993, en los que se apostaba a la calidad de la educación en función del cambio de paradigma de enseñanza, actualmente y derivado de las reformas al artículo 3º, implicó la necesidad de garantizar la calidad de la educación mediante la evaluación de los profesores de educación básica y media superior, por lo que de forma inmediata, se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). En particular, en el artículo 52, Capítulo VIII de la LGSPD se establece de forma coercitiva que las (os) docentes deben ser evaluadas (os) con carácter de permanencia al menos

una vez cada cuatro años, para mayor especificidad se cita el contenido del mismo:

*Artículo 52. Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado. La evaluación a que se refiere el párrafo anterior será obligatoria. El Instituto determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento. (DOF, 2013; pág. 14).*

De igual manera, la coercitividad y el carácter punitivo de la evaluación docente, se ratifica en el artículo 8º transitorio, a saber:

*Octavo. El personal que a la entrada en vigor de la presente Ley se encuentre en servicio y cuente con Nombramiento Definitivo, con funciones de docencia, de dirección o de supervisión en la Educación Básica o Media Superior impartida por el Estado y sus Organismos Descentralizados, se ajustará a los procesos de evaluación y a los programas de regularización a que se refiere el Título Segundo, Capítulo VIII de esta Ley. El personal que no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación a que se refiere el artículo 53 de la Ley, no será separado de la función pública y será readscrito para continuar en otras tareas dentro de dicho servicio, conforme a lo que determine la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado correspondiente, o bien, se le ofrecerá incorporarse a los programas de retiro que se autoricen. El personal que no se sujete a los procesos de evaluación o no se incorpore a los programas de regularización del artículo 53 de la Ley, será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda. (DOF, 2013; pág. 20).*

## **Educación para el siglo XXI: una propuesta de hace más de veinte años**

En general, el documento denominado Educación para el Siglo XXI (SEP, 2017) tiene mucha similitud con lo planteado en el Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Un primer aspecto que se pone a discusión en el análisis, es el caso de los cuatro aprendizajes fundamentales formulados por Delors (1994), a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Por ejemplo:

*Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser,*

*un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio.* (Delors, 1994; pág. 91)

En este sentido, es pertinente citar lo plasmado en el Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, en el cual no se descartaba la memorización como parte de los aprendizajes fundamentales y por el contrario, se le reconocía como parte fundamental para el logro de los mismos:

*La vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación y el frecuente cambio del canal de televisión atenta contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada. Este aprendizaje de la atención puede adoptar formas diversas y sacar provecho de múltiples ocasiones de la vida (juegos, visitas a empresas, viajes, trabajos prácticos, asignaturas científicas, etc.).*

*El ejercicio de la memoria, por otra parte, es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación masiva. Sería peligroso imaginar que la memoria ha perdido su utilidad debido a la formidable capacidad de almacenamiento y difusión de datos de que disponemos en la actualidad. Desde luego, hay que ser selectivos, en la elección de los datos que aprenderemos “de memoria”, pero debe cultivarse con esmero la facultad intrínsecamente humana de memorización asociativa, irreductible a un automatismo. Todos los especialistas coinciden en afirmar la necesidad de entrenar la memoria desde la infancia y estiman inadecuado suprimir de la práctica escolar algunos ejercicios tradicionales considerados tediosos.* Delors (1994, pág. 93).

Sin embargo, cuando se presentó el Modelo Educativo 2017, se realizaron reiteradas entrevistas al Mtro. Aurelio Nuño Mayer, quien entonces encabezaba a la máxima autoridad de la Secretaría de Educación Pública y aseguraba que se contemplaba una primera capacitación a docentes para que se familiarizaran con tácticas pedagógicas que se fueran alejando de la técnica de memorización y se introdujeran al aprender a aprender, cuyo objetivo todavía se encuentra muy distante de lo esperado. Aunado a lo anterior, Mayer (2017) aseveró que la esencia de LGSPD en este Nuevo Modelo consiste en: *que dejemos atrás el modelo de memorización que es lo que ha regido en términos generales en nuestro sistema educativo (...) la esencia es que todo el sistema educativo se vuelque hacia el aprender-aprender y la acumulación de datos se vuelva menos importante y que los niños empiecen a desarrollar tácticas para que aprendan y comprendan lo que están estudiando.*

A pesar de que en el Modelo Educativo 2017, se reconocen de forma explícitas las aportaciones de Delors (1994), se pueden encontrar diversas contradicciones; por ejemplo, un aspecto sobresaliente del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI fue que en su

argumentación se incluía la postura de aprender-aprender y se volvía a reconocer la importancia de la memoria en forma estratégica.

*Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana.*

*En cuanto a medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir.*

*Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. (Delors, 1994; pág. 92).*

## **El planteamiento curricular del llamado Nuevo Modelo Educativo**

En este apartado, un primer aspecto que se somete a la crítica es el planteamiento en el Modelo Educativo 2017, con referencia a que los egresados de la educación obligatoria deben ser capaces de emplear el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos (SEP, 2017).

En el más reciente de los programas de estudios del siglo XX para la asignatura de Matemáticas propuesto para la escuela secundaria (SEP, 1993), ya se reconocía como propósito central la resolución de problemas no sólo con los procedimientos convencionales sino también promoviendo el descubrimiento o la heurística, así como la curiosidad y la creatividad.

Asimismo, se utilizaba el término conjetura, cuya definición se origina del latín coniectūra y se define como juicio que se forma de algo por indicios u observaciones (RAE, 2018), otro concepto importante que ya se utilizaba era el de analogía que se define como: razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes (RAE, 2018).

Ambos conceptos (conjetura y analogía), junto con la inclusión de lo correspondiente al razonamiento deductivo, complementaban la idea de relacionar en lo que ahora han llamado como pensamiento hipotético, lógico y matemático. De hecho esta siempre ha sido la prioridad para formar integralmente a los estudiantes en el campo de las Matemáticas. De modo específico, en el documento utilizado de forma comparativa, se puntualizaba lo siguiente:

*La enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria tiene como propósito general el desarrollo de las habilidades operatorias, comunicativas y de descubrimiento de los alumnos. Para ello, deben desarrollar sus capacidades para:*

- *Adquirir seguridad y destreza en el empleo de técnicas y procedimientos básicos a través de la solución de problemas.*
- *Reconocer y analizar los distintos aspectos que componen un problema.*

- *Elaborar conjeturas, comunicarlas y validarlas.*
- *Reconocer situaciones análogas (es decir, que desde un punto de vista matemático tienen una estructura equivalente).*
- *Escoger o adaptar la estrategia adecuada para la resolución de un problema.*
- *Comunicar estrategias, procedimientos y resultados de manera clara y concisa.*
- *Predecir y generalizar resultados.*
- *Desarrollar gradualmente el razonamiento deductivo.*

(SEP, 2017; pág. 37)

## **A modo de conclusiones**

En forma general, es evidente que las reformas al artículo 3º constitucional, implicaron una forma diferente para concebir la calidad educativa por parte de las actuales autoridades gubernamentales federales del presente sexenio, ya que apostaban de forma pragmática y mediática, que esto se lograría con la evaluación docente con carácter de obligatorio, lo cual implica una visión simplista porque apuesta a supuestos procesos de actualización de tipo emergentes, esporádicos, reproductores y cortos. Sin embargo, en la práctica se han presentado casos en los que se pone en duda la idea de que con un examen se puede garantizar la calidad educativa, pues la práctica educativa es tan compleja no sólo porque implica una formación docente inicial en forma gradual y sistemática, sino porque debe ser continua y con apoyos e incentivos por parte de las autoridades gubernamentales. En definitiva, la evaluación educativa es necesaria, pero no debe ser enfocada exclusivamente hacia los docentes sino también a los demás sujetos y grupos que conforman el Sistema Educativo Nacional, incluyendo a las políticas educativas y a los distintos niveles de gobierno, sean o no autónomos e incluso, a las organizaciones no gubernamentales que se han pronunciado en favor de la evaluación docente como instrumento para mejorar la calidad educativa.

La autoridad gubernamental debe voltear la mirada a la intervención y resolución de la Organización de las Naciones Unidas, toda vez que ya se ha pronunciado para eximir a los docentes de la culpabilidad de los bajos resultados en los aprendizajes de los estudiantes (Sin referente, 2017) y por el contrario, proponer alternativas de solución que sean holísticas e integrales. De modo específico, aquí se plantea que la memorización forma parte del razonamiento matemático, ya que los procedimientos informales o formales requieren e implican ciertas reglas o principios que deben ser utilizados para resolver un problema matemático, según el nivel cognitivo de los propios estudiantes. Las declaraciones contrarias a este posicionamiento, lejos de ayudar a mejorar la práctica educativa y en consecuencia, contribuir en la formación integral de los estudiantes, confunden a la sociedad y demeritan la labor titánica que día con día, realizan los profesores en el aula, ya que muchas de las veces



los grupos que atienden son demasiado numerosos y las condiciones en las que trabajan son muy precarias.

Principalmente, se requiere tomar en cuenta de forma verdadera la participación de los profesores, investigadores y de diversos sectores de la sociedad civil, en los procesos de investigación educativa para establecer en forma consensuada, acciones encaminadas a la reformulación de los planes y programas de estudio de forma periódica. Contrario a la visión simplista de desconocer los logros y aportaciones históricas de las escuelas normales como instituciones formadoras de docentes, es necesario dar la suficiente importancia a los procesos de formación docente inicial que únicamente se pueden ofrecer en las escuelas normales y en otras instituciones de nivel superior que de forma explícita, formal seria y responsable ofrezcan este tipo de estudios.

Finalmente, hace falta profundizar en la discusión y análisis de lo que han llamado como aprendizajes clave para tener una visión objetiva de lo que se pueda esperar con la instrumentación del Modelo Educativo 2017 para la educación obligatoria, toda vez que no puede aceptarse la reducción de los contenidos sin tomar en cuenta estudios o investigaciones educativas que puedan dar fundamento pedagógico en función de las realidades educativas de todos los contextos sociales del país.

## Referencias

- American Psychological Association (2010). *APA style: Electronic references*. Recuperado de: <http://www.apastyle.org>
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- DOF (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación. Disponible en: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- DOF (2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: Diario Oficial de la Federación. Disponible en: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion\\_dof\\_26\\_02\\_13.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf)
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa*. España: Paidós.
- RAE (2018). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Autor. Disponible en: <http://dle.rae.es>
- SEP (1993). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Secundaria. Matemáticas*. México: Autor.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofón.
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México: Autor.



- Sin referente (2017). Exime la ONU a docentes por insuficientes resultados educativos. *Periódico La Jornada*. México. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2017/10/24/sociedad/032n1soc>
- Elizarrarás, S. (2017). Desarrollo de nociones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de docentes en formación inicial: la necesidad de reflexionar y analizar sobre la praxis educativa. *Capítulo en libro: Tendencias de investigación en educación*. [Coordinadores: David C., Claudia D., Jaime Z. y Enrique V.]. Monterrey, Nuevo León, México: Editorial Universitaria de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

# FACTORES SOCIOAFECTIVOS Y SU IMPACTO EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

## SOCIO-AFFECTIVE FACTORS AND THEIR IMPACT ON THE PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Ana Guadalupe Torres Hernández (1), Juana Elena Guzmán Valdez (2), Alejandro Vera Pedroza (3) y Anabel Gutiérrez Rodríguez (4)

- 
- 1.- Doctora en Educación. Centro de Idiomas Región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana. [guatorres@uv.mx](mailto:guatorres@uv.mx)  
2.- Doctora en Educación. Facultad de Pedagogía Región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana. [eguzman@uv.mx](mailto:eguzman@uv.mx)  
3.- Doctor en Educación. Facultad de Pedagogía Región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana. [alvera@uv.mx](mailto:alvera@uv.mx)  
4.- Maestra en Enseñanza del Inglés. Centro de Idiomas Región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana. [anagutierrez@uv.mx](mailto:anagutierrez@uv.mx)
- 

Recibido: 15 de enero de 2018

Aceptado: 29 de junio de 2018

### Resumen

El desarrollo socioafectivo de los estudiantes es un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que puede favorecer o entorpecer el desempeño académico de los mismos. En esa virtud, y ante la necesidad de recopilar mayor información sobre esta temática, surge la inquietud de llevar a cabo el presente trabajo de investigación. El objetivo central de este proyecto es analizar los aspectos socioafectivos que impactan el desempeño académico de los alumnos, enfocados en cuatro contextos dentro de los que estos se desenvuelven: el familiar, el social, el escolar y el personal. La metodología empleada fue de tipo cuantitativa-exploratoria, apoyada en la técnica de la encuesta. Los sujetos de estudio son estudiantes universitarios de diferentes facultades que asisten al Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana región Poza Rica, a fin de cursar las experiencias educativas de inglés obligatorias para su currículo, mismos que fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo discrecional conformado por una población de 93 participantes. Los resultados obtenidos sugieren que la mayoría de los estudiantes tienen una adecuada relación afectiva con su familia, con sus amistades y sus compañeros de clase, de modo que no se ven mayormente afectados en su desempeño académico.

**Palabras clave:** Alumnos, educación superior, socialización, contextos

## Abstract

The students' socio-affective development is a key element in the classroom's teaching- learning process which can favor or hinder their academic performance. For this reason, the necessity of research projects to gather information about this aspect in different contexts such as: familiar, social, school and personal is increasing in institutions of basic, and higher education. Therefore, this research project mainly aims at analyzing the socio-affective aspects that have an important impact in the academic performance of university students. The type of methodology implemented in this study was quantitative-exploratory and it was carried out through the survey technique. The participants are students from different faculties who attend the Poza Rica Language Center which belongs to Universidad Veracruzana in Mexico, to study the mandatory subjects of English as a second language. They were selected through a stratified type sampling that consisted of a population of 93 students. Findings suggest that most students in this faculty have an adequate affective relationship with their parents, as well as with their friends and classmates. So they are not affected by these issues in their academic performance.

**Keywords:** learners, higher education, socialize, contexts.

## Introducción

La afectividad juega un papel trascendental en todos los seres humanos pues es posible identificarla en las emociones que transmitimos en la vida cotidiana y que están presentes de manera diversa en cada experiencia de nuestra vida así como en el entorno educativo. Cuando las emociones se canalizan positivamente logran hacer del estudiante una persona con un alto grado de bienestar y éxito en su perspectiva socioemocional y en su futura actividad profesional.

El buen desarrollo de los aspectos socioafectivos permite a los estudiantes tener una mejor adaptación tanto dentro como fuera del aula, puesto que les brinda herramientas tales como la tolerancia y la empatía que los ayudan a manejar situaciones difíciles comúnmente tales como: exceso de tareas, temor al fracaso, intolerancia hacia compañeros, entre otras que podemos observar cotidianamente en las aulas de la Universidad Veracruzana.

El desarrollo socioafectivo es una dimensión que hace referencia a la incorporación de cada sujeto que nace a la sociedad donde vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización, la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única (López, Etxebarria, Fuentes & Ortíz, 2005):

En este sentido, los sujetos emocionalmente inteligentes consideran en sus decisiones de vida y actitudes los sentimientos propios y los de las personas que los rodean, lo cual los hace ver como personas sumamente adaptativas a su medio social, con una apreciación alta de sí mismos. Ser emocionalmente inteligente le permite a los individuos responder de manera más apropiada a sus actividades escolares, así como ser sujetos racionales ante los estímulos sociales cotidianos que se le presentan (García, 2012).

De esta manera, el desarrollo afectivo, según Soler (2016) es el proceso por el cual cada sujeto va estructurando su mundo emocional y sentimental. Este bagaje emocional acompañará en todo momento el resto de desarrollos y cada comportamiento del niño en su cotidianidad, de ahí la relevancia de facilitar y potenciarlo en las mejores condiciones sociales y académicas posibles.

Asimismo, Goleman (1995) expresa que la inteligencia emocional es un proceso cognitivo donde el individuo aprende a comprender sus emociones y guiarlas en beneficio propio y de personas que lo rodean; a través de comportamientos relacionados con tomas de decisiones pensadas y emanadas de procesos metacognitivos.

Contextualizando estas conceptualizaciones y reflexiones sobre la importancia de la socioafectividad y su relación con el desempeño académico en estudiantes de nivel superior, y debido a que en el proceso educativo se ha enfatizado mayormente el dominio cognitivo (Goleman, 1995), es necesario tener en cuenta que, como es descrito por Barragán, Lewis y Palacio (2007), “los jóvenes universitarios enfrentan cargas personales, socioeconómicas y académicas que muchas veces pasan desapercibidas por el contexto que los rodea” (párr.1) y que sin duda pueden afectar de manera significativa sus emociones y sus actividades escolares.

En este tenor, es relevante conocer los estados socioafectivos que impactan el desempeño académico de los estudiantes universitarios. De ser así, el quehacer de los profesores no se debe limitar a impartir clases a través de estrategias de aprendizaje significativas y colaborativas, sino a considerar las historias de vida de los sujetos y su posible afectación en su aprendizaje; desde tal perspectiva, el profesor se convierte en un personaje con posibilidades de apoyar emocionalmente a sus alumnos.

Por lo anterior, el objetivo general de este trabajo es analizar los aspectos socioafectivos que impactan el desempeño académico de los estudiantes universitarios en diferentes contextos que a continuación se abordan.

## **Factores socioafectivos en los contextos familiar, escolar, social y personal**

### **Contexto familiar**

La familia como institución más importante de la sociedad actual es, según Cardelle y Sanz (2006), “la primera escuela del desarrollo emocional, puesto que la excitabilidad general que el niño tiene cuando nace se perfila en determinadas emociones dependiendo de las interacciones que existan en su núcleo familiar” (p. 115).

Este contexto impacta fuertemente el desarrollo emocional, social y académico de los individuos, puesto que, según Cantón (2011), las interacciones con los padres proporcionan la oportunidad de aprender, ensayar y mejorar habilidades sociales necesarias en la interacción con los demás, ya que las evidencias empíricas indican que los padres receptivos y afectuosos tienen más probabilidad de criar hijos competentes socialmente.

Cantón (2011) sostiene también que los padres que promueven la autonomía de sus hijos adolescentes, apoyándolos y mostrándose afectuosos con ellos, les proporcionan un sentimiento de seguridad que impacta positivamente su desarrollo

con una mejor autoestima y rendimiento escolar.

### **Contexto social**

El contexto social abordado en este estudio se enfoca principalmente en las relaciones interpersonales de amistad y noviazgo, en el entendido que estas conforman una de las principales fuentes de apoyo emocional para su desarrollo académico después de la familia.

En este aspecto, Romero y Martínez (2017) mencionan que la relación de amistad permite e impulsa el desarrollo personal y social, y que esta tiene una gran relevancia dentro del proceso educativo por su capacidad de promover el cambio social, su potencia creativa y su fuerza humanizadora.

### **Contexto escolar**

En cuanto al contexto escolar, el estudio se concentró en conocer el impacto que tienen las relaciones con sus compañeros de clase y profesores en su desempeño académico. Sobre este tema, Garbanzo (2007) menciona que la excesiva competitividad entre los alumnos puede ser un factor tanto obstaculizador como facilitador del rendimiento académico, pero que la solidaridad, el compañerismo, y el apoyo mutuo son importantes factores que inciden de manera positiva.

Garbanzo (2007) también menciona que “las expectativas que el estudiante tiene sobre las relaciones con sus profesores y con sus compañeros de clase son factores importantes que intervienen en los resultados académicos” (p. 58), citando a Castejón y Pérez (1998) quienes argumentan que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva, como didáctica y que ello puede tener repercusiones en el rendimiento académico.

### **Contexto personal**

Finalmente en el contexto personal, este estudio cuestiona los niveles en que la motivación, los problemas personales, la tolerancia y la empatía hacia los demás, afectan el desempeño académico de los alumnos. Al respecto Garbanzo (2007), señala que elementos externos al individuo tales como: el tipo de universidad, los servicios que ofrece la institución, el compañerismo, el ambiente académico, la formación del docente y las condiciones económicas pueden afectar la motivación del estudiante para bien o para mal, por lo que se asocian con una repercusión importante en los resultados académicos.

### **Método**

La metodología que se consideró, para la realización del estudio fue de tipo cuantitativa-exploratoria con la finalidad de conocer y describir los factores socioafectivos que impactan el desempeño académico de los estudiantes

universitarios, dado que este tema de investigación ha sido poco abordado, y se puede indagar desde nuevas perspectivas teóricas. Este enfoque de investigación utiliza la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer patrones de comportamiento de una población (Hernández, 2004).

### **Técnicas e instrumentos**

La técnica de investigación que se utilizó para el estudio fue la encuesta y el instrumento que se aplicó fue un cuestionario de 29 preguntas cerradas de opción múltiple y una pregunta abierta, en las cuales se analizaron 4 contextos: familiar, social, escolar y personal, para establecer los factores socioafectivos que impactan el desempeño académico de los estudiantes. En cada uno de estos contextos se midió el nivel de socioafectividad del alumno mediante variables como: nivel de afectividad, acompañamiento moral, distractores y afectación por estados emocionales de terceros. Este instrumento se evaluó mediante el cálculo del "alfa de Cronbach" el cual indicó que la fiabilidad de la consistencia interna del mismo fue buena.

### **Sujetos de estudio**

Los participantes en este estudio son estudiantes de diferentes facultades de la Universidad Veracruzana en la Región de Poza Rica, que asisten al Centro de Idiomas de la misma institución para cursar las experiencias educativas de Inglés 1 y 2 obligatorias para todos los programas educativos. Estos alumnos se eligieron mediante un muestreo no probabilístico de tipo discrecional.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Para realizar la aplicación de la encuesta, se invitó a los alumnos, con las características previamente descritas, a responder el cuestionario fuera de sus horas de clase. De esta manera se encuestaron 93 estudiantes.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante la estadística descriptiva de cada uno de los contextos estudiados con la utilización de gráficas y su respectiva interpretación.

### **Resultados**

A continuación se presenta la frecuencia relativa de los resultados obtenidos en los contextos familiar, social, escolar y personal de los estudiantes.

#### **Contexto familiar**

Los resultados obtenidos en la variable concerniente al contexto familiar se



presentan de la manera siguiente:

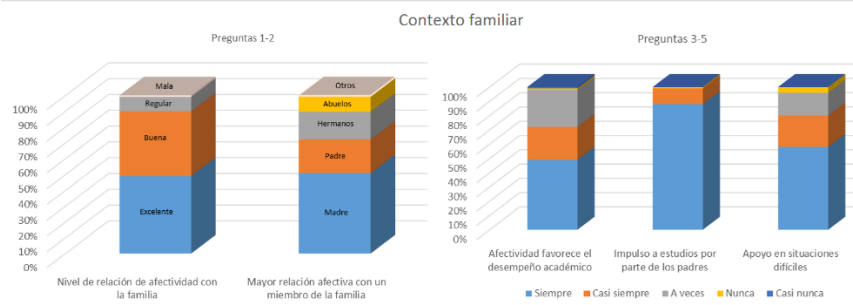


Figura 1. Resultados en el contexto familiar

Como se observa en la figura 1, referente a los resultados en el contexto familiar, el nivel de la relación afectiva con la familia fue considerado entre excelente y bueno por el 90% de los alumnos encuestados. El 93% de los mismos señaló tener una mayor relación afectiva con su madre y menos de la mitad escogió al padre, hermanos, abuelos u otros familiares.

Sobre la frecuencia en que el nivel de afectividad familiar favorece el desempeño académico de los estudiantes, el 72% contestó que siempre o casi siempre se ven favorecidos, mientras que el 88% manifestó contar siempre con el impulso de sus padres en sus estudios y el 58% argumentó sentirse apoyado por su familia cuando experimentan situaciones emocionales difíciles.

En este contexto los resultados de los factores socioafectivos medidos no afectan el desempeño académico de la mayoría de los estudiantes debido a que su entorno familiar es un espacio fortalecedor del desarrollo de la afectividad y es fundamental para su desarrollo emocional, de manera que el sentirse apoyados por sus familiares les permite tener una mayor tranquilidad para su vida académica cotidiana e indiscutiblemente la figura materna sigue siendo el eje central de la vida familiar.

## Contexto social

En la figura 2 se describen los resultados más significativos en el contexto social.

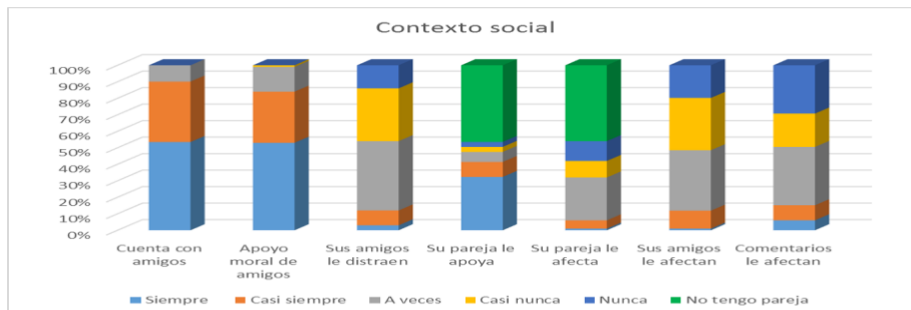


Figura 2. Resultados del contexto social.

Dentro de este contexto, el 91 % de los estudiantes encuestados manifestó

que siempre o casi siempre cuenta con amigos a quien recurrir en situaciones difíciles, pero solo el 84% señaló haber contado con el apoyo moral de los mismos para superar problemas personales. Sin embargo, el 42% de los participantes argumentó que sus amigos a veces le distraen de sus ocupaciones académicas.

Respecto a la relación de pareja, se observan resultados poco significativos puesto que el 46% de los alumnos encuestados no tiene pareja sentimental y solo una minoría manifestó sentirse afectado a causa de esta.

Un resultado revelador se observa en el hecho de que el 37% de los participantes indicó sentirse a veces afectado por los estados emocionales de sus amistades y el 35% de los mismos señaló que a veces se siente afectado por comentarios negativos de otras personas.

Es importante mencionar en este contexto que los lazos de amistad son fundamentales cuando la familia no está cerca o es una familia disfuncional; tener en quien confiar y a quien recurrir para sentirse apoyado es muy reconfortante para la persona que enfrenta momentos difíciles.

Asimismo, la madurez emocional que llegan a tener los jóvenes universitarios se pone a prueba cuando están lejos de la familia, no obstante, la gran mayoría considera que no se distrae de su objetivo, los estudios y ocupaciones académicas, lo cual muestra un nivel de compromiso elevado tanto con su familia como con ellos mismos.

Sin embargo, no se debe soslayar que en porcentajes importantes los alumnos manifestaron sentirse afectados por los estados emocionales de sus amigos y por los comentarios negativos a su persona por parte de sus compañeros, lo cual pudiera afectar su desempeño académico.

### Contexto escolar

En la figura 3, que a continuación se presenta, se muestran los resultados del contexto escolar:

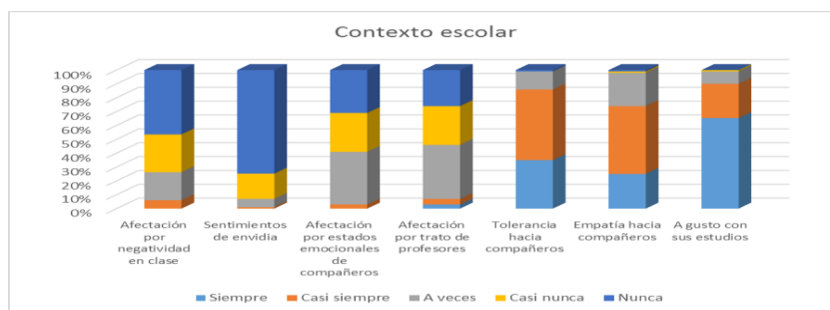


Figura 3. Resultados del contexto escolar

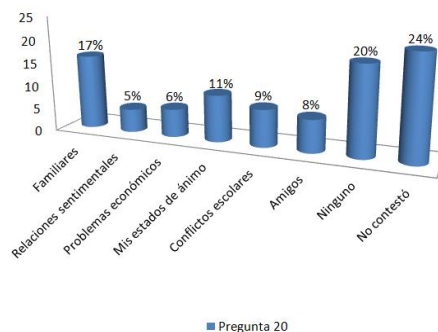
En este contexto, se encontró que el 73% de los estudiantes casi nunca o nunca se ve afectado por los estados de ánimo negativos de sus compañeros en la escuela. Un 74% de los participantes manifestó nunca sentir envidia ante el éxito

de sus compañeros. El 56% casi nunca o nunca se ve afectado por los estados emocionales de sus compañeros, pero se calcula que un 38% de los educandos a veces sí se ve afectado. Por otra parte, el 54% de los estudiantes casi nunca o nunca se siente afectado por el trato de sus profesores. Sin embargo, un 39% respondió que a veces sí se siente afectado.

En cuanto a la tolerancia hacia sus compañeros, el 86% de los encuestados siempre o casi siempre se consideran tolerantes. El porcentaje restante respondió que a veces no tiene esta tolerancia.

Con respecto a ser empáticos con sus compañeros de clase, los resultados arrojaron que el 74% de los estudiantes siempre y casi siempre tienen un alto nivel de empatía. En lo concerniente a sentirse a gusto con sus estudios, el 91% de los alumnos señaló que siempre o casi siempre se siente a gusto.

La pregunta 20 del contexto escolar se diseñó como pregunta abierta para cuestionar sobre los factores emocionales que han afectado el desempeño académico de los estudiantes.



*Figura 4.* Factores emocionales que han afectado el desempeño académico de los estudiantes

En este sentido, la figura 4 muestra que de los 93 alumnos encuestados, el 17% manifestó que los factores familiares han afectado su desempeño, el 5% argumentó factores sentimentales, un 6% señaló problemas económicos como causa de afectación, un 11% de los alumnos respondió que fueron sus estados emocionales, el 9% lo atribuyó a conflictos escolares, un 8% apuntó a los amigos mientras que un 20% respondió que no había ningún factor que les afectara y el 24% restante no respondió a la pregunta.

En este contexto, al igual que en los anteriores, los factores medidos no impactan de manera negativa el rendimiento de los alumnos, pero es importante mencionar que en porcentajes de casi 40% los alumnos tienen cierto grado de afectación por los estados emocionales de sus amigos y por el trato de sus profesores, lo cual debe revisarse de manera mas profunda en estudios futuros.

## Contexto personal

A continuación se describen los resultados del contexto personal mostrados en la figura 5.

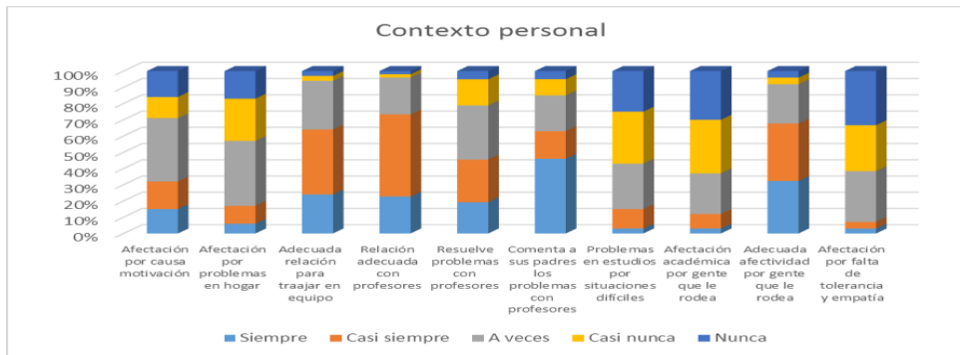


Figura 5. Resultados de contexto personal

Al cuestionar a los alumnos si su motivación personal afectaba su rendimiento en la escuela, el 32% de respondió que siempre o casi siempre se ve afectado por su propia motivación, mientras que el 39% respondió que a veces. Un 40% de los alumnos manifestó sentirse a veces afectado en su rendimiento por problemas en su hogar.

Por otra parte, el 64% de los estudiantes casi siempre o siempre tiene una adecuada relación socioafectiva con sus compañeros de clase para realizar trabajos en equipo y el 74% de los mismos siempre o casi siempre tienen una adecuada relación del mismo tipo con sus profesores.

El 45% de los alumnos siempre o casi siempre acude con su profesor para resolver sus problemas académicos. No obstante, el 33% a veces lo hace y el 63% de los mismos siempre o casi siempre comentan a sus padres los problemas que tienen con sus profesores.

Al preguntarles si sentían desinterés por sus clases al momento de atravesar por situaciones difíciles, el 57% de los alumnos manifestó que casi nunca o nunca se desinteresaba. Sin embargo, el 40% a veces o casi siempre perdía el interés.

El 63% de los estudiantes manifestó que nunca o casi nunca ve afectado su rendimiento académico por las relaciones con las personas que los rodean, mientras que un 25% respondieron que a veces si les sucede. Un 67% de los estudiantes siempre y casi siempre consideran tener un nivel adecuado de afectividad hacia las personas que le rodean. Finalmente, el 61% de los participantes casi nunca o nunca se ve afectado por problemas de tolerancia o empatía hacia las personas que le rodean, pero un 31% considera que sí se ve afectado.

En el contexto personal se observa también escasa afectación de los factores socioafectivos en el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que la mayoría de ellos manifestaron ser personas tolerantes, empáticas y colaborativas, que procuran tener relaciones afectivas y adecuadas con los miembros de su comunidad estudiantil y no se ven afectados en sus estudios cuando enfrentan situaciones difíciles.

No obstante, es necesario centrar nuestra atención en el porcentaje menor

de estudiantes que se ven afectados en su desempeño académico debido a las situaciones difíciles que suelen enfrentar, así como a quienes refieren tener problemas de tolerancia y empatía hacia los demás, para buscar alternativas de apoyo que les permitan mejorar estos aspectos.

## **Discusión y conclusiones**

Los datos obtenidos nos permitieron analizar los factores socioafectivos que impactan en el desempeño académico de los estudiantes en los diferentes contextos abordados.

En el contexto familiar se encontró que la relación de afectividad con su familia y el apoyo de esta en cuanto a sus estudios son un determinante primordial para un buen desempeño académico coincidiendo con Cantón (2011), quien sostiene que los padres que apoyan y brindan afecto a sus hijos, les proporcionan un sentimiento de seguridad impactando positivamente su desarrollo con una mejor autoestima y mejor rendimiento escolar.

En el contexto social los alumnos manifestaron sentirse apoyados por sus amigos, por lo que las relaciones de amistad conforman una de las principales fuentes de apoyo emocional para que el desarrollo académico fluya favorablemente.

En este indicador, también se puede observar la importancia que tienen los amigos y compañeros en las cuestiones socioafectivas y el aprendizaje escolar; coincidiendo con Romero y Martínez (2017) quienes sitúan a la amistad como un factor de gran relevancia en orden a la educación por su capacidad de promover el cambio social, su potencia creativa y su fuerza humanizadora.

Dentro del contexto escolar, si bien los estudiantes manifiestan ser tolerantes y empáticos con sus compañeros de clases, se han observado casos de educandos que han presentado dificultades de integración y desasosiego en cuestiones personales y académicas que han afectado su desempeño escolar, lo cual concuerda con las afirmaciones de Garbanzo (2017) en el sentido de que la excesiva competitividad entre los alumnos puede ser un factor tanto obstaculizador como facilitador del rendimiento académico, pero que la solidaridad, el compañerismo, y el apoyo mutuo son importantes factores que inciden de manera positiva.

En el contexto personal la mayoría de los alumnos manifiesta tener un alto interés o gusto por sus estudios, sin embargo dentro de su cotidianidad se ha identificado un alto nivel de presión, ansiedad y estrés debido a las actividades y sus múltiples problemáticas, lo cual es referido por Barragán, Lewis y Palacios (2007), quienes señalan que los jóvenes universitarios enfrentan cargas personales, socioeconómicas y académicas que muchas veces pasan desapercibidas por el contexto que los rodea, pero no por los autores de este estudio.

Sin duda, el entorno familiar es un aspecto fundamental para el bienestar emocional y el desarrollo académico de los estudiantes; no obstante, el campo de acción en que habremos de enfocarnos en el futuro se ubica en los contextos social y escolar, en los que nuestra investigación tiene mayores posibilidades de

establecer estrategias en el futuro próximo.

Por ello, nuestras siguientes investigaciones se enfocarán a la elaboración de propuestas encaminadas a fortalecer el sentido de pertenencia con la institución y las relaciones entre los educandos, así como herramientas que permitan a los docentes mejorar el acercamiento y la comunicación con sus alumnos, a fin de incidir en el mejoramiento del desempeño académico de los mismos.

## Referencias

- Barragán, R., Lewis, S., & Palacio, J. (2007). Auto percepción de cambios en los déficits atencionales intermedios de estudiantes universitarios de Barranquilla, sometidos al método de autocontrol de la atención (Mindfulness). *Salud Uninorte*, 23(2), 184-192.
- Cantón, D.J., Cortés, A.M., & Cantón, C.D. (2011). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. España: Alianza Editorial
- Cardelle, M. y Sanz, M. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. *Psicología educativa*, 12(2). 107-121. Recuperado de: [http://www.sage-reference.com/casestudy/Article\\_n282.html](http://www.sage-reference.com/casestudy/Article_n282.html)
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* 36(1), 97-109. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- López, F., Etxebarria B., Fuentes R. & Ortiz, M. (coord.) (2005). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Romero, A. y Martínez, C. (2017) Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: Amistad y educación. *Revista Española de Pedagogía*. 75(267), 309-322. doi: 10.22550/ REP75-2-2017-08-
- Soler, V. (2016). *Desarrollo Socioafectivo*. Editorial Síntesis, Madrid, España.



# DESIGUALDADES SOCIOEDUCATIVAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE SINALOA

## SOCIO-EDUCATIONAL INEQUALITIES AND ACADEMIC PERFORMANCE OF THE STUDENTS FROM THE UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE SINALOA

Miguel Ángel Araiza Lozano (1), Enrique Ibarra Aguirre (2) y Carmen Beatriz Audelo (3)

---

1.- Maestro en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Sinaloa. [est.miguel.araiza@uas.edu.mx](mailto:est.miguel.araiza@uas.edu.mx)

2.- Doctor en Educación. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. [enrique.ibarra@upes.edu.mx](mailto:enrique.ibarra@upes.edu.mx)

3.- Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa. [carmenaudelo@hotmail.com](mailto:carmenaudelo@hotmail.com)

---

Recibido: 26 de mayo de 2018

Aceptado: 20 de junio de 2018

### Resumen

En este artículo se examina si existen diferencias significativas en el rendimiento académico durante los estudios de licenciatura de estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos menos favorecidos y con un bajo puntaje en el EXANI-II en comparación con estudiantes de estratos más altos y con puntuaciones más altas. Participaron en el estudio un total de 185 estudiantes de cinco carreras de la UPSIN. Se administró la regla AMAI 8x7 para conocer el nivel socioeconómico, los puntajes del EXANI-II fueron el referente para medir el nivel inicial de conocimientos y para medir el rendimiento académico en la licenciatura, se tomó el promedio de calificaciones alcanzado hasta el octavo cuatrimestre. Se realizó un análisis univariado para identificar las posibles diferencias en el nivel inicial de conocimientos y el nivel socioeconómico. Se utilizó el análisis ANCOVA para igualar diferencias iniciales entre grupos de estudiante. Se encontró que no existen diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes de los diferentes estratos socioeconómicos ni por el puntaje del EXANI-II. Los resultados de este estudio parecen indicar que ni el nivel socioeconómico ni los resultados del EXANI-II son variables que expliquen el rendimiento académico en el nivel superior.

**Palabras clave:** Educación superior, estudiantes universitarios, clases sociales.

### Abstract

This article examines whether there are significant differences in academic performance during undergraduate studies of students from less favored socioeconomic levels and with a low score on the EXANI-II compared to students from higher strata and with higher scores. A total of 185 students from five

college careers from UPSIN participated in the study. The AMAI 8x7 was administered to know the socioeconomic level, the scores of the EXANI-II were the reference to measure the initial level of knowledge and to measure the academic performance in the degree we take the grade point average until the eighth period. A univariate analysis was carried out to identify possible differences in the initial level of knowledge and socioeconomic level. The ANCOVA analysis was used to match initial differences between student groups. It was found that there are no significant differences in the academic performance of the students of the different socioeconomic strata or by the EXANI-II score. The results of this study seem to indicate that neither the socioeconomic level nor the results of the EXANI-II are variables that explain the academic performance in college.

**Key words:** Higher education, university students, social class

## Introducción

Históricamente la educación superior ha sido concebida como un factor estratégico para el logro del bienestar social y el desarrollo económico (OEI, 1995). En las primeras décadas del siglo XX era considerada como una institución obligada para la formación del hombre culto (Brunner, 1987), pero a partir de los años cincuenta dicha concepción adquirió una connotación más pragmática, desde la cual fue valorada por su utilidad para el desarrollo económico mediante la formación de capital humano requerido por los sectores productivos (Rodríguez-Gómez, 2000).

A partir de la década de los sesenta y setenta, la educación superior formó parte de las expectativas de amplios segmentos sociales, lo que junto a otra serie de factores dio lugar a políticas sectoriales orientadas a la ampliación de la cobertura y por ende a la apertura de nuevos establecimientos educativos, provocando la configuración de complejos y heterogéneos sistemas de educación superior en prácticamente todos los países de Latinoamérica (Arzate & Gonzalez, 2007; Brunner, 1990). Ese crecimiento se tradujo en la ampliación de las oportunidades de ingreso a la enseñanza superior y el acceso de grupos no tradicionales, lo cual redefinió el perfil social del estudiantado universitario (Rodríguez Gómez, 1998; Torrico, Cuéllar & Nieto, 2003).

Asumir la diversificación de los niveles socioeconómicos de procedencia de los estudiantes como rasgo consustancial del sistema de educación superior en México, implica reconocer que los estudiantes se incorporan, transitan y egresan de sus estudios universitarios bajo distintas circunstancias, las cuales pueden involucrar ventajas o desventajas relacionadas al éxito que los estudiantes puedan lograr en la universidad, dependiendo del nivel socioeconómico del cual procedan (Casillas, Chain & Jácome, 2007). Reconocer esto, ha resultado en la formulación de políticas educativas orientadas a mejorar los resultados académicos (conclusión de estudios, eficiencia terminal y alcances formativos) de los estudiantes de educación superior en México (ANUIES, 1994, 2000, 2006b, 2007).

En la primera década del siglo XXI la enseñanza superior del país estuvo guiada por los lineamientos establecidos en el documento “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”, elaborado por la Asociación

Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el cual contiene las pautas que orientaron las políticas sectoriales de los sexenios 2001-2006 y 2007-2012 (SEP, 2001, 2007).

En ese marco, las políticas formuladas en las últimas dos décadas han tenido como foco la búsqueda de la calidad, entendida esta como la mejora de indicadores institucionales, lo cual explica que en todas las IES públicas se pusieran en marcha programas orientados a elevar las tasas de eficiencia terminal, por ejemplo, los programas de tutorías, becas al desempeño, asesorías académicas, estudios de trayectorias académicas, entre otros (ANUIES, 2006; López, Estrada & Aguilera, 2009; Miller, 2009; Romo, 2010, 2011; SEP, 2013).

### **¿Quiénes tienen mayores oportunidades de ingresar a la universidad?**

Para ingresar a instituciones públicas de educación superior en México, independientemente del nivel socioeconómico, circunstancias escolares o escuela de procedencia, todos los aspirantes necesitan presentar el Examen Nacional de Ingreso a la licenciatura (EXANI-II), el cual, en la mayoría de las IES públicas lo utilizan para seleccionar a sus estudiantes, en el cual deberán obtener altas puntuaciones si quieren ingresar a las IES consideradas como de alta demanda, lo que puede representar todo un desafío para algunos estudiantes (Bobadilla, Huerta & Larqué, 2007; Guzmán & Serrano, 2011).

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), instancia encargada del diseño y aplicación del EXANI-II dice que este brinda información sobre los resultados de aprendizaje logrados en el bachillerato por los aspirantes para ingresar a estudios universitarios, en áreas que predicen el futuro desempeño académico que tendrán los estudiantes en la universidad. Las áreas que evalúa dicho examen son: pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua, y comprensión lectora (CENEVAL, 2017).

Ante los retos que algunos estudiantes deben afrontar para ingresar a la universidad, no es de extrañar que, pese a la expansión y diversificación de la matrícula de educación superior en México, los sectores de la población con mejor nivel socioeconómico tienen mayores oportunidades de acceder a la educación superior, dado que los estudiantes de esos niveles cuentan con mayores beneficios y facilidades; por ejemplo, sus padres cuentan con un mayor nivel educativo, generalmente asociado con un entorno cultural más favorable para el cumplimiento de las metas educativas, lo que puede traducirse en asistencia en tareas, mejores accesos a fuentes de conocimiento, valoración e interés por los estudios, conocimiento de la oferta educativa, entre otros (Casillas et al., 2007; Guzmán, 2012).

Además se ha encontrado que los factores y las condiciones que abren o cierran las puertas para ingresar al nivel superior, se relacionan con: el género (mayormente son hombres); el origen socioeconómico (generalmente de origen social medio y alto); el promedio de bachillerato (regularmente con un alto promedio); así como estudiantes que egresaron de escuelas privadas y que tienen

acceso a mayores y mejores recursos culturales y educativos (Guzmán & Serrano, 2011).

Desde una perspectiva distinta, se considera que se han incrementado las posibilidades de los jóvenes que provienen de los sectores mayormente desfavorecidos de la sociedad para ingresar al nivel superior, sin que la variable socioeconómica explique del todo su rendimiento académico a lo largo de su trayectoria escolar (Armenta, Pacheco & Pineda, 2008; Izar, Ynzunza & López, 2011), lo cual se explica por el hecho de que los logros educativos también son influenciados por el deseo y la expectativa de alcanzar mayores grados de escolaridad (Alarcón, 2006; Gutiérrez-García et al., 2011), por los deseos y el compromiso de los jóvenes por lograr una mejor calidad de vida mediante el logro de un título universitario (Romo, 2007) o por la resiliencia (Olmeda, 2016).

Por lo anterior, el propósito de este estudio es examinar si existen diferencias significativas en el rendimiento académico durante sus estudios de licenciatura de estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos menos favorecidos y con un bajo puntaje en el EXANI-II en comparación con estudiantes de estratos más altos y con puntuaciones más altas.

## **Método**

Es un estudio cuantitativo de corte correlacional. Se trabajó con tres variables; el porcentaje de aciertos en el EXANI-II, rendimiento académico de los estudiantes universitarios y nivel socioeconómico. Los datos sobre el rendimiento escolar de los estudiantes, así como el porcentaje de aciertos del examen de admisión se gestionaron en el Departamento de Control Escolar de la universidad, los cuales fueron otorgados para su análisis.

Por otra parte, aunque algunos consideran que el promedio antecedente obtenido en el bachillerato por los estudiantes puede predecir el desempeño (Álvarez, Mojardín & Audelo, 2014), en este trabajo se ha decidido, con base en la revisión de la literatura, que dada la heterogeneidad de los estudiantes y sus trayectorias escolares, pues provienen de diferentes regiones, escuelas (públicas y privadas), programas, planes de estudio, etcétera, una forma de valorar el conocimiento inicial con el cual arrancan los estudiantes universitarios puede ser medido a través del examen de ingreso a la universidad (EXANI-II), del cual se ha dicho que es predictor del rendimiento académico (Cortés y Palomar, 2008). En ese sentido, en este estudio se utilizó dicha evaluación para conocer las diferencias de conocimiento iniciales existentes entre grupos sociales y sus posibles avances a través del tiempo. Para verificar dichas diferencias se hizo un análisis univariado y para observar las diferencias de rendimiento académico entre los niveles socioeconómicos se aplicó la prueba Post Hoc de Tukey.

Se observó cómo se comportó el rendimiento académico en relación con los distintos niveles socioeconómicos de los estudiantes. Bajo el supuesto de la relación entre el resultado del EXANI-II y el rendimiento académico, se hicieron algunas correcciones de manera que las ventajas en el resultado del EXANI-II (relacionadas con el nivel socioeconómico), no fueran tomadas en cuenta en

cualquier diferencia en el rendimiento académico observado en el cuatrimestre que cursaban los estudiantes. Más bien se quisieron ver los efectos de su formación académica universitaria al margen del resultado del EXANI-II. El análisis ANCOVA permitió igualar diferencias iniciales entre grupos, dicho análisis se desarrolló con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (como la variable dependiente), su nivel socioeconómico (como la variable independiente) y el porcentaje de aciertos que lograron en el examen de admisión a la universidad EXANI-II (como covariable).

### Participantes en el estudio

Participaron un total de 185 estudiantes (84.47%) de un total de 219 que integran la matrícula de cinco de las 10 carreras presenciales que imparte la UPSIN de la cohorte generacional 2014-2018 (véase Tabla 1).

Tabla 1  
*Carreras de los sujetos analizados*

Carreras	Porcentaje de la población total	Participantes	Porcentaje participantes
Ingeniería Biomédica	22.7	42	89.36
Ingeniería en Biotecnología	34.1	63	86.30
Ingeniería en Energía	14.6	27	87.09
Ingeniería en Logística y Transporte	19.5	36	83.72
Ingeniería en Tecnología Ambiental	9.2	17	68
Total	100	185	84.47

Fuente: Elaboración propia

### Instrumentos

*Examen Nacional de Ingreso a la licenciatura (EXANI-II)*. Ha sido diseñado por CENEVAL para evaluar las aptitudes y competencias disciplinares predictivas del desempeño escolar de los estudiantes, el cual tiene como propósito detectar los resultados de aprendizaje en el bachillerato logrados por el aspirante. Brinda información del desempeño académico que pudieran tener estudiantes en el nivel superior en la IES a la que ingresen. El óptimo desempeño de los aspirantes en esta prueba aumenta las posibilidades para cursar estudios superiores (Guzmán & Serrano, 2011). Este instrumento está conformado por 112 reactivos, 100 para calificación, 10 a prueba y 2 de control. Las calificaciones emitidas se expresan en una escala denominada Índice CENEVAL (ICNE), donde los resultados de la prueba se ubican entre los 700 puntos (*calificación más baja*) y los 1300 (*calificación más alta*); la media técnica es de 1000 puntos, la cual representa un 50% de aciertos (CENEVAL, 2018).

*Cuestionario SNE 8x7.* La “Regla AMAI 8X7”, creado por la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercado (AMAI), es un algoritmo que mide qué tan satisfechas están las necesidades más importantes del hogar: vivienda, salud, energía, tecnología, prevención y desarrollo intelectual. El índice de NSE de la AMAI es una herramienta de segmentación y clasificación. El cálculo del índice NSE se hace utilizando las bases públicas de estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), principalmente la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). El algoritmo “Regla AMAI 8X7” consta de 8 preguntas, considerando ocho características o posesiones del hogar y la escolaridad de la persona que más aporta al gasto del hogar (AMAI, 2016). Los siete niveles socioeconómicos de más alto a más bajo son: A/B, C+, C, C-, D+, D y E. La aplicación del cuestionario SNE 8x7 se hizo en las aulas, previa autorización de las autoridades escolares y el consentimiento de los estudiantes. Este instrumento fue previamente pilotado para familiarizarse con su uso. El tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS; IBM, 2011).

Para medir el *rendimiento académico* de los estudiantes universitarios se utilizó el promedio de las calificaciones de todas las asignaturas del plan de estudios que ya habían cursado hasta el 8° cuatrimestre, de un total de 10 que contempla el plan de estudios. La escala de calificaciones en la UPSIN va de 0 a 10, considerándose *reprobatorias* de 0 a 6.99, y *aprobatórias* de 7 a 10.

## Resultados

Los estudiantes participantes en el estudio, se distribuyeron en 6 de los 7 niveles socioeconómicos determinados por la “Regla AMAI 8X7”. Hay que hacer notar que no se encontró ningún estudiante perteneciente del nivel E, lo cual no resulta extraño si consideramos los altos porcentajes de deserción en el nivel medio superior, especialmente de los grupos más vulnerables. Como se aprecia en la Tabla 2, 7 de cada 10 estudiantes provenía de los tres segmentos con los más altos niveles de vida del país.

Tabla 2  
*Nivel Socioeconómico*

NSE	Frecuencia	Porcentaje
A/B	33	17.8
C+	49	26.5
C	45	24.3
C-	31	16.8
D+	19	10.3
D	8	4.3
Total	185	100

Fuente: elaboración propia



En relación con los aprendizajes logrados en el bachillerato por los estudiantes, según el EXANI-II, se encontró en el análisis de varianza univariante, que sí hay diferencias en función del nivel socioeconómico del cual procedan los estudiantes ( $F=5.567$ ,  $p= 0.000$ ). En la prueba Post Hoc de Tukey se observó que el nivel A/B muestra diferencias significativas respecto a los niveles C, C- y D+, así como el nivel C+ presentó diferencias significativas respecto al nivel D+ (véase Tabla 3).

Tabla 3.  
*Resultados EXANI-II, comparaciones múltiples.*

NSE	NSE	Diferencia de medias	Sig.
C+	D	2.85	0.99
	D+	10.77*	0.03
	C-	8.38	0.07
	C	6.48	0.16
	A/B	-4.38	0.68
A/B	D	7.23	0.73
	D+	15.15*	0.00
	C-	12.76*	0.00
	C	10.86*	0.00
	C+	4.38	0.68

Fuente: elaboración propia.

\* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05

Los niveles socioeconómicos más favorecidos, según los resultados del EXANI-II, presentaron mejor aprovechamiento en los aprendizajes logrados en el bachillerato en comparación con los niveles socioeconómicos menos favorecidos, sin embargo, habiendo cursado 8 de 10 cuatrimestres en sus respectivas carreras, se buscó precisar si habían diferencias o no en el rendimiento académico actual de los estudiantes en función de su nivel socioeconómico, eliminando previamente las diferencias entre niveles socioeconómicos y el resultado del examen de admisión EXANI-II a través del análisis ANCOVA.

Se verificó que se cumplieran los supuestos del análisis ANCOVA antes de realizarlo. Se encontró una correlación positiva ( $r=0.445$ ) entre el porcentaje de aciertos en el EXANI- II y el rendimiento académico de los estudiantes, además los datos de ambas variables presentaron normalidad ya que la significatividad de todos los datos es mayor o igual a 0.05 (véase Tabla 4). También se cumplió el supuesto de homogeneidad de la pendiente de regresión ya que no hubo interacciones significativas entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el porcentaje de aciertos del EXANI-II ( $F=0.917$ ,  $p=0.471$ ).

Tabla 4  
*Pruebas de normalidad Shapiro-Wilk*

Variables	NSE	Estadístico	gl	Sig.
Porcentaje de aciertos en el EXANI II	D	0.96	8	0.88
	D+	0.96	19	0.59
	C-	0.96	31	0.35
	C	0.98	45	0.71
	C+	0.97	49	0.44
	A/B	0.94	33	0.09
Porcentaje Promedio actual	D	0.84	8	0.09
	D+	0.92	19	0.16
	C-	0.97	31	0.79
	C	0.95	45	0.05
	C+	0.97	49	0.31
	A/B	0.95	33	0.14

Fuente: elaboración propia

Después de verificar que se cumplieran los supuestos del análisis ANCOVA, se aplicó dicho estadístico encontrando que los resultados de aprendizaje logrados en el bachillerato, según los puntajes del EXANI-II, están asociados al rendimiento académico actual, pero una vez descontado este efecto, el nivel socioeconómico no revela un efecto estadísticamente significativo en el promedio actual entre los diferentes grupos de nivel socioeconómico de los estudiantes ( $F=0.883$ ,  $p=0.494$ ) (véase Tabla 5).

Tabla 5  
*Pruebas de los efectos inter-sujetos, Promedio Actual*

Origen	F	Sig.
Modelo corregido	8.236	.000
Intersección	2345.923	.000
Porcentaje de aciertos EXANI-II	30.259	.000
Nivel Socioeconómico (NSE)	.883	.494

Fuente: Elaboración propia

R cuadrado = .217 (R cuadrado corregida = .191)

## Discusión y conclusiones

Respecto al objetivo del estudio, los resultados verifican que los estudiantes de niveles socioeconómicos menos favorecidos mejoran su aprovechamiento académico durante su trayectoria universitaria, pese a tener circunstancias desfavorables y un resultado bajo de aprendizaje logrados en el bachillerato,

según los resultados del EXANI-II, en comparación de sus pares con mejor nivel socioeconómico.

Según los resultados del EXANI-II, los estudiantes de niveles socioeconómicos menos favorecidos proyectaban menores probabilidades de éxito en sus estudios universitarios en el sentido del valor predictivo del rendimiento académico que le otorga CENEVAL (2018) a ese instrumento, sin embargo, se ha verificado que los estudiantes pertenecientes a los diferentes niveles socioeconómicos de la UPSIN no tienen diferencias significativas en su rendimiento académico después de haber cursado 8 de 10 cuatrimestres en sus carreras universitarias, aun cuando los estudiantes de los niveles socioeconómicos más favorecidos hayan empezado sus estudios profesionales con mejores logros de aprendizaje en el bachillerato, según el EXANI-II, que sus pares de los de niveles menos favorecidos. Esto confirma lo que antes se ha encontrado en estudios similares al no encontrarse una relación positiva entre dichas variables (Armenta, Pacheco & Pineda, 2008; Izar, Ynzunza & López, 2011)

No obstante, se desconoce con exactitud por qué han mejorado su aprovechamiento escolar universitario los estudiantes socioeconómicamente menos favorecidos, nos gustaría pensar que las políticas públicas para lograr la equidad educativa propuestas desde inicios del siglo XXI, por el Gobierno Federal y las instituciones involucradas en la educación superior (ANUIES, 2000a, 2000b; Miller, 2012; SEP, 2001, 2007, 2013), están interviniendo en el aprovechamiento académico de los que menos tienen. Después de todo, los estudiantes participantes en este estudio cuentan con los beneficios de diferentes programas de atención académica y desarrollo integral, como tutorías, asesorías académicas, becas al desempeño y apoyos escolares en colegiaturas, clubes artísticos y deportivos, entre otros recursos.

Las mismas universidades Politécnicas forman parte de los esfuerzos de cobertura y diversificación para hacer llegar la educación superior a un mayor número de estudiantes. Dentro de estas instituciones es donde cobran vida las políticas públicas para lograr la equidad educativa, por ejemplo, en el ciclo escolar 2016-2017, datos institucionales de la UPSIN señalan que entre la beca *descuento por aprovechamiento* y la beca *estudio socioeconómico* se beneficiaron 1044 estudiantes, lo que representa el 30.2% de la matrícula de ese periodo. Además, como ya se ha mencionado, la institución cuenta con diferentes mecanismos de apoyo, que abarcan las áreas académicas, sociales, psicológicas y físicas, sin duda que estos programas de una u otra manera pueden ser factores que incidan en la mejora del aprovechamiento académico de los estudiantes en desventajas.

No obstante, los logros de los estudiantes menos favorecidos también pueden deberse al deseo y expectativa de alcanzar mayores grados de escolaridad (Alarcón, 2006; Gutiérrez-García et al., 2011), a los deseos y el compromiso que tienen por lograr una mejor calidad de vida mediante el logro de un título universitario (Romo, 2007), o bien pudiera explicarse por la capacidad de afrontar exitosamente la vida teniendo los peores escenarios y salir airoso; en este caso en los estudios universitarios (Olmeda, 2016).

Debido a que no se sabe con certeza porqué los estudiantes socioeconómicamente menos favorecidos han dejado de presentar diferencias significativas en su rendimiento académico frente a los estudiantes socioeconómicamente más favorecidos, se sugiere que se lleven a cabo investigaciones en áreas específicas, como las de becas, tutorías, asesorías escolares, desarrollo humano, motivación y resiliencia de los estudiantes, entre otros temas y programas de apoyo, para conocer si estos inciden positivamente en los logros cognoscitivos de los estudiantes.

El hecho de que 7 de cada 10 estudiantes provienen de los tres segmentos con los más altos niveles de vida del país, puede hacer suponer, como lo señala Guzmán (2012), que los sectores de la población con mejor nivel socioeconómico tienen mayores oportunidades de acceder a la educación superior, e igual que Casillas et al. (2007), pudiera decirse que la educación superior en México es una oportunidad exclusiva de una minoría, y que la diversificación no está aportando mucho a eliminar el carácter reproductor de la exclusión y la desigualdad social en los estudiantes universitarios, pues como lo señalan Guzmán & Serrano (2011), los grupos sociales que tienen mayor dificultad para integrarse a la educación superior son los provenientes de los sectores pobres y marginales.

Al respecto podemos observar en los resultados de este estudio, que conforme los niveles socioeconómicos bajan en relación con su nivel de bienestar, la cantidad de estudiantes pertenecientes a dichos niveles también baja, al grado que no existe en las aulas de la UPSIN ningún estudiante perteneciente al nivel socioeconómico E. Sólo el nivel socioeconómico A/B no cumple esta regla, es probable que esto sea así porque son el sector más pequeño de la población nacional (este nivel socioeconómico está representado por el 3.9% de los hogares en México; AMAI, 2016), o porque prefieren estar en universidades privadas.

Respecto a si la UPSIN es una reproductora de las desigualdades sociales, podemos decir que, pese a que 7 de cada 10 estudiantes provienen de los tres segmentos con los más altos niveles de vida del país, y a que falta hacer estudios que indiquen si los esfuerzos de la UPSIN por lograr la equidad educativa están dando frutos, se sugiere que dichos esfuerzos pueden estar apoyando a los estudiantes que menos tienen para mejorar su aprovechamiento escolar.

Asimismo, falta profundizar si el EXANI-II es predictor del éxito en estudiantes con desventajas socioeconómicas, por lo que se abre un amplio debate sobre si dicho examen es una evaluación justa para aquellos estudiantes con estas desventajas, ya que efectivamente queda en el tintero la posibilidad de que miles de jóvenes con escasos recursos no han podido ingresar al nivel superior pudiendo haber tenido éxito en estudios universitarios.

## Referencias

- Alarcón, E. (2006). Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 1–9.
- Álvarez, F., Mojardín, A., & Audelo, C. (2014). Criterios e Instrumentos para la

- Admisión en los Estudios de Doctorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(34), 853–886.  
<http://doi.org/10.25115/ejrep.34.13138>
- Armenta, N. Pacheco, C. & Pineda, E. (2008). Factores socioeconómicos que afectan el desempeño académico de los estudiantes universitarios de la Facultad de ciencias humanas de la Universidad de Baja California. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 153-165.  
<http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3888>
- AMAI. (2016). Niveles Socio Económicos AMAI. Obtenido septiembre 29, 2017, de <http://nse.amai.org/nseamai2/>
- ANUIES. (1994). *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES México*. México, D.F.: ANUIES.
- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. México, D.F.: ANUIES. Obtenido de <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- ANUIES. (2006a). *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuestas*. México, D. F.: ANUIES.
- ANUIES. (2006b). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstica y propuestas*. México, D.F.: ANUIES.
- ANUIES. (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. Mexico, D.F.: ANUIES.
- Arzate, J., & Gonzalez, J. (2007). Diversificación, crecimiento y desigualdad en la educación superior: la dimensión relativa de la universidad pública en México. *Tiempo de Educar*, 8(16), 277–303.
- Bobadilla, J., Huerta, M., & Larqué, M. (2007). El ingreso a la universidad: ¿azar o merito? In *ponencia presentada en el IX Congreso de Investigación Educativa* (pp. 1–9). Mérida: COMIE. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at13/PRE1177882942.pdf>
- Bourdieu, P. (1984). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11–17.  
<http://doi.org/10.1215/00182168-81-3-4-823>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, S.A.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.
- Brunner, J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. Obtenido de [http://www.academia.edu/download/30900153/universidad\\_sociedad-def.pdf](http://www.academia.edu/download/30900153/universidad_sociedad-def.pdf)
- Brunner, J. (1990). *Educación Superior en América Latina. FCE*. Chile: Chile.  
<http://doi.org/10.1787/9789264065475-es>
- Casillas, M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de La Educación Superior.*, XXXVI (2)(142), 7–29. <http://doi.org/ISSN 0185-2760>
- CENEVAL. (2017). EXANI-II. Obtenido October 2, 2017, de <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>

- CENEVAL. (2018). Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Obtenido marzo 23, 2018, de <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=0>
- de Garay, A. (2002). Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes. *Sociológica*, 17(49), 361–366.
- de Garay, A. (2005). *En el camino de la universidad. Las diversas formas de transitar de los alumnos en el primer año de la licenciatura*. Colima: Universidad de Colima. Obtenido de <http://www.fundacionucol.org/wp-content/uploads/2013/09/En-el-camino-de-la-universidad.pdf>
- García-Castro, G., & Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones educativas y logro académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *RMIE*, 12, 1267–1288.
- Gutiérrez-García, A., Granados-Ramos, D., & Landeros-Velázquez, M. (2011). Indicadores de las trayectorias escolares de los alumnos de psicología de la Universidad Veracruzana, 11, 1–30. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178009>
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33(SPE.), 91–101. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500009&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Guzmán, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura Y Representaciones Sociales*, 6(12), 131–164.
- Guzmán, C., & Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de La Educación Superior*, XL(157), 31–53.
- IBM. (2011). SPSS Statistics for Windows. Armonk, NY: IBM Corp.
- Izar L., Ynzunza C. & López G. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-18.
- Leire, O. (2016). *Nivel socioeconómico y rendimiento académico: estudiantes resilientes*. Tesis doctoral inedita. Universidad Complutense de Madrid, España
- López, I., Estrada, C., & Aguilera, A. (2009). Trayectorias escolares y niveles de riesgo en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán. In *IV Regional de Tutorías. Región Sur-Sureste*. Boca del Río, Veracruz: ANUIES.
- Microsoft Corporation. (2016). Excel. Santa Rosa, California.: Microsoft Corporation.
- Miller, D. (2009). *La equidad en la Universidad. El Programa Nacional de Becas (PRONABES) y la condición de juventud de los estudiantes. Una mirada desde la UAM*. México, D.F.: ANUIES.
- OEI. (1995). *V Conferencia Iberoamericana de Educación. La educación como factor de desarrollo*. Buenos Aires. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/vciedoc.htm>



- Olmeda, L. (2016). *Nivel socioeconómico y rendimiento académico: estudiantes resilientes*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Rodríguez-Gómez, R. (2000). Educación superior y desarrollo en América Latina. Un ensayo de interpretación. In *Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio* (Vol. 7, pp. 19–76). México: UNAM (CRIM). Obtenido de [http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Rodriguez2000\\_AmericaLatinaEnsayo.pdf](http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Rodriguez2000_AmericaLatinaEnsayo.pdf)
- Rodríguez Gómez, R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995. In *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior* (pp. 167–205). Mexico, D.F.: ANUIES.
- Romo, A. (2007). *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*. México, D.F.: ANUIES.
- Romo, A. (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial: modelos para su evaluación*. México, D. F.: ANUIES.
- Romo, A. (2011). *LA TUTORÍA: Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. Mexico, D.F.: ANUIES. Obtenido de <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro18.pdf>
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Obtenido de [http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico\\_Programa\\_nacional\\_de\\_educacion\\_2001-2006.pdf&ei=1uVfU-\\_hGOSu2gWx1oHQDg&usg=AFQjCNG76](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_Programa_nacional_de_educacion_2001-2006.pdf&ei=1uVfU-_hGOSu2gWx1oHQDg&usg=AFQjCNG76)
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. SEP. Mexico, D.F.
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Mexico, D.F.: SEP. Obtenido de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico\\_Programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_2013-2018.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Mexico/Mexico_Programa_sectorial_de_educacion_2013-2018.pdf)
- Torrico, H., Cuéllar, M., & Nieto, M. (2003). *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*. México, D.F.: ANUIES.

# PROFESOR DE CARRERA PEDAGÓGICA: ¿PREPARADO PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA?

## PROFESSOR OF PEDAGOGIC CAREER: PREPARATION FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION?

Leticia Garcia Pimentel (1), Lucia Puñales Ávila (2) y Carlos Luis Fundora Martinez (3)

---

1.- Maestra en Ciencias. Universidad de Matanzas. Cuba. [leticia.garcia@umcc.cu](mailto:leticia.garcia@umcc.cu)

2.- Doctora. [lucia.punales@umcc.cu](mailto:lucia.punales@umcc.cu)

3.- Doctor. Universidad de Matanzas. Cuba. [carlos.fundora@umcc.cu](mailto:carlos.fundora@umcc.cu)

---

Recibido: 25 de abril de 2018

Aceptado: 18 de junio de 2018

### Resumen

La inclusión educativa demanda que se produzcan transformaciones en la formación de maestros primarios y en consecuencia en la preparación de los profesores por su influencia en los modos de actuación profesional. Cuestión que se aborda en este trabajo cuyo objetivo es reflexionar en torno a la necesidad de preparar a los profesores de la carrera Licenciatura en Educación Primaria acerca de la inclusión educativa en la escuela, principalmente, aquellos que imparten las didácticas particulares. La revisión bibliográfica, el análisis, la síntesis y generalización son métodos que se aplican, lo cual posibilitó la toma de posición de los autores.

**Palabras clave:** educación primaria, formación, preparación

### Abstract

Educative inclusion demands transformations in the training of elementary school teachers and, consequently, in the preparation of teacher trainers to influence on the professional performance of trainees. This paper deals with this issue aiming at a reflection on the need to upgrade professors of the major Bachelor in Education for Elementary School, especially those who teach particular didactics, on educative inclusion especially in schools. Bibliographic search, analysis, synthesis and generalization are the methods used for the authors to take a theoretical stand.

**Key words:** elementary school, training, preparation

## Introducción

La Educación Superior cubana, desde su surgimiento, ha transitado por diferentes períodos. Al respecto, actualmente, se asumen transformaciones que se sustentan en la misión de la universidad como institución social, a saber: “Preservar, desarrollar y promover, a través de sus procesos sustantivos y en estrecho vínculo con la sociedad, la cultura de la humanidad” (Horruitiner, 2006, p. 19). De ahí, que la formación del estudiante universitario demande un cambio en su concepción.

En relación con ello, el estudiante que se especializa en estudios pedagógicos necesita una atención especial por ser transmisor directo de la cultura, ideólogo social y responsable de preservar y promover el ideario político y pedagógico cubano. En particular, el de la carrera Educación Primaria tiene como objeto de trabajo el proceso educativo y su misión es contribuir al gradual desarrollo y formación integral de la personalidad del escolar de la escuela primaria, a partir de la dirección del proceso educativo en general y el de enseñanza aprendizaje en lo particular (MES, 2016). Es por esto que el Modelo del profesional de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria (MES, 2016) orienta que

El cambio educativo de la Educación Infantil en Cuba requiere una preparación integral de los profesionales de estas carreras para que asuma la atención a la diversidad, como una postura pedagógica que incluya las diferencias de sexo, culturales, el desarrollo y en el aprendizaje de los niños, adolescentes y jóvenes como fundamentos de prácticas cada vez más inclusivas (p.1).

Las ideas anteriores conducen a considerar la necesidad de modificar la formación inicial del maestro primario de manera que los futuros profesionales sean conscientes de su “papel y responsabilidad en el desarrollo integral de cada uno de sus educandos” (Castellanos y López, 2012, p. 32) y adquieran los conocimientos para lograr este propósito. De modo, que coadyuven a transformar las actuales posiciones respecto a las diferencias, la diversidad y en especial respecto a los llamados niños con necesidades educativas especiales.

Desde este punto de vista, es menester precisar que las prácticas inclusivas se relacionan con “el derecho a la equiparación de oportunidades para conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos” (Echeita & Ainscow, 2010, p. 4). En tal sentido, los investigadores que se citan, también, aportan la siguiente idea, asumida en este trabajo

la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos (Echeita & Ainscow, 2010, p. 6).

En correspondencia con lo anterior se define la inclusión educativa como

una concepción que reconoce el derecho a todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicie su integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento (Borges y Orosco, 2014, p. 85).

Por tanto, la inclusión educativa, como manera de hacer en la escuela primaria, deviene contenido principal en la formación de los profesionales dado en la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se fundamenta el Modelo de escuela primaria (2008), lo cual se concreta en el Plan de estudios de la carrera de referencia (2016), donde se distingue la importancia que tiene en los procesos educativos, la prevención y potenciación del desarrollo en la atención a la diversidad, a educandos con necesidades educativas especiales, mediante la orientación a docentes y padres, con la utilización de estrategias de intervención psicopedagógicas, lo que debe permitir ganar cada vez más en los procesos de inclusión educativa, de estos educandos a su grupo, tanto desde las relaciones afectivas, como de los ajustes que se requieran como parte del aprendizaje para el alcance de los objetivos (MINED, 2016, p. 43).

Lo anterior sostiene la necesidad de reflexionar acerca de la preparación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la inclusión educativa en la escuela primaria.

## **Desarrollo**

La formación del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Primaria es un proceso altamente complejo por su carácter multicausal y multidimensional, por lo que su concepción y dirección requiere una elevada preparación del colectivo pedagógico en el orden teórico y metodológico que le permita integrar los elementos necesarios para asumir el cambio educativo. En este trabajo resulta de interés, la opinión de Ferrer y Díaz (2014) cuando argumentan que el cambio a que se propone

exige a los docentes que forman a los futuros maestros un cambio en la concepción de la formación de estos, de manera que comprendan y valoren la importancia social de la labor del educador y la educación como vía para la transformación de la sociedad (p. 158).

Este criterio encuentra sustento en el Modelo del profesional del Licenciado en Educación Primaria (2016), en particular, los problemas profesionales pedagógicos, como guía en la formación inicial, son orientadores en este sentido. Al respecto, uno de ellos se encamina a “La dirección del proceso educativo, en general y del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo particular, con un enfoque político-ideológico y científico-humanista y la necesidad del desarrollo de las potencialidades individuales de los escolares, la familia y la comunidad” (MES, 2016, p. 4).

Por ello, se asume que el estudiante de la carrera de Primaria debe formarse en la atención integral a la personalidad del alumno, en su respeto, en la atención a sus necesidades y desarrollo de sus potencialidades para que sea un agente del cambio educativo que demanda la sociedad (Cruz, Puñales & Mijenes, 2015, p. 121).

Las posiciones teóricas que sostienen los autores de estas líneas fundamentan las ideas acerca de la transformación que debe suscitarse en el profesor universitario, especialmente, en aquel que imparte las didácticas particulares de la escuela primaria, teniendo en cuenta su influencia en la formación de modos de actuación profesional. En función de ello, se reconoce la necesidad de implementar diversos “recursos y apoyos en correspondencia con las múltiples formas de expresión de la diversidad que se encuentra actualmente en los contextos educativos” (Borges et al., 2014, p.121), lo cual implica concebir una didáctica que, desde la escuela primaria, garantice el aprendizaje y el bienestar psicológico de todos los escolares, sin excepción.

Al respecto, es preciso considerar las diferencias individuales presentes en cada grupo, de lo que deviene que no todos aprendan de igual manera y en consecuencia hay escolares que manifiestan dificultades en el aprendizaje. En la literatura científica resulta muy diversa la definición de dificultades de aprendizaje. En tal sentido, Navas y Castejón (2011) realizan una sistematización y presentan un grupo de ellas ordenadas cronológicamente. Su análisis permitió a los autores de este trabajo determinar las siguientes ideas: este concepto ha evolucionado históricamente, actualmente responde a dos enfoques opuestos (el restringido, para aludir a problemas concretos al aprender algunas habilidades y el amplio, que refiere cualquier problema que tienen los escolares en su vida escolar) y los investigadores no logran consenso en la denominación de la categoría (se emplea problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, trastornos de aprendizaje, entre otras) (Puñales, Fundora & Torres, 2017).

Se asume, entonces, siguiendo a Navas y Castejón (2011), que las dificultades de aprendizaje es un tema educativo y desde un enfoque restringido “hace referencia a determinados problemas específicos al aprender determinadas habilidades (lenguaje oral o escrito, lectoescritura, cálculo, aspectos motrices y perceptivos, etc.) (Navas & Castejón, 2011, p. 47).

Con vista a esclarecer la posición autoral, en este trabajo se asume el criterio de Cabré, (2011) cuando precisa que las dificultades de aprendizaje son: “Aquellas carencias relacionadas con el desempeño académico que propicia que el alumno se encuentre desnivelado respecto a sus compañeros de aula. Su manifestación está relacionada con factores asociados a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje por el docente, al entorno familiar y a estrategias y estilos de aprendizaje del propio alumno” (p.42).

Lo anterior supone que los escolares con dificultades de aprendizaje “presentan dificultades en el dominio de los conocimientos previos al grado que cursa, tienen necesidad de aclaraciones y repeticiones con mayor frecuencia que el resto de los escolares y de ayuda para la ejecución de las actividades” (Cabré,

2011). Por ello, tienen bajo rendimiento académico, en comparación con su grupo etario, principalmente, retraso en la formación y desarrollo de las habilidades para escuchar, hablar, leer, comprender, escribir y calcular y que demandan una intervención pedagógica.

Desde este punto de vista, la atención a los escolares con dificultades de aprendizaje, como manera de reconocer la diversidad educativa, supone ofrecerles igualdad de oportunidades, la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el respeto a sus diferencias y la aceptación en el grupo, a fin de lograr su máximo desarrollo integral posible.

La aseveración que antecede, posibilita a los autores del presente, considerar la atención a los escolares con dificultades de aprendizaje como expresión de inclusión educativa, sin que esto signifique una reducción de este concepto, donde la actividad del maestro (enseñanza) se ajuste a sus necesidades y potencialidades puesto que “un paso necesario para generar el respeto, la valoración y la participación de todos los alumnos en términos de igualdad es, que el docente adecue la metodología a las nuevas necesidades del aula” (Borges et al., 2014, p.29).

En este contexto resulta orientador el criterio planteado por Cobas, Díaz y Navarro (2014):

La atención a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje debe partir del dominio que tiene el maestro de las características que tienen sus alumnos, pero también del conocimiento que posee de las alternativas pedagógicas que debe utilizar para dar respuestas a sus necesidades y desarrollar sus potencialidades (p.110).

El logro de tal propósito

lleva consigo la idea de transformar la formación de los profesionales, pues desde ese proceso, necesitan herramientas para comprender los elementos relacionados con los derechos de las personas, las características distintivas en su desarrollo, tomar conciencia de que no deben colocar límites, ni anticiparse a resultados, sin haber generado situaciones de aprendizaje que favorezcan nuevas zonas de desarrollo en todos y cada uno de los estudiantes, sin colocar en un primer plano sus condiciones físicas, intelectuales y sensoriales, entre otras (Borges et al., 2014, p.163).

Por ello, se reconoce la necesidad de abordar en el proceso formativo del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación Primaria los conocimientos teóricos y metodológicos que contribuyan al desarrollo de habilidades profesionales para la atención a los escolares con dificultades de aprendizaje. En tal sentido, se propone una mirada reflexiva en torno a la preparación de los profesores de las didácticas particulares, los cuales deben incorporar a sus clases contenidos que posibiliten a los estudiantes la atención a las dificultades de aprendizaje en la escuela primaria.

En relación con lo anterior, se sugiere enriquecer la preparación de asignatura con actividades académicas, investigativas y laborales que versen sobre la selección y renovación de los métodos, procedimientos, medios de



enseñanza-aprendizaje, formas de organización y la evaluación, componentes didácticos que en la escuela primaria han de tener en cuenta los momentos del desarrollo en que se encuentran los escolares, (véase Rico, Santos y Martín-Viaña, 2008) y, en consecuencia, las diferencias que muestran respecto a ellos.

De modo, que el estudiante se prepare para dar respuesta a la diversidad de su grupo escolar en función de desarrollar sus potencialidades y satisfacer sus necesidades, con respeto a lo individual. El siguiente ejemplo ilustra la posición de los autores: un contenido de primer grado es el dominio de los ejercicios básicos de sustracción límite 10. En dependencia a la diversidad del grupo, se pueden presentar las variantes que siguen:

Escolares que resolverán ejercicios formales (7-4).

Escolares que, además de lo anterior, pueden resolver ejercicios con textos (Halla la diferencia de 7 y 4) y problemas matemáticos (Juan tiene 7 bolas y le regala 4 a Pedro. ¿Cuántas bolas tiene Juan ahora?).

Esto exige la preparación del estudiante en la concepción de la tarea docente teniendo en cuenta los diferentes niveles de asimilación (reproductivo, aplicativo y creativo) y el tránsito gradual de los escolares por ellos. Por tanto, la tarea docente debe satisfacer las demandas grupales e individuales y potenciar el desarrollo en todos los escolares.

De esta manera, la selección de los métodos debe dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje presentes en el grupo escolar para que todos se apropien del contenido. Estos métodos pueden apoyarse en procedimientos como la observación, el sistema de preguntas, la solución de tareas con alternativas de selección y la lectura, entre otros.

En tal sentido, ocupa un lugar especial la actividad lúdica, principalmente, el juego ya que contribuye a la formación de la personalidad y tiene un alto valor social y formativo. La simulación de roles es una actividad que condiciona positivamente a los escolares hacia la tarea de aprendizaje y permite al maestro atender sus potencialidades.

Los medios de enseñanza-aprendizaje, como soporte material del método, constituyen un estímulo para el aprendizaje en tanto posibilitan representar, de una u otra manera, o graficar la realidad. En cuanto a esto, son de relevancia los objetos reales o su representación, la lámina y la secuencia de láminas y el vídeo, entre otros.

La evaluación, como proceso sistemático, debe referirse al proceso de aprendizaje y no solo a su producto. En el cumplimiento de los propósitos de este trabajo, la evaluación tiene que ser optimista, pues debe basarse en los logros que alcanzan los escolares. Debe establecerse como fuente transformadora del aprendizaje. Por eso, los instrumentos a aplicar deben resultar “cómodos” para todos los escolares.

De forma particular, la experiencia de los autores les permite proponer una serie de procedimientos didácticos que se pueden enseñar en la asignatura Didáctica de la Matemática, teniendo en cuenta el valor instrumental social de la Matemática, su repercusión en el desarrollo de habilidades mentales y su

influencia en el desarrollo de la personalidad, ya sea desde lo individual o desde lo colectivo.

Se entiende por procedimiento didáctico “aquellas operaciones particulares, prácticas o intelectuales de la actividad del profesor o de los alumnos que complementan la forma de asimilación de los conocimientos que presupone determinado método” (Labarrere & Valdivia, 1991, p. 34). Desde este punto de vista, se asumen como procedimientos la diferenciación didáctica y los impulsos didácticos.

La *diferenciación didáctica* obedece al alto grado de abstracción de algunos contenidos puesto que todos los alumnos no aprenden igual, unos necesitan un reforzamiento verbal, otros un reforzamiento gráfico y otros ambos, a las formas o vías para asimilar los contenidos por parte de los alumnos y a las diferentes demandas de fijación del contenido por parte de los alumnos.

Ilustran lo anterior los *siguientes ejemplos* que pueden trabajarse en una clase donde se demuestre al estudiante el tratamiento para la introducción del procedimiento escrito de la adición.

Diferenciación didáctica en el planteamiento de los ejercicios:

Dividir el grupo en equipos:

- Unos necesitan sistematizar la descomposición de números naturales.
- Otros la colocación de números naturales en la tabla de posición decimal.
- Otros necesitan sistematizar los ejercicios básicos de adición sin sobrepaso.
- Se discuten en colectivo los resultados del trabajo de los equipos.

Para resolver el ejercicio  $245 + 123$ .

Pedir a un equipo que trate de solucionarlo mediante la descomposición de los sumandos.

$$245 = 200 + 40 + 5$$

$$\underline{123 = 100 + 20 + 3}$$

$$300 + 60 + 8$$

$$360 + 8$$

$$368$$

Pedir al otro equipo que trate de solucionarlo colocando los sumandos en la tabla de posición decimal

Establecer una comparación entre las vías utilizadas.

Seleccionar la vía más racional.

Los *impulsos didácticos* se refieren al nivel de ayuda que de acuerdo al diagnóstico del desarrollo real de cada escolar, debe ser el que realmente él necesite, en el transcurso de la realización de una tarea con carácter de problema, con el propósito de mover su pensamiento hacia los contenidos que ya posee y que pueden ser útiles para vencer el obstáculo en el aprendizaje y activar su participación de manera independiente. Son indicaciones, exhortaciones,

sugerencias, estímulos. Son impulsos didácticos, por ejemplo, los siguientes enunciados:

Vuelve a leer el ejercicio planteado.

Revisa la colocación adecuada de los términos.

Compara los términos que aparecen y ten en cuenta la posibilidad de realizar las operaciones dadas.

Recuerda por dónde debes comenzar a calcular.

Analiza si el resultado es lógico.

Los ejemplos presentados solo ilustran las posiciones de partida de los autores, quienes esperan suscitar la reflexión y el debate acerca de tan necesario tema.

Finalmente, se precisa que la transformación a que se aspira debe tener como punto de partida el trabajo metodológico que se realiza en cada uno de los niveles organizativos del proceso docente educativo en la Educación Superior, a saber: “colectivo de carrera, colectivo de año, colectivo de disciplina e interdisciplinarios, en los casos necesarios y colectivo de asignatura”, (MES, 2007, p. 5) las acciones de superación: el curso de postgrado, el taller y la conferencia, entre otras y la autoperparación de los profesores.

## Conclusiones

La inclusión educativa es un proceso complejo por las transformaciones que demanda su asunción en el contexto pedagógico pero es una cuestión ineludible que supone una profunda preparación en su percepción y en los conocimientos que se poseen. En tal sentido, la formación del profesional debe garantizar la preparación del estudiante para asumir la inclusión educativa como una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, que implica transitar de una clase tradicional a una clase para la diversidad. Estos argumentos justifican y hacen necesaria una posición diferente en la carrera Licenciatura en Educación Primaria de manera que los profesores, especialmente los que imparten las didácticas particulares, puedan preparar a los estudiantes para tal desempeño, cuestión que constituye un reto en los momentos actuales.

## Referencias

- Borges, S. & Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. MINED. La Habana. Sello editor: Educación cubana.
- Borges, S., Leyva, M., Zurita, C. R., Demósthene, Y., Ortega, L. & Cobas, C. L. (2014). *Pedagogía especial e inclusión educativa*. MINED. La Habana. Sello editor Educación cubana.
- Cabré, R. (2011): *La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje en escolares de segundo grado con dificultades en el aprendizaje*. Tesis en opción al título de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad “Félix Varela”. Villa Clara. Cuba.

- Castellanos, R. M. & López, R. (2012). *La diversidad humana. Textos educativos para la reflexión y el debate profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cobas, C. L., Díaz, A. & Navarro, M. (2014). Diversidad de expresiones en el aprendizaje de los escolares. Concepciones y estrategias para su atención. En Orlando Terre & Santiago Borges (Editores). *Experiencia cubana. Atención a las necesidades educativas especiales. Una aspiración de la escuela inclusiva*. (pp.99- 149). La Habana. Cuba: Edición digital.
- Cruz, L., Puñales, L., & Mijenes, E. (2015). ¿Atender la dislalia desde la escuela primaria? Una necesidad actual. *Atenas*, Vol 4 (32), pp.113 – 122. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Granada. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- Ferrer, M. T. & Díaz, M. L. (2014). La formación inicial y permanente del maestro. Su singularidad en la atención a la diversidad. En Orlando Terre & Santiago Borges (Editores) *Enfoques y prácticas. Plataforma inclusiva para atender la diversidad en la escuela*. (pp.140- 173). La Habana. Cuba: Edición digital.
- Horruitiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana. Editorial Félix Varela.
- Labarrere, G. & Valdivia, G. (1991). Objetivos de la enseñanza. En *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- MES. (2007). *Reglamento docente metodológico*. Resolución No. 210/07.
- MES. (2016). *Modelo del Profesional de la Licenciatura en Educación Primaria*. Carrera Primaria. Soporte digital.
- MINED. (2016). *Plan de estudio de la Educación Primaria. Versión 1*. ICCP. Soporte digital.
- Navas, L. & Castejón, J. L. (2011). Dificultades de aprendizaje e intervención psicoeducativa. En *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. San Vicente. Alicante. Editorial Club Universitario. Recuperado de: [www.ecu.fm](http://www.ecu.fm)
- Puñales, L., Fundora, C. L., & Torres, C. D. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1(37), 117 – 128. Recuperado de: <http://atenas.mes.edu.cu>.
- Rico, P., Santos, E. M. & Martín-Viaña, V. (2008). *Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

## NORMAS PARA COLABORADORES

**Contenido.** Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades.

**Revisión.** Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista.

**Forma.** Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (sexta edición en inglés y tercera en español, 2010). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección:

[http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario\\_Controlado.pdf](http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf). Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

**Envío de trabajos.** El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, preferentemente Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica *Praxis Investigativa ReDIE*.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los árbitros informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a [praxisredie2@gmail.com](mailto:praxisredie2@gmail.com)

**Recepción de trabajos.** La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

**Cesión de derechos.** Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.