

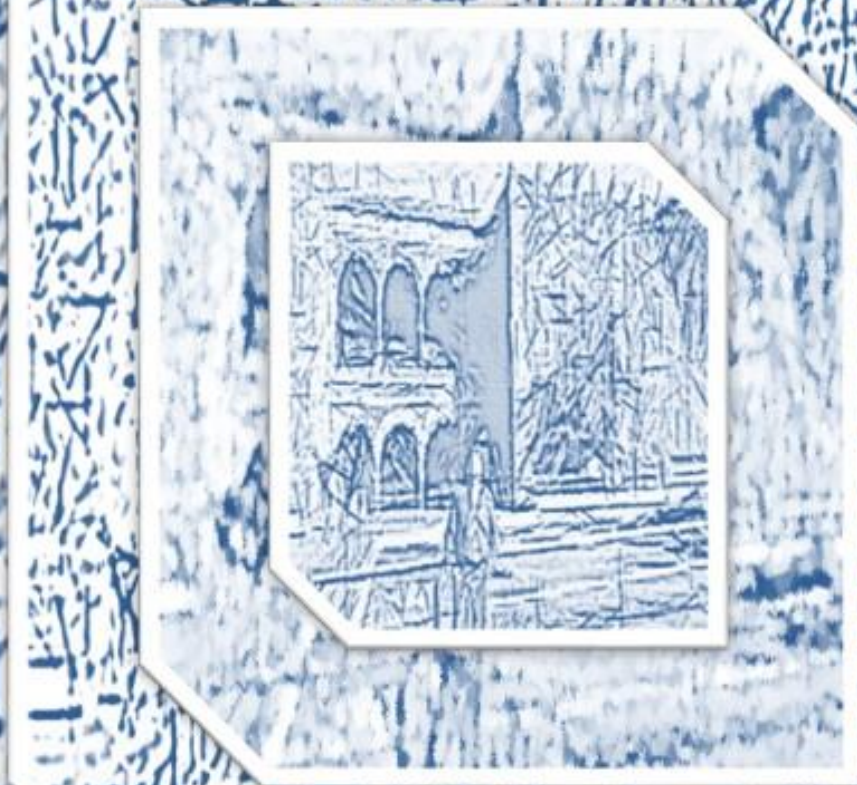
PJR

PRAXIS INVESTIGATIVA REDIE

REVISTA ELECTRÓNICA DE LA RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

VOL. 11, NO. 21

JULIO-DICIEMBRE DE 2019



MATEMÁTICA; NARRATIVAS; MOTIVACIÓN;
FORMACIÓN; REFORMA; SUPERVISIÓN



C O N T E N I D O

LA MATEMÁTICA COMO HERRAMIENTA PARA VINCULAR LA COMUNICACIÓN Y LA EVALUACIÓN EN EL AULA	14
<i>Nahina Dehesa De Gyves</i>	
NARRATIVAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS MEJORES PROFESORES DE UNA LICENCIATURA EN ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA	32
<i>Karla Yudit Castillo Villapudua y Ma. Antonia Miramontes Arteaga</i>	
DESAXIOMATIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA MATEMÁTICA PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD	48
<i>Enrique De La Fuente Morales, Daniel Eliud Robledo Sastré y Rene Ventura Morales</i>	
MOTIVACIÓN ACADÉMICA POR EL USO DE LA PLATAFORMA NETACAD EN ESTUDIANTES DE ASIGNATURAS DE REDES DE COMPUTADORAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	55
<i>José Gabriel Rodríguez-Rivas, Aníbal Roberto Saucedo Rosales, Marco Antonio Rodríguez Zúñiga y Rubén Pizarro Gurrola</i>	
PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ECOSÓFICA	71
<i>Maritza Caraballo Rodríguez</i>	

LAS CONCEPCIONES DE LA REFORMA DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL EN UCRANIA INDEPENDIENTE (1991-2002)	88
<i>Larysa Dmytrivna Berezivska y Elena Anatolievna Zhizhko</i>	
LA SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, SIGNIFICADOS DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD DE SUS ACTORES	102
<i>Juan Gutiérrez García y Martha Guadalupe Mendoza Cázares</i>	
EL ENSAYO ACADÉMICO. UNA REVISIÓN A LA CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL	117
<i>Mauricio Zacarías Gutiérrez y Luisa Aurora Hernández Jiménez</i>	
PRÁCTICAS Y SIGNIFICADOS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ESCUELA SECUNDARIA	131
<i>Zoila Rafael Ballesteros, Inés Lozano Andrade y Tanya Villa Rodríguez</i>	
ESTRÉS ACADÉMICO EN ALUMNOS DE TRES NIVELES EDUCATIVOS. UN ESTUDIO COMPARATIVO	149
<i>Arturo Barraza Macías</i>	
NORMAS PARA COLABORADORES	164

INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:

ActiveSearchResults

LivRe
Periódicos de livre acesso



LatinREV
Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales



OLPEd

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



Google
académico beta



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



Desde 1998
en Internet...
Gracias
por acompañarnos.

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)

CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO

Dr. Javier Lezama Andalón (*Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional*).

Dr. Pablo Daniel Vain (*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de Misiones (UNaM) Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH)-UNaM-CONICET. Misiones. Argentina*).

Dra. Cecilia Ortega Díaz (*Escuela Normal de Amecameca*).

Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*).

Dra. Martha Vergara Fregoso (*Departamento de Estudios Internacionales del CUCSH-Universidad de Guadalajara*).

Mtra. Rosario Gómez Zarazúa (*Escuela Normal Oficial de Irapuato*).

Dra. Martha Martínez Aguilera (*Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato*).

Dr. Saúl Elizarrarás Baena (*Escuela Normal Superior de México*).

Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles (*Benemérita Escuela Normal de Maestros*).

Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez (*Escuela Normal Fray Matías de Córdova*).

Dra. Jacqueline Zapata Martínez (*Universidad Autónoma de Querétaro*).

Dra. Karla Yudit Castillo Villapudua (*Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California*).

Dr. Martín Muñoz Mancillas (*Escuela Normal de Coatepec-Harinas, Estado de México*).

Dra. Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar (*Departamento de Educación Especial de la Secretaría de Educación del Estado de Durango*).

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 2018 = 8.058; SJIF 2019 = 8.347), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5), Directory of Research Journals Indexing, Open Academic Journals Index y Cosmos Impact Factor (2018 : 5.38) 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 (base de datos), el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, Livre (Revistas de Livre Acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), 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

PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

La revista "Praxis Investigativa ReDIE" se adhiere a los "Principios éticos de los psicólogos y código de conducta: Sección 8: Investigación y Publicación" de la American Psychological Association <http://www.apa.org/ethics/code/>. Así como al "Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud: Título segundo. De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos" del Gobierno de México <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>. Para la publicación de artículos en esta revista es necesario que el(los) autor(es) garantice(n) el cumplimiento de los principios éticos de ambos documentos.

1. Compromisos de la revista

El Director de la revista es el responsable final de la publicación, o no, de los artículos postulados a la revista. Esta decisión se basará exclusivamente en criterios científicos y académicos proporcionados por los revisores externos.

Todos los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no utilizar, sin la autorización expresa del autor (es), la información generada por los originales enviados a la revista y no revelar información sobre ellos a personas ajenas al proceso editorial.

La revista verificará posibles plagios en los artículos postulados, sin embargo, es responsabilidad final del autor el contenido de su artículo y la posible violación de los derechos de autor de terceros. Para la verificación de posibles plagios la revista utilizará los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

El director de la revista, los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no divulgar la información relacionada con los artículos recibidos, y la correspondencia derivada del propio proceso de evaluación, a otras personas ajenas al proceso editorial (es decir, autores y revisores) de tal manera que el anonimato conserve la integridad intelectual del trabajo.

Todas las evaluaciones de los artículos serán llevadas a cabo bajo las condiciones de la más estricta confidencialidad, siendo responsabilidad del director de la revista la totalidad del proceso.

La revista se compromete a vigilar y preservar los principios éticos, a los que se ha adscrito públicamente, así como la calidad científica de la publicación.

La revista se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de verificarse plagio, fraude científico, falsificación o publicación duplicada.

2. Compromisos de los revisores.

La revisión por pares deberá realizarse de manera objetiva, sin prejuicios de algún tipo (raciales, económicos, políticos, etc.), contribuyendo de manera efectiva y con un carácter académico a la decisión editorial; para esto los evaluadores se encargarán de hacer propuestas de mejora en los artículos asignados, de modo pertinente y, sobre todo, basados en su conocimiento como especialistas.

Los revisores se comprometen a mantener la confidencialidad antes, durante y después del proceso de revisión, así como declarar posibles conflictos de interés y respetar los tiempos de respuesta establecidos por la revista.

3. Compromiso de los autores (originalidad, plagio y conflicto de intereses).

Los autores se comprometen a enviar artículos originales libres de plagio. Así mismo, deberán indicar si han recibido financiamiento externo e indicar cualquier conflicto de interés que pueda existir.

Los autores se comprometen a realizar en su artículo las sugerencias y correcciones de errores que sugieran los informes de los evaluadores de

los textos, y corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión científica y la política editorial de la revista. Para su posible o potencial verificación los autores deberán almacenar por un plazo no menor a 5 años el material experimental o la información generada por las diferentes técnicas de investigación que le permitan proporcionar, de así requerirse, copias de los datos en bruto, las puntuaciones y, en general, del material que se considere relevante para los lectores interesados.

Los autores se comprometen a no realizar la divulgación pública de los contenidos de los informes de evaluación y la correspondencia con el director de la revista. Cualquier autor que actúe en este sentido pierde sus derechos a la protección de su privacidad por parte de la revista.

Cuando un autor identifica un error de contenido o forma en un artículo publicado en la revista, deberá informar al director de la revista y proporcionar la información necesaria para realizar las correcciones pertinentes.

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 90% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 95% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 16 trabajos en total; se aceptaron 10 y se rechazaron 6.

Acumulativo (veinte números)

- a) El 75% 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 230 trabajos en total; se han aceptado 187 y se han rechazado 43.

LA MATEMÁTICA COMO HERRAMIENTA PARA VINCULAR LA COMUNICACIÓN Y LA EVALUACIÓN EN EL AULA

MATHEMATICS AS A TOOL TO LINK COMMUNICATION AND EVALUATION IN THE CLASSROOM

Nahina Dehesa De Gyves

Doctorado con especialidad en Matemática Educativa por el CINVESTAV. Tecnológico Nacional de México. Campus Instituto Tecnológico del Istmo, México. ndehesa@hotmail.com

Recibido: 17 de febrero de 2019
Aceptado: 2 de julio de 2019

Resumen

Cuando evaluamos también validamos lo que es importante en términos de la competencia matemática esperada y aunque en el presente trabajo no se abordan medidas necesarias cuando los resultados no son favorables, sí se plantean algunos aspectos en cuanto al cómo evaluar. Para ello se presenta un estudio de caso en relación a un tema de un curso de Álgebra lineal alrededor del cual se reflexiona sobre cuestiones generales que atañen a la comunicación de las matemáticas. Las matemáticas pueden apoyar la interacción humana debido a que su naturaleza simbólica es mediadora entre los diálogos entre docente y alumno. En el análisis de las prácticas discursivas del estudio de caso se cree pertinente tomar en cuenta el empleo de acciones como rotar, trasladar, enfocar diversos objetos matemáticos en dos y tres dimensiones, señalarlas, todas ellas necesarias en su comunicación y se pretende enfatizar que su empleo también es necesario a la hora de evaluar.

Palabras Clave: Prácticas discursivas, Interacción dialógica, Inteligencia espacial, Actos de habla, Recurso deíctico.

Abstract

When we evaluate we also validate what is important in terms of the expected mathematical competence and although in the present work no necessary measures are addressed when the results are not favorable, some aspects are raised as to how to evaluate. For this, a case study is presented in relation to a subject of a linear Algebra course around which it reflects on general issues that concern the communication of mathematics. Mathematics can support human interaction because its symbolic nature is mediating between the dialogues between teacher and student. In the analysis of the discursive practices of the case study, it is considered pertinent to take into account the use of actions such as rotating, moving, focusing various mathematical objects in two and three dimensions, pointing

them out, all of them necessary in their communication and intending to emphasize that their Employment is also necessary when assessing.

Keywords: Discursive practices, Dialogic interaction, Spatial intelligence, Speech acts, Deictic resource.

Introducción

La evaluación es una actividad esencial en la práctica docente cuya repercusión incide no sólo al interior del aula, sino que va más allá. Por ejemplo para su realización se requiere de instrumentos que la investigación educativa ha ido perfeccionando con el paso del tiempo y para ello las diversas disposiciones oficiales también han jugado un papel muy importante. Por su parte el docente cuenta con un bagaje de información al respecto (y en el que se incluye su propia experiencia) que está en relación con la ponderación que considera relevante en cuanto a por ejemplo, exámenes escritos, tareas, participaciones orales dentro del salón de clases. En los años actuales también se influye por las provocadas por el empleo de tecnologías recientes como búsquedas por internet, presentaciones con diapositivas o aplicaciones móviles, por mencionar algunos ejemplos.

En particular, con las clases de matemáticas no es muy común evaluar habilidades verbales o narrativas cuando existe una presión al docente por cumplir con una revisión de problemas y ejercicios relacionados con el programa oficial de estudios. Aunque acontece, en el salón de clases no es lo común encontrar la mano alzada por parte del estudiante para dar pie a narraciones sobre hechos o sentimientos respecto a su relación con la matemática. En su lugar, es más frecuente que cuando un alumno se encuentra dispuesto a participar, lo realice en términos de querer resolver algún reto o ejercicio matemático.

Así, entre la comunidad docente cuando se habla de la palabra “participativo” por lo general se hace alusión a una buena disposición del alumno para resolver ejercicios matemáticos o para ayudar a otros compañeros a resolver los problemas planteados. A este empleo de prácticas discursivas alrededor de ejercicios, problemas o representaciones matemáticas es donde pone el foco de atención el presente escrito.

La tesis principal del actual trabajo es que para facilitar la comunicación dentro del aula, entre docente y alumnos o entre alumnos con otros alumnos, la matemática puede ser un puente. Para explicar con más detalle cómo, en secciones posteriores del documento se emplean los términos de actos de habla y declaraciones actuantes para referirse a un intercambio discursivo en el que existe una interacción dialógica más amplia entre docente y estudiante que involucra el empleo de representaciones matemáticas.

Y así como en los cursos de matemáticas es natural encontrar al estudiante alrededor de una matemática expuesta ya sea en el pizarrón, en el cuaderno o en algún otro medio también en el presente trabajo retomaremos un tema específico para explicarnos, el de combinación lineal que se cursa en la materia de Álgebra lineal. No sólo eso, retomaremos para su estudio, el caso de un alumno, Martín.

En la parte final de la presente exposición se discutirá si al existir un clima en el que es posible establecer una comunicación más fluida entre docente y estudiante, ello puede provocar también una evaluación más fluida que permita al docente adaptarse de forma más natural a lo que ahí sucede. Si el alumno, por su parte, mediante las declaraciones actuantes que se describirán puede tener un mayor control acerca de su participación en clases ello podría ubicarlo en mejor posición de responsabilizarse de su aprendizaje.

Tocar los anteriores puntos es importante debido a que permite distinguir la labor compleja del docente en términos de dos de sus papeles cruciales: la de comunicador y la de evaluador. Por una parte el docente es miembro activo de una comunicación (en cuanto que puede intervenir en caso de requerirse su corrección en tiempo real). Y aunque para tomar decisiones emergentes el docente evalúa el estado del aula en forma continua, sí existen momentos posteriores, donde el docente resume su evaluación para cada alumno y toma mayor protagonismo su papel como evaluador.

La comunicación escrita

Partamos de una definición expuesta en el libro. "Álgebra lineal y sus aplicaciones" de Lay (2007), en la Tabla 1 se expone la correspondiente al tema "Combinación lineal":

Tabla 1.
Definición en términos algebraicos

<p>Combinaciones lineales</p> <p>Dados los vectores $\mathbf{v}_1, \mathbf{v}_2, \dots, \mathbf{v}_p$ en \mathbb{R}^n y los escalares c_1, c_2, \dots, c_p, el vector \mathbf{y} definido por</p> $\mathbf{y} = c_1\mathbf{v}_1 + \dots + c_p\mathbf{v}_p$ <p>se llama combinación lineal de $\mathbf{v}_1, \mathbf{v}_2, \dots, \mathbf{v}_p$ con pesos c_1, c_2, \dots, c_p.</p>

A la anterior definición que se expresa en términos algebraicos (por el empleo de números y letras), la acompaña la siguiente exposición:

Tabla 2.
Ejemplos en términos algebraicos

<p>En una combinación lineal, los pesos pueden ser cualesquiera números reales, incluso el cero. Por ejemplo, algunas combinaciones lineales de los vectores \mathbf{v}_1 y \mathbf{v}_2 son</p> $\sqrt{3}\mathbf{v}_1 + \mathbf{v}_2, \quad \frac{1}{2}\mathbf{v}_1 (= \frac{1}{2}\mathbf{v}_1 + 0\mathbf{v}_2), \quad \text{y} \quad \mathbf{0} (= 0\mathbf{v}_1 + 0\mathbf{v}_2)$

Inmediatamente después de los anteriores ejemplos, recurre a la siguiente estrategia:

Tabla 3.
Empleo de representaciones geométricas

EJEMPLO 4 En la figura 8 se identifican algunas combinaciones lineales seleccionadas de $v_1 = \begin{bmatrix} -1 \\ 1 \end{bmatrix}$ y $v_2 = \begin{bmatrix} 2 \\ 1 \end{bmatrix}$. (Observe que los conjuntos de líneas paralelas de la rejilla están trazados mediante múltiplos enteros de v_1 y v_2 .) Estime las combinaciones lineales de v_1 y v_2 que generan los vectores u y w .

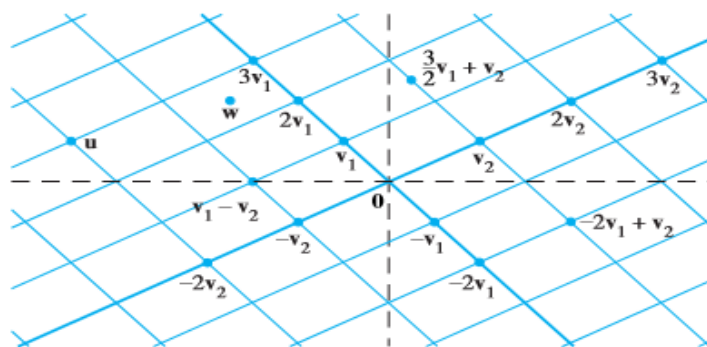


FIGURA 8 Combinaciones lineales de v_1 y v_2 .

Recapitulando, en la Tabla 1 el autor no inicia su definición a partir del concepto de espacio vectorial ni de campo pero sí recurre al registro algebraico para dar generalidad a que se trata de cualquier vector (de dimensión n) y que también empleará cualquier escalar. Con los ejemplos de la Tabla 2 permite precisar la parte de “cualquier escalar”. Por último, con los ejemplos de la Tabla 3 permite definir una geometría en forma de malla al combinar el vector inicial uno con el vector inicial dos para obtener la resultante expuesta en la Tabla 3¹.

¹ Existen aportaciones muy detalladas en didáctica de la matemática en torno al Álgebra Lineal. Podemos mencionar los realizados desde los años 90’s por Jean-Luc Dorier (Dorier (1991)). El tema de Combinación Lineal también ya ha sido abordado por Parraguez et al (2014) quienes realizan desde la teoría APOE (siglas de los términos: Acción, Proceso, Objeto y Esquema) un modelo cognitivo con el objetivo de describir cómo el estudiante puede construir el concepto matemático de Combinación Lineal.

La comunicación en el aula

El docente no siempre puede limitarse a transcribir lo escrito en los libros de texto debido a que el aula se conforma por individuos, los alumnos preguntan y en caso de no interrumpir explícitamente la exposición del docente también participan asintiendo o no, teniendo una actitud atenta o distraída por mencionar sólo algunos ejemplos. La comunicación que tiene el docente en el aula requiere de retroalimentación continua para sostenerse en cierto ritmo y no caer en la monotonía.

Para ejemplificar veamos una estrategia que se implementó en el aula en el semestre Agosto- Diciembre 2016. Para ello el profesor ya había empleado la definición de la Tabla 1 e intenta partir de dos vectores específicos del plano cartesiano, los dos vectores de hecho (mencionados abajo) se pueden trazar en el primer cuadrante. También recurre a un tercer vector en el mismo cuadrante denominado “z” que será el resultado de combinar a los dos vectores iniciales dados. Veamos parte de su exposición:

El docente y el registro algebraico

(Se escribe en el pizarrón conforme el profesor toma la palabra:)

combinar $\vec{x}=(2,1)$, $\vec{y}=(1,4)$
para obtener $\vec{z}=(5,6)$

$$\alpha(2,1) + \beta(1,4) = (5,6)$$

$$(2\alpha + \beta, \alpha + 4\beta) = (5,6)$$

$$(2\alpha + \beta, \alpha + 4\beta) = (5,6)$$

$$\begin{cases} 2\alpha + \beta = 5 \\ \alpha + 4\beta = 6 \end{cases}$$

Profesor: ...vamos a suponer que existen escalares alfa y beta que permitirán no sólo multiplicar los vectores originales “x” y “y” sino que al sumarlos vamos a obtener el tercer vector deseado “z”.

(al mismo tiempo escribe los 2 primeros renglones de lo expuesto en el pizarrón)

...

Profesor: Algebraicamente lo anterior nos lleva a un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas.

Resolviendo obtenemos valores específicos para alfa y beta.

¿Podemos recordar cómo resolver ese sistema? (señalando al sistema). Es importante hacerlo ya que así se encontraría una forma de combinar los vectores originales x, y para obtener el tercer vector z.

(Se proporciona aproximadamente 20 minutos para que los estudiantes encuentren la solución. El profesor primero recurre a dudas individuales y después retoma el tema para todo el grupo)

Cuando los alumnos se dan cuenta que pueden emplear algún método de resolución ya practicado en sesiones anteriores se dan a la tarea de proseguir por sí mismos para encontrar la solución. Los alumnos mencionados estuvieron expuestos a tres clases presenciales (de una hora cada una) encaminadas a practicar la estrategia descrita pero ahora con otros ejemplos.

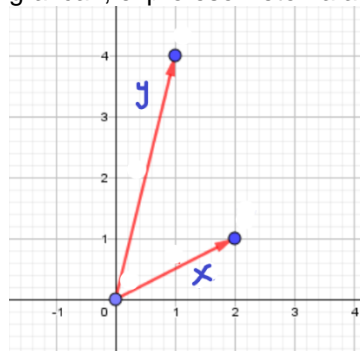
Posteriormente también contaron con un desarrollo geométrico expuesto en la siguiente sección para reforzar la anterior parte algebraica.

El docente y el registro geométrico

Para complementar la parte de desarrollo algebraico se destinaron tres sesiones más de 1 hora cada una para practicar la siguiente estrategia:

El docente se da a la tarea de trazar en el pizarrón:

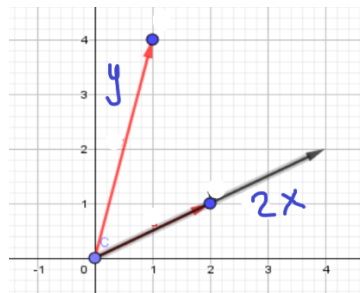
Profesor: Antes de comprobar si los valores de alfa y beta encontradas sirvieron para algo, primero recordemos cómo graficarlas... intenten graficar los vectores dados "x" y "y"... (Después de dar unos minutos y observar cómo grafican, el profesor retoma al pizarrón y grafica)..



Profesor: recordemos que los vectores también se pueden representar con flechas en un plano cartesiano como los mostrados en la figura.

Ahora intenten graficar a "alfa x" y "beta y"... ¿qué les da?

(Después de unos minutos de observación, prosigue..)

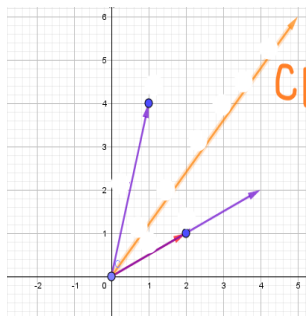


Profesor: Vemos que una idea importante es que al multiplicar un vector por un número escalar lo que hacemos es agrandarlo o achicarlo... por ejemplo alfa igual a dos y beta igual a uno obtenidos por el método algebraico, nos da...

(damos unos minutos para observar lo que realizan y proseguir)

Profesor: Ahora súmenos...

(damos unos minutos para observar lo que realizan y proseguir)



Profesor: el vector suma que se representa como el vector punteado y además se representa como la diagonal del paralelogramo formado por los vectores alfa "x" y beta "y"...

(damos unos minutos para proseguir)

¿Este vector suma es el "z"?

La intención de emplear la parte geométrica es corroborar si los valores encontrados en la parte algebraica permiten agrandar o disminuir los vectores iniciales para obtener el tercer vector. A continuación veremos algunas implicaciones de la exposición docente en el sentido de si el estudiante puede reproducir los métodos sin su intervención.

La evaluación

El curso del semestre de Agosto a Diciembre del 2016 contó con una participación de 43 alumnos. Dichos alumnos presentaron un examen con la misma estructura de los ejercicios realizados en clase, dados dos vectores, encontrar la forma de combinarlos para obtener un tercer vector (tanto en su forma gráfica como algebraica). En todo momento podían ver sus apuntes para corroborar el método sin embargo, no podían hablar ni socializar sus respuestas.

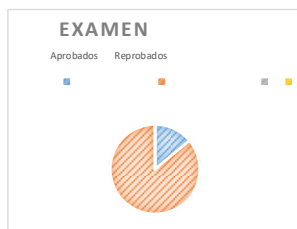


Figura 1. Porcentaje de aprobados (16.27%)

Aprobaron 7 alumnos y tal como se muestra en la Figura 1 el porcentaje corrobora que no fue suficiente la estrategia dedicada para exentar esta parte del programa de estudios. Dentro de los errores después de haber evaluado al alumno, podemos mencionar principalmente los aritméticos (con la suma y producto de números enteros) y algebraicos (suma y producto de expresiones algebraicas). En cuanto a la evaluación del aspecto geométrico, no contribuyó a la puntuación general debido a que prácticamente los alumnos no tocaron esa parte

(sólo un estudiante pudo comprobar correctamente su solución mediante el método geométrico y sólo tres más lo intentaron sin éxito) por lo que el porcentaje de aprobación se realizó tomando en cuenta sólo la parte algebraica¹.

Ante dichos resultados se han buscado otras formas de evaluar al alumno. Menciona Sánchez (2019) que a diferencia de las metodologías tecno-instrumentales que miden sólo conocimiento, refiriéndose al examen, se requiere de construir evaluaciones adaptadas a los saberes cotidianos de los estudiantes con estrategias pedagógicas y metodológicas de evaluación cualitativa que permitan conocimientos más pertinentes. Y en esa búsqueda de un acercamiento más personal tratando de indagar proyectos que sean de un interés más personal para el alumno se reconoce el esfuerzo de Martin que trataremos a continuación.

La invitación fue abierta a todos los alumnos para que emplearan maquetas, juegos, software o cualquier otro dispositivo que creyeran se pudiera ajustar a lo ya visto en las clases expositivas ya proporcionadas con el tema de combinación lineal².

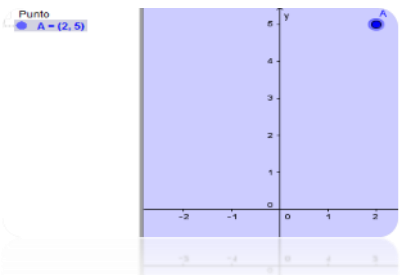
Desde las entrevistas iniciales con Martin él ya trae instalado en su laptop el software gratuito Geogebra, Link

<http://matematicas8iecm.wikispaces.com/file/view/GeoGebra.pdf>

En la columna derecha de la siguiente (Tabla 4) él presenta una descripción:


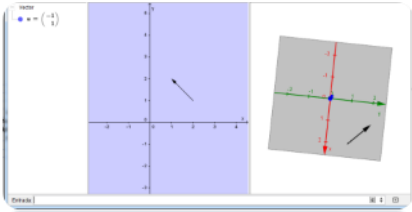
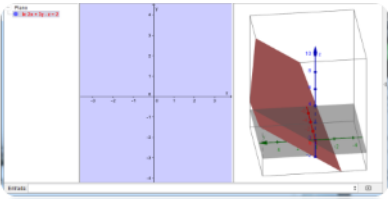
Tabla 4.


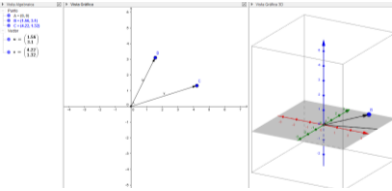
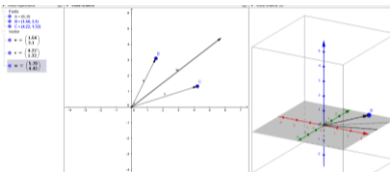
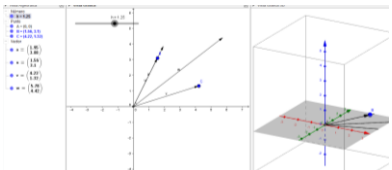
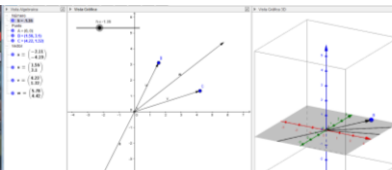
Discurso de Martin ante el docente

Lenguaje Matemático	Representación Matemática e Instrucciones (Geogebra)
Punto	<p>Ingresar en la entrada el punto a graficar pulsar la tecla intro. Ejemplo si las coordenadas del punto a graficar es de 2 en el eje X y 5 en el eje Y, se ingresara (2,5).</p> <p>Geogebra en la vista punto y en el punto.</p>  <p>pone Automáticamente Algebraica los datos de la vista grafica muestra</p>

¹ Eisenberg y Dreyfus (1999) en sus observaciones comparaban el proceso de visualizar geoméricamente como más difícil para los estudiantes que el proceso algebraico, en Dehesa (2006) se cuestiona si más bien el docente ha fomentado en el transcurso de varios cursos el empleo de lo algebraico porque presenta menos obstáculos que lo geométrico a la hora de calificar.

² En Dehesa y Regalado (2018) se exponen ciertas estrategias para administrar ese tipo de proyectos de los alumnos a lo largo de un semestre.

<p>Recta</p>	<p>1._ En la entrada se ingresa la recta a trazar. Ejemplo si se trazara la recta $x=3$, Lo que se hace es en la entrada ingresa $x= 3y$ pulsar intro, automáticamente Geogebra graficara la recta, en el área de vista algebraica aparecerá la función de la recta.</p> 
<p>Vector</p>	<p>Para la graficación de un vector, solo con ingresar a palabra vector, nos aparecerá una ayuda y seleccionamos el que incluye punto inicial y punto final. Ejemplo un vector con punto inicial en la coordenada (2,3) y punto final en la coordenada (3,2), se ingresaría de la siguiente manera, Vector[(2,3), (3,2)]</p> 
<p>Plano</p>	<p>Para la graficación de un plano, tan solo es necesario ingresar la ecuación del mismo y pulsar la tecla intro. (Activar la vista en 3d). $2x+3y-z=2$</p> 
<p>Paralelos</p>	<p>Para obtener una recta paralela se deben seguir los siguientes pasos: Suponiendo que se tiene la recta $x=3$. Vamos a la barra de herramientas, en el cuarto recuadro se encuentra la opción de recta paralela el cual seleccionamos. Después de realizar esto procedemos a seleccionar la recta $x=3$ con un clic y automáticamente se generará una recta paralela a $x=3$, si</p>

	<p>movemos el cursor veremos la recta y se actualizará la tabla de medidas en la vista algebraica de lado izquierdo del graficador.</p> 
<p>Suma de vectores</p>	<p>Para sumar dos vectores se siguen los siguientes pasos: Suponiendo que se tiene el vector A y B. Basta con ingresar en la entrada de comandos Vector [a+b] y pulsar la tecla intro.</p>  <p>Como se observa en la siguiente imagen, geogebra nos presenta la suma de ambas, y si no movemos ya sea el vector A o B, el vector s resultante se actualizará automáticamente.</p> 
<p>Multiplicación de un vector por un escalar</p>	<p>La multiplicación de un vector por un escalar se realiza de la siguiente manera: Suponiendo que se tiene un vector B y queremos multiplicarlo por el escalar h, en la entrada de comandos se ingresara el siguiente comando vector[h*B] y pulsar la tecla intro, geogebra nos preguntará si queremos crear un deslizador para el escalar y de damos clic en sí. Ahora podremos con el deslizador mover el valor del escalar y ver los resultados al instante.</p>  

Lo que llama la atención al docente de la descripción de Martin expuesta en la Tabla 4 es que ha conseguido un medio para argumentar y expresarse con cierta independencia empleando términos matemáticos (vectores, suma de vectores, multiplicación, etc).

Así que el discurso de Martin puede ser analizado bajo ciertos parámetros que se discutirán en la siguiente sección.

El análisis de las prácticas discursivas

En “Una reflexión sobre la construcción de conceptos matemáticos en ambientes con tecnología” (Hitt, 2003) se precisa que para la construcción de conceptos matemáticos es necesario realizar tareas que incluyan más de un tipo de representación (y no sólo emplear por ejemplo el álgebra). En este sentido Ramírez et al (2013) identifican cuatro registros de representación que pueden emplearse específicamente para solucionar temas del Álgebra Lineal: gráfico sintético, cartesiano, matricial y algebraico (este último lo señala como quizá el más usado cuando se definen conceptos o se redactan teoremas al emplear letras, números y símbolos para representar diversos tipos de objetos como vectores, escalares y operaciones. En el presente trabajo sólo se han retomado dos: el geométrico y el algebraico.

También para Duval (1999) la pluralidad de sistemas semióticos, los cuales consisten en diversas presentaciones de un mismo objeto, permite aumentar la capacidad cognitiva de los sujetos. De hecho distingue tres tipos de actividades cognitivas: formación (para “expresar” una representación mental o bien pasar “evocar” un objeto real), tratamiento (cuando la transformación produce otra representación en el mismo registro) y conversión (cuando la transformación produce una representación en un registro distinto al de la representación inicial).

Por su parte, desde la perspectiva de Radford (2003) los gestos preparan el espacio donde la designación de objetos puede ocurrir posteriormente, donde los estudiantes pueden ver y tomar conciencia de la indeterminación de los signos algebraicos. Así, los gestos no sólo pueden ayudar a visualizar (Radford 2006, Presmeg, 2006), también toman lo que es imposible por la percepción directa: los gestos personifican las cosas que no pueden ser vistas, pero el rol de los gestos sólo puede ser entendido si estos son examinados en un contexto amplio, en un juego dialéctico de diversos sistemas semióticos movilizados por los profesores y estudiantes en el aula.

Es la perspectiva sociocultural Vygostkiana la que permite analizar prácticas discursivas (Wells 1999, Candela 1999) y se complementa con el enfoque constructivista del que ya ha hablado Hitt (2003) para diseñar un contexto de análisis discursivo en la que se incluyan medios de objetivación como los gestos, las palabras y el ritmo, como medios para crear la expectativa de que vendrá un evento con cierto orden y constancia.

Los actos de habla

No hay que pasar desapercibido lo que se hace con las manos por dos razones principales. La primera tiene que ver con lo que Hannaford (2008) identifica como el reconocimiento de un papel central al movimiento de las manos en el aprendizaje. Para la autora su empleo sí permite construir redes nerviosas de más de una formas. Se refiere no sólo a su papel ejecutivo sino de exploración y la no menos importante función expresiva.

Un segundo factor de importancia central para el presente trabajo se relaciona con lo que Gardner (2013) identifica como la habilidad de simbolizar¹. A la posibilidad de simbolizar Gardner la relaciona directamente con la activación de la inteligencia espacial. Así que si el alumno cuenta con herramientas como el Geogebra que le pueden permitir simbolizar, ellas mismas le pueden proporcionar evidencia de que ha actuado su inteligencia espacial.

Reajustando la declaración de Martin expuesta en la Tabla 4 vemos que define algunas de las representaciones matemáticas como recta, rectas paralelas, rectas perpendiculares, plano, vector, vector tangente, suma de vectores, multiplicación de un vector por un escalar por mencionar algunos ejemplos y se apoya de la manipulación del software para representarlos. De hecho tal como se menciona en la Tabla 5 emplea tres vías de comunicación: la oral (CO), la geométrica (CG) y la manual (CM). Son estas tres vías las que cada una por su lado pero también juntas permiten no sólo representar matemáticamente también facilitan la comunicación.

Con la formación de representaciones geométricas como las expresadas en la Tabla 5, Duval (1999) permite relacionarlas con actividades cognitivas, específicamente con la que identifica como de “formación”. Los actos de habla entonces permiten entonces definir terminología matemática no especialmente en términos de otras palabras, sino más bien en términos de acciones: poner un punto, rectas, etc.

Y así como el conocimiento de las reglas del alfabeto permite construir oraciones más o menos extensas, las actividades de formación también son importantes porque a partir de ellas se pueden construir discursos de mayor elaboración. Duval (1999) las identifica como de Tratamiento. En la Tabla 6 se ejemplifica lo anterior.

¹ Para este autor es precisamente dicha habilidad la que proporciona uno de los factores más importantes que separan a los seres humanos de la mayoría de las otras especies.

Tabla 5.
Formación de representaciones

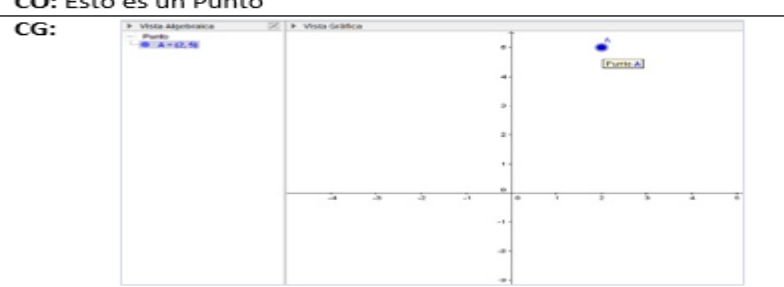
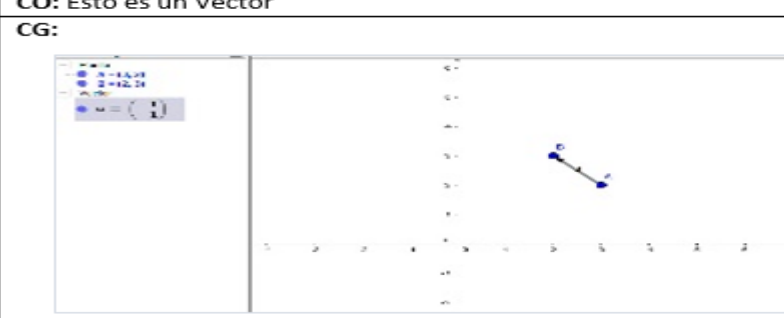
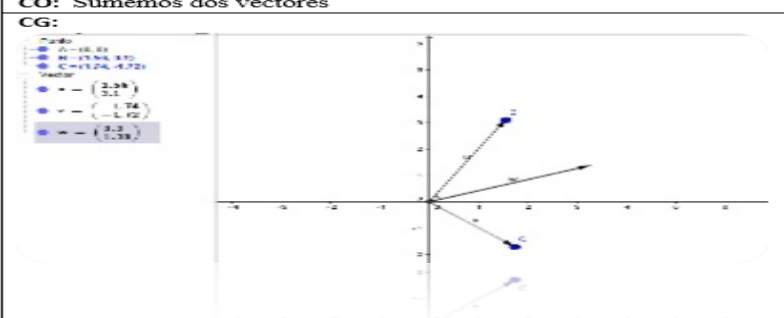
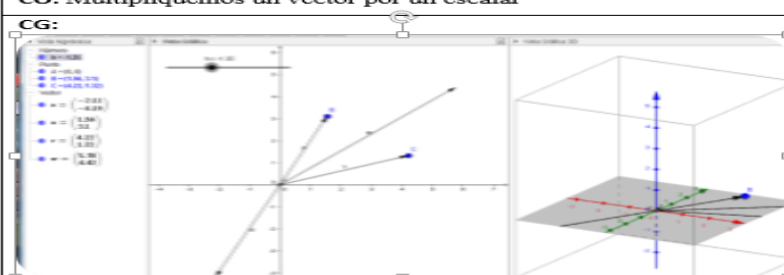
<p>CO: Esto es un Punto</p> <p>CG:</p> 		<p>CM: Se ingresa en la entrada el punto a graficar y se pulsa la tecla <u>intro</u>. (</p> <p>CO: Ejemplo si las coordenadas del punto a graficar es de 2 en el eje X y 5 en el eje Y), se ingresara (2,5).</p>
<p>CO: Esto es un Vector</p> <p>CG:</p> 		<p>CO: ... (para ingresar un vector con punto inicial en la coordenada (2,3) y punto final en la coordenada (3,2), se ingresaría de la siguiente manera):</p> <p>CM: Ingresa Vector[(2,3), (3,2)]</p>

Tabla 6.
Tratamiento de representaciones

<p>CO: Sumemos dos vectores</p> <p>CG:</p> 		<p>CO: Suponiendo que se tiene el vector u y v. Basta con ingresar en la entrada de comandos u+v y pulsar la tecla <u>intro</u>. Como se observa en la siguiente imagen, geogebra nos presenta la suma de ambas, y si no movemos ya sea el vector A o B, el vector resultante se actualizara automaticamente.</p> <p>CM: Se ingresa u+v.</p>
<p>CO: Multipliquemos un vector por un escalar</p> <p>CG:</p> 		<p>Suponiendo que se tiene un vector B y queremos multiplicarlo por el escalar h, en la entrada de comandos se ingresará lo siguiente comando...</p> <p>CO: [h*B] y pulsa la tecla <u>intro</u>.</p>

Las declaraciones actuantes

Es importante recordar que lo expuesto por el alumno no se da en un ambiente en el que el alumno sólo repite lo que hace el docente. En este caso, el alumno explora sus propias vías de comunicación que además le están permitiendo representar signos (matematiza)¹. También se han revisado algunos conceptos² que permiten enmarcar lo realizado por el alumno más allá de catalogarlos como la realización de formas recurrentes de trabajo.

Las actividades cognitivas de formación y tratamiento expuestas por Duval (1999) pretenden ser piezas que permitan describir un aumento en la complejidad cognitiva. Se esperaría entonces que a medida que se va complicando el surgimiento de representaciones matemáticas también las declaraciones asociadas a ellas se van convirtiendo en más elaboradas, llámense a ellas declaraciones actuantes. En la Tabla 7 ya se empiezan a distinguir dichas declaraciones debido a que también se pretende dar respuesta al problema original que de hecho es más elaborado.

Recapitulando, en las clases normales sobre combinación lineal se describe una forma para encontrar los valores de alfa y beta empleando un procedimiento algebraico y se emplea un procedimiento geométrico para verificar dicho resultado.

Con los primeros actos de habla mostrados por Martin se ejemplifica cómo el estudiante puede adueñarse de una descripción de las representaciones matemáticas que ocupará más adelante. Sin embargo, las declaraciones actuantes pueden estar compuestas por un mayor número de acciones manuales y orales. Así las declaraciones mencionadas se refieren a un tipo particular de oración: a aquellas en que además de decir algo, se hace algo: mover los vectores, superponerlos, mover el deslizador. Todo ello en aras de activar una práctica discursiva más dinámica³.

¹ El formato de demostración matemática o el del empleo de algún método de solución de ecuaciones o sistema de ecuaciones es por excelencia algebraico y por lo tanto el formato que se adecua mejor es el escrito, tanto para el que resuelve como para el que evalúa. Los métodos geométricos requieren de varias rutas de seguimiento que hagan que al evaluador, muy posiblemente no le baste el observar un examen escrito, sino que requerirá del señalamiento gestual o manual en tiempo real cuando se realiza la comunicación; es más dinámico en cuanto a que su interacción es más parecida a un diálogo.

² En Dehesa (2006, 2008) se analizan prácticas discursivas necesarias para dicho fin y la importancia de analizar el discurso lo provee Walkerdine (1982) al mencionar que el razonamiento lógico y el razonamiento matemático no se producen sólo en contextos de discurso y comunicación, sino que son en sí mismos formas de discurso.

³ Tal como podemos observar en las declaraciones empleadas con el Geogebra de las páginas anteriores, se realizan deducciones y conclusiones a partir de señalar lo observado (punto, vector, suma de vectores, etc.) el término declaraciones actuantes mencionadas en Dehesa (2006) se retoman en el presente trabajo no sólo como complementarias al registro geométrico, son de hecho, los argumentos que evidencian el empleo de la inteligencia espacial. Estas formas de comunicarse más allá de discutir si se tratan en argumentos matemáticos por sí mismos, evidencian el empleo de un tipo de inteligencia, la espacial.

Tabla 7.
Multiplicación de un vector por un escalar

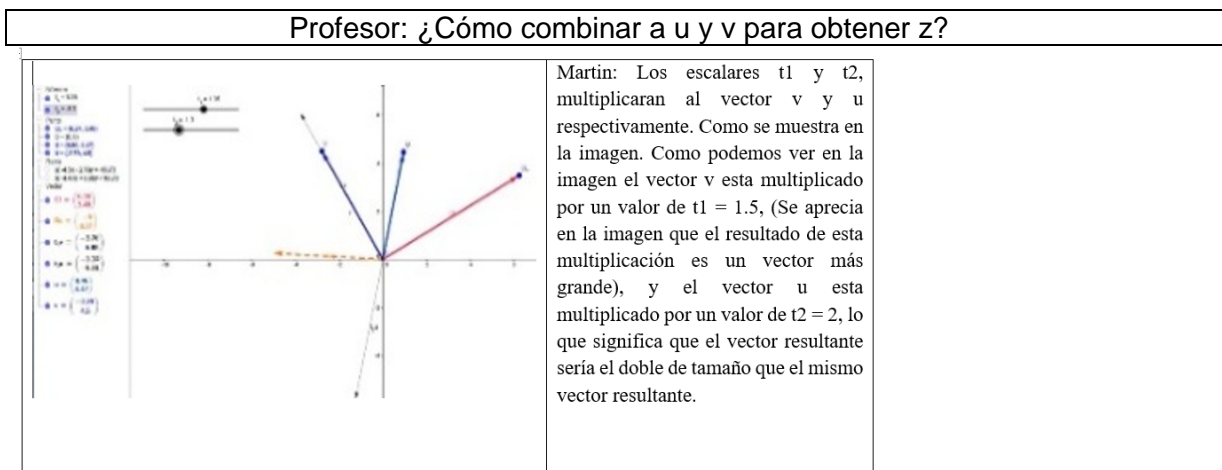


Tabla 8.
La suma de vectores

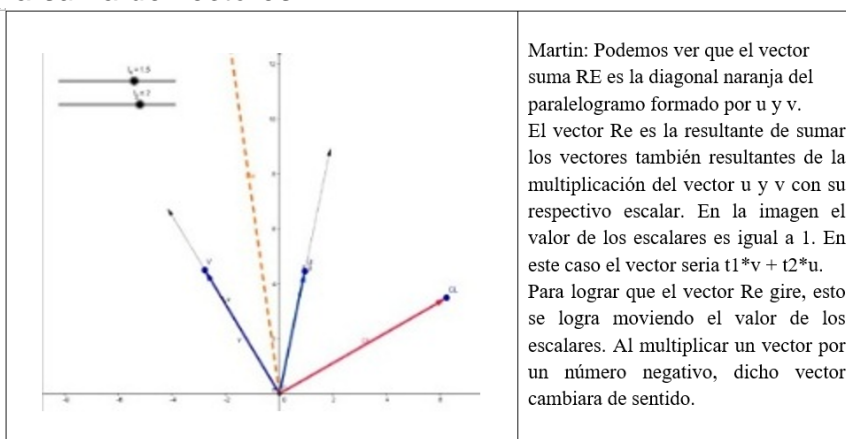
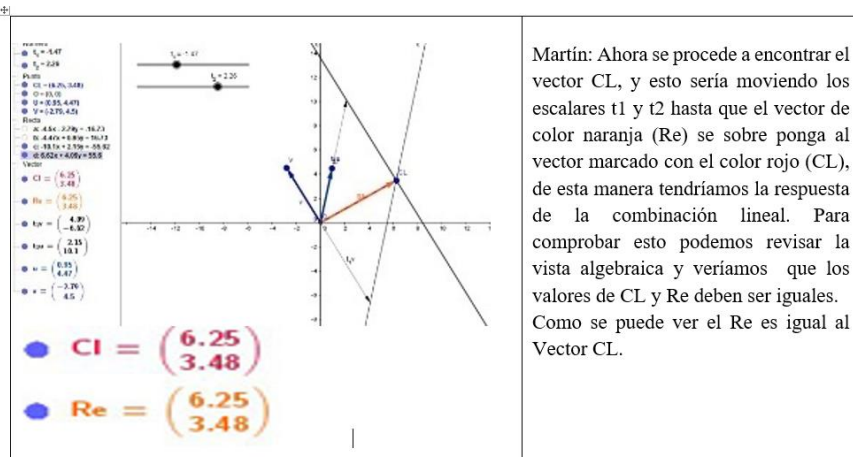


Tabla 9.
La combinación de vectores



El deslizador que emplea para manipular “cualquier escalar”, la línea naranja que él distingue como un “vector suma”, el color rojo que él identifica como el vector combinación son instrumentos que en terminología Vygostkiana pudieran denominarse instrumentos psicológicos simbólicos en el sentido que personifican las relaciones matemáticas indefinidas para hacerlas aparentes. El deslizador es una representación “virtual” de lo que algebraicamente denotamos como alfa o beta, es decir, cualquier valor que pueda tomar alfa (o beta) dentro de un rango posible de valores. La línea naranja “virtual” es matemática en el sentido que representa cualquier combinación de los vectores originales (no sólo es matemática, específicamente es geométrica).

Conclusiones

Algunas de las prácticas discursivas que se desarrollaron en torno al software pueden no tener el aspecto matemático algebraico riguroso pero sí pueden permitir que el estudiante pueda emplearlas para su defensa, en el siguiente sentido: al permitirles argumentar no sólo mediante palabras sino incluyendo señalamientos sobre los objetos que crea con su cursor, dicho dominio puede repercutir más allá del aprendizaje matemático, al incluir cierto sentimiento de autonomía de controlar su aprendizaje.

Por otra parte, los movimientos realizados por el estudiante con el software pueden llegar a ser inciertos pero también pueden provocar que se adueñe de un espacio propio, de creación y de experimentación que le permita comunicar de mejor manera sus ideas intuitivas.

En conclusión, es posible que en las prácticas docentes validemos para la comunicación pero principalmente para la evaluación, el señalar deícticamente lo observado (punto, vector, suma de vectores, etc.). También es posible proporcionar un espacio donde las representaciones matemáticas “surjan” o se “matematicen” y para ello es posible que sea válido que el estudiante elija su propio medio de expresión (software, maqueta o cualquier otro tipo).

En la experiencia presentada, el docente se vuelve copartícipe y amplía su papel a no sólo restringirse a corregir matemáticamente la respuesta del estudiante. Puede brindar mayores oportunidades de expresión al estudiante al evaluarlos aunque para ello requiera de cuestionar sus propias creencias docentes acerca de lo que consiste la evaluación, la matemática y la formación del estudiante, para reflexionar en términos como expresión, innovación, confianza y equidad.

Referencias

- Dehesa, Nahina (2008), *Las prácticas discursivas en la construcción de registros semióticos de representación. El caso del Campo de Pendientes (Tesis Doctoral)*, México, Centro de Investigación y de Estudio Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Dehesa, Nahina (2006), “Discursos en los registros algebraico y geométrico de las ecuaciones diferenciales” en *Educación Matemática*, vol. 18, núm. 2, pp. 123-147.
- Dehesa, Nahina & Jorge Regalado (2018), “Taller de Ciencias Básicas: Manos a la Obra Matemáticas”. Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals de Morelia, vol.10, tomo 6, pp. 910-915.
- Dorier, Jean-Luc (1991), “Sur l’enseignement des concepts élémentaires d’algèbre linéaire à l’université” en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 11, núm. 2 y 3, pp. 325-364.
- Duval, Raymond (1999), *Semiosis y pensamiento humano. Registros semióticos y aprendizajes intelectuales*, Colombia, Universidad del Valle.
- Eisenberg, Theodore & Tommy Dreyfus (1991), “On the Reluctance to Visualize in Mathematic” en *Vizualization in Teaching and Learning Mathematics*, núm. 19, pp. 25-37.
- Gardner, Howard (2013), *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Hannaford, Carla (2008), *Aprender moviendo el cuerpo: no todo el aprendizaje depende del cerebro*, México, Pax.
- Hitt, Fernando (2003), “Una reflexión sobre la construcción de conceptos matemáticos en ambientes con tecnología” en *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, vol. 10, núm. 2, pp. 213-223.
- Lay, David (2007). *Algebra lineal y sus aplicaciones*. México: Pearson educación.
- Parraguez, M., López, U. & Libeth, V. (2014), “Construcción y uso del concepto combinación lineal de vectores” en *Scientia Et Technica*, 19(3), 329-334.

- Presmeg, Norma (2006), "Research on visualization in learning and teaching mathematics" en Angel Gutiérrez & Paolo Boero (eds.), *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*, Inglaterra, Sense Publishers, pp. 205-235.
- Radford, Luis (2006), "Introducción. Semiótica y educación matemática" en *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, núm. Especial, pp. 7-21.
- Radford, Luis (2003), "Gestures, Speech, and the Sprouting of Signs: A Semiotic-Cultural Approach to Students' Types of Generalization" en *Mathematical Thinking and Learning*, vol. 5, núm. 1, pp. 37-70.
- Ramírez, Osiel, César Romero & Oktac Asuman, (2013), "Coordinación de registros semióticos y las transformaciones lineales en el plano" en Yuri Morales & Alexa Ramírez (eds.), *Memorias I CEMACYC*, Santo Domingo, CEMACYC, pp. 1-11.
- Sánchez, Yerlys (2019). "Complejidad-Cotidiana-Etnomatemática en la enseñanza de las matemáticas". *Praxis Investigativa Redie*, .11(20), 23-35.
- Walkerdine, Valerie (1982), "From context to text: A psychosemiotic approach to abstract thought". En M. Beveridge (comp.), *Children Thinking through Language*, Londres, Edward Arnold.

NARRATIVAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS MEJORES PROFESORES DE UNA LICENCIATURA EN ASESORÍA PSICOPEDAGÓGICA

NARRATIVES OF THE TEACHING PRACTICE OF THE BEST TEACHERS OF A DEGREE IN PSYCHOPEDAGOGICAL ADVICE

Karla Yudit Castillo Villapudua (1) y Ma. Antonia Miramontes Arteaga (2)

1.- Doctora en Ciencias Educativas. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. castillo.karla@uabc.edu.mx

2.- Doctor en Estudios del Desarrollo Global. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. mmiramontes@uabc.edu.mx

Recibido: 4 de abril de 2019
Aceptado: 15 de mayo de 2019

Resumen

El objetivo de este artículo consiste en conocer algunas experiencias de las prácticas docentes de los mejores profesores de la licenciatura en asesoría psicopedagógica de una universidad pública mexicana. Este estudio es cualitativo y utiliza el método de investigación narrativa auxiliándose de la técnica de entrevistas a profundidad aplicadas a cinco profesores mejor evaluados durante el ciclo escolar 2015-2. Los resultados presentan nueve categorías que describen la forma en la que transcurre su trabajo docente: pasión y satisfacción por la docencia, el amor por la docencia, la gratitud de los alumnos, cercanía y confianza, motivación, actualización docente, la importancia de saber el nombre de los alumnos, la práctica del saludo, y puntos débiles en la práctica docente. Por último, reflexionamos que sobresalen las cualidades afectivas sobre las cognitivas, lo cual se puede asumir como un buen inicio de la práctica, sin descuidar el aspecto cognitivo y la socialización del conocimiento.

Palabras clave: mejores profesores, investigación narrativa, amor por la docencia, motivación.

Abstract

The objective of this article is to know some experiences of the teaching practices of the best professors of the degree in psychopedagogical advice of a Mexican public university. This study is qualitative and uses the method of narrative research using the technique of in-depth interviews applied to five teachers best evaluated during the 2015-2 school year. The results present nine categories that describe the way in which your teaching work takes place: passion and satisfaction by teaching, love for teaching, the gratitude of students, closeness and trust, motivation, teacher update, the importance of knowing the name of the students, the practice of greeting, and weaknesses in teaching practice. Finally, we reflect that on the

cognitive affective qualities, protrude which can be assumed as a good start of practice, without neglecting the cognitive aspect and the socialization of knowledge.

Key words: Best teachers, narrative research, love for teaching, teacher motivation

Introducción

Este artículo enfoca la práctica docente de los mejores profesores de una licenciatura en psicopedagogía de una universidad pública mexicana, a través de un estudio cualitativo, cuyo objetivo fue conocer algunas de las experiencias más relevantes de los docentes mejor evaluados por los estudiantes durante el ciclo 2015-2. Esta indagación es pertinente en el contexto contemporáneo, pues pocas veces conocemos los diversos mecanismos de operación de los maestros, y como se sabe los profesores están inmersos en diversos malestares sociales, que van desde el contexto laboral, hasta el poco valor social por parte de la comunidad. No obstante, el docente es una figura clave dentro de los diversos dispositivos de educación, pues es a través de su palabra y pensamiento, que se difundirá el conocimiento a los estudiantes. En tal sentido, resulta relevante reactivar la figura del docente como un ejemplo a seguir, y fortalecer su identidad conociendo y socializando a los que mejor realizan su práctica.

Un estudio realizado por el Banco Mundial durante el año 2014, destacó la importancia de reconocer el papel de los buenos profesores, pues ellos inciden de manera directa en la mejora de las tasas de participación de los estudiantes en las universidades y ayudan a potenciar su desempeño a lo largo de su proceso de aprendizaje. En este sentido, los investigadores plantearon que:

Cuando los estudiantes pasan por una serie de profesores excelentes o de bajo desempeño a lo largo de varios años, los efectos se potencian, y pueden dar lugar a brechas insalvables en los niveles de aprendizaje. Ningún otro atributo de las escuelas genera un impacto semejante en los logros educativos (Bruns y Luque, 2014, p.26).

Por esta razón, muchos de los encargados de elaborar políticas educativas, han recomendado implementar estrategias de investigación que ayuden a identificar a los profesores eficaces:

Nadie duda que una definición amplia de calidad docente debe abarcar numerosas características y dimensiones del desempeño de los profesores. Pero la capacidad de los profesores de asegurarse de que sus alumnos aprendan es la condición imprescindible para que los estudiantes y los países reciban los beneficios económicos y sociales de la educación (Bruns y Luque, 2014, p. 30).

Lo anterior supone entre otras cosas, que fortalecer la calidad de la práctica docente a través del estudio y observación de aquellos que desde la perspectiva de los estudiantes son los mejores puede impulsar la mejora de la distribución de recursos destinados a la educación. Sin dejar de lado, la crítica y el análisis

constructivo, pues en ocasiones también la visión de los estudiantes puede ser mediada por afectos y marginar el componente intelectual. Por tal razón, resulta crucial dar cuenta de aquellas características que hacen de los profesores los mejores, pues de ello dependerá la formación de los estudiantes.

La hipótesis de este estudio plantea que algunos estudiantes perciben a los mejores profesores como aquellos que tienen más comunicación afectiva con ellos, situando en una menor importancia su capital intelectual.

En este artículo, en primer lugar presentamos algunos aspectos de la discusión de la teoría de la práctica, las prácticas docentes, y los mejores profesores. En segundo lugar, se presenta el diseño y la metodología de la investigación que se utilizó para conocer algunas de las prácticas docentes de los mejores profesores y, por último, se muestran ciertas conclusiones en referencia a los resultados obtenidos.

Teoría de la práctica: la práctica docente

Reckwitz (2002) señala que las prácticas se definen como un tipo de conducta rutinizada que consiste en varios elementos interconectados entre sí: formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, objetos, formas de entendimiento, de conocer, estados emocionales, y conocimiento motivacional. En este sentido, la teoría de la práctica se basa en las distintas experiencias y roles de los individuos. Esto justifica la necesidad de comprender lo que la práctica docente significa como una forma de hacer que incluye aspectos teóricos y empíricos, es decir, hay una praxis situada de lo que la discusión conceptual dice sobre el deber ser de la socialización del conocimiento y un enlace con la experiencia pragmática e histórica.

En el caso de la práctica específica de los docentes, Pitkaniemi (2010) señala que la práctica docente describe y organiza los conocimientos y creencias de los docentes, pues estos utilizan teorías complejas y creencias personales como un marco de planificación interactuando y reflexionando sobre la enseñanza y el aprendizaje al ejercer influencias importantes sobre la socialización del conocimiento. Por esa razón, es de suma importancia que el docente socialice y participe en estas prácticas de manera compleja y crítica, en las que, además, se construya la reflexión constante sobre su propia actividad y la forma en la que el conocimiento teórico se distingue de las creencias personales, y también los posibles enlaces e interacciones entre la reflexión cognitiva y la vivencia docente en espacios situados particulares, donde se crea la posibilidad de socializar el conocimiento desde sus recursos epistemológicos particulares.

Escobar (2007) argumenta que la práctica profesional docente está formada por un proceso en el que confluyen diversos factores como la concreción de teorías, lineamientos, políticas; esto es, todos aquellos elementos capaces de concretar los fines educativos. Ello implica que el docente es el ejecutor de esta práctica, pues tiene que interactuar con múltiples factores en su quehacer pedagógico, entre los que se encuentran el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Los mejores profesores

Dentro del panorama de la literatura internacional, el profesor Bain (2007) es uno de los investigadores más reconocidos en el tema de los mejores profesores, ya que en su libro *“Lo que hacen los mejores profesores de universidad”* ha socializado sus hallazgos de una manera amena y objetiva, resaltando algunos de los rasgos, actitudes, y acciones que realizan los mejores profesores, con el objetivo de divulgarlo tanto para fines didácticos, como para fines de investigación educativa: Durante más de quince años me he planteado estas preguntas mientras observaba las prácticas y el pensamiento de los mejores profesores, de esas personas que tienen mucho éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a conseguir resultados de aprendizaje extraordinarios (Bain, 2007, p. 28)

En una entrevista realizada a Bain por Caballero (s/f) el profesor destacó algunas características que definen a un buen profesor entre las que señala, la habilidad para realizar preguntas provocadoras a los estudiantes, presentar retos, incitar a los estudiantes a aceptar problemas, estimular el desarrollo del pensamiento crítico por lo que evitan la memorización, y por lo general, al final de las clases formulan una nueva pregunta.

En otro estudio Cataldi (2004) ha señalado cinco aspectos que los alumnos identifican en los mejores profesores: (1) que sea justo, (2) que sea paciente, (3) que sea claro en sus explicaciones, (4) que explique las veces que sea necesario, (5) que se interese por sus alumnos. Estas características, son de índole ética, afectiva y cognitiva, con lo que se puede inferir que los mejores profesores cumplen con un criterio integral y holista, que incluye tanto la práctica de los valores, como el capital cultural socializado con generosidad y de forma clara.

Una investigación realizada por Martínez, Branda y Porta (2013) para indagar los criterios, perspectivas, posicionamiento y convicciones, que le dan sentido a los mejores profesores encontró cinco categorías: el aprendizaje como creación del alumno, el desafío de los docentes y los alumnos, el valor de las experiencias previas, el principio de enseñanza universal y la motivación y el deseo por aprender. Por otra parte, Snadden (2009) menciona que para los estudiantes un buen docente es aquel que: genera un clima de confianza, permite la participación activa, demuestra interés en el aprendizaje de sus alumnos, exhibe una orientación humanista y entrega retroalimentación positiva, todos ellos atributos en el ámbito del saber ser, saber actuar, saber convivir.

Asimismo, en el contexto latinoamericano López Maturana (2010) realizó un estudio cualitativo para conocer las historias de vida de los buenos profesores, pues se ha argumentado que estos tienen claras implicaciones éticas y profesionales donde se aprecia el trabajo profesional bien hecho y el reconocimiento social y político de sus pares y alumnos. Por otro lado, otra investigación orientada en conocer los factores que determinan la efectividad de la educación, impartida por los mejores profesores, reportó que los factores que los

caracterizan son: “El trabajo, el compromiso, las energías, las habilidades y el conocimiento de los docentes” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2011, p.5).

En suma, los estudios anteriores coinciden en señalar que los mejores profesores son personas integrales que poseen tanto valores éticos como un amplio capital cultural. Por lo que resulta pertinente, identificarlos, y seguirlos estudiando para aportar nuevas características o factores no señalados por la literatura y abonar al campo de la investigación educativa, en particular en este campo de estudio.

Método

En este proyecto se contó con la colaboración de cinco profesores de una Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de una universidad pública mexicana de la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica. Los profesores se eligieron de acuerdo a los puntajes más altos según los resultados de la evaluación que realizan los alumnos a sus profesores al final del ciclo escolar 2015-2. Estos profesores obtuvieron una calificación de 100, lo cual se puede interpretar como una práctica eficiente y de alta calidad.

Una vez obtenidos los datos de quiénes eran los profesores con el mejor puntaje de evaluación, se prosiguió a contactarlos por correo electrónico, solicitándoles su aprobación para realizarles una entrevista a profundidad para conocer algunas de sus experiencias más relevantes como docentes.

El diseño de esta investigación cualitativa utilizó el método de la investigación narrativa, auxiliado de la técnica entrevista abierta a profundidad, a través de las cuales intentamos conocer algunas de las experiencias relevantes de la práctica docente de los mejores profesores de la licenciatura en Psicopedagogía.

Connelly y Clandini (1995) han utilizado la investigación narrativa en distintas investigaciones educativas y han encontrado que la narración es el proceso que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y que la gente por naturaleza lleva vidas relatadas, lo cual presupone que se puede llamar historia o relato al fenómeno y narrativa a la investigación.

Bolívar (2002) señala que la experiencia de las personas genera relatos, puesto que ayuda a construir sentido a partir de la reconstrucción temporal de los hechos, a través del análisis y descripción de algunos datos biográficos. Esto supone que a partir de los relatos personales de los individuos, accederemos a cierta parte de su experiencia vivida, para ayudar a identificar los propósitos de la investigación que nos ocupa.

Las preguntas se diseñaron de modo que se le pudiera dar una coherencia posterior al relato, de este modo, las narrativas se organizaron en base a lo que los mejores profesores consideraron las experiencias más relevantes durante su práctica docente, para la obtención y análisis de los datos que dieron lugar a las categorías: La pasión y la satisfacción por la docencia, el amor por la docencia, la gratitud de los alumnos hacia el docente, cercanía y confianza, motivación, el lenguaje corporal, la importancia del nombre de los alumnos, la práctica del saludo, el primer día de clases, y puntos débiles de la práctica docente.

El instrumento que utilizamos en este proyecto, fue la entrevista a profundidad, individual, elaborada a partir de un guion-cuestionario. El objetivo de la entrevista fue recuperar las experiencias de la práctica docente de los mejores profesores de la licenciatura en Psicopedagogía. Estas entrevistas nos otorgaron narraciones sobre el desarrollo de la práctica docente desde el inicio y desarrollo del curso.

Resultados

Los primeros resultados de este estudio nos permitieron identificar las siguientes categorías: pasión y satisfacción por la docencia, el amor por la docencia, la gratitud de los alumnos, cercanía y confianza, motivación, actualización docente, la importancia de saber el nombre de los alumnos, la práctica del saludo, y puntos débiles en la práctica docente. A continuación presentaremos dos tablas que describen los aportes de otros estudios y las categorías que emergieron de esta investigación, para después continuar con el desarrollo narrativo de cada una de ellas.

Tabla 1
Estudios previos

Bain (2007)	Cataldi (2004)	Martínez, Branda y Porta (2013)	Snadden (2009)	Álvarez, Porta y Sarasa (2011)
Habilidad para realizar preguntas provocadoras. Presenta retos. Incita a los estudiantes a aceptar problemas. Estimula el desarrollo pensamiento crítico	Que sea justo. Que sea paciente. Que sea claro en sus explicaciones. Que explique las veces que sea necesario. Que se interese por sus alumnos	El aprendizaje como creación del alumno. El desafío de los docentes y los alumnos. El valor de las experiencias previas. El principio de enseñanza universal. Motivación y deseo por aprender.	Genera un clima de confianza. Permite la participación activa. Demuestra interés en el aprendizaje de sus alumnos. Exhibe una orientación humanista. Entrega retroalimentación positiva.	Trabajo. Compromiso. Energías. Habilidades y Conocimiento de los docentes.

Nota: elaboración propia con base en Cataldi (2004), Bain (2007), Snadden (2009), Álvarez, Portay Sarasa (2011), Martínez, Branda y Porta (2013)

Tabla 2
Categorías que emergieron de este estudio

1. Pasión y satisfacción por la docencia
2. La gratitud de los alumnos
3. Motivación
4. La importancia de saber el nombre de los alumnos
5. Puntos débiles en la práctica docente
6. El amor por la docencia
7. Cercanía y confianza
8. Actualización docente
9. La práctica del saludo

Fuente: Elaboración propia del autor.

La pasión por la docencia.

Una de las categorías de análisis emanadas de los relatos, es la pasión y satisfacción por la docencia. Los mejores profesores, mostraron un tono alegre y entusiasta al responder qué significaba para ellos ser docentes. Ante esto, resulta apremiante socializar ante el resto de los docentes, el cómo cultivar la pasión por la docencia como vocación y no como un trabajo más, pues ello permite enriquecer el amor por el conocimiento tanto de los profesores como de los estudiantes. Esta categoría resulta fundamental, pues lamentablemente en algunos casos en México, la labor docente está devaluada o encasillada en un lugar marginal. Para comprender este hecho presentamos el siguiente fragmento:

“Me apasiona el interés y el placer que sienten los alumnos cuando están interesados en la clase he tenido muchas buenas experiencias muy satisfactorias me gusta mucho mucho como entran los chavos de primer semestre ávidos del aprendizaje y cuando ven al maestro es una experiencia tan satisfactoria para mí cuando ven al maestro con la pasión por la enseñanza para que ellos tengan aprendizajes significativos” (Profesora Rosa, 2016)

En consonancia con lo anterior, Litwin (2008) señala que la enseñanza debería ser promotora del pensamiento apasionado que incluye el deseo y la imaginación para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y jóvenes. Esto implica que una buena práctica docente se ejecuta desde un temperamento donde la pasión es un elemento clave que contribuye a fortalecer el acto educativo.

El amor por la docencia.

Otra categoría que encontramos en este proyecto de investigación fue el amor por la docencia. En este sentido, podemos afirmar que el amor por la docencia es una virtud que caracteriza a los mejores profesores, no obstante, no es la única cualidad que emerge, pues consideran primordial el vínculo entre el amor por la profesión y amor por el conocimiento, pues desde esta perspectiva no se puede desarrollar una sin la otra:

“Amo profundamente lo que hago, siento pasión por lo que hago, pero si solo siente uno amor por la enseñanza, y no cultivo el conocimiento, pues no servirá de nada, entonces es importante tener conocimiento, bases fundamentales, bases teóricas que fundamenten la práctica” (Profesora, Rosa 2016).

Esto recuerda los hallazgos de Evans (1998) quien describía que no todos los profesores se comprometen de una manera honesta con su práctica docente, pues conciben la enseñanza meramente como una fuente de ingresos. En cambio, para el docente que ama su labor es una parte esencial de su vida, por lo que le prestan muchísimo interés.

La gratitud de los alumnos.

Asimismo, uno de los profesores señaló la gran satisfacción que le produce el encontrarse a los alumnos y que le relaten la utilidad del conocimiento adquirido durante las clases en el ámbito laboral, experiencia que reafirma más la motivación del docente y que lo empuja a realizar su práctica de una mejor manera: “Una de las mayores satisfacciones que he tenido es el hecho de que pasado algún tiempo, el alumno regresa y me hace saber que lo que aprendió durante el curso le está siendo de utilidad durante su vida laboral” (Profesora María, 2016). Ante esto, podemos inferir que los mejores profesores permanecen en la memoria de los estudiantes como un recuerdo agradable, y que al encontrárselos en la vida diaria una vez insertados en el campo laboral, quedan profundamente agradecidos pues gracias a ellos pueden desempeñar su trabajo de una mejor manera.

Cercanía y confianza.

Otra de las categorías que emergieron de este estudio, fueron la cercanía y la confianza. Los mejores profesores mantienen una relación fiable y afectiva con sus estudiantes, preocupándose por lo que les sucede a los alumnos más allá del contexto escolar. De esta manera, logran entablar una conexión humana, logrando que los alumnos en lugar de tener miedo o aversión hacia los profesores, rompan esa barrera y se acerquen a preguntar sus dudas:

“Yo he tenido la experiencia de conectar con los grupos y conecto mucho en esta parte de la confianza, del acercamiento con los alumnos, algunas veces los jóvenes esperan a que termine la clase para preguntarme algo, y eso para mí es muy significativo, ver al grupo receptivo, que cultiven el pensamiento crítico” (Profesora Rosa, 2016).

Esto refleja que además del factor relacional, también el desarrollo del pensamiento crítico es importante, pues a través de su ejercicio los estudiantes logran aprendizajes significativos, y generan un pensamiento autónomo, capaz de producir sus propios modos de conocimiento y a la vez, cuestionar los ya existentes. Asimismo, otro profesor también narró que:

“Siempre trato de que se cree un ambiente de confianza un ambiente de aceptación y siempre estando al pendiente de alguna situación que se presenta en el salón de clases que manifiesta alguna problemática dentro del grupo alguna dentro de los mismos alumnos interesándome también en situaciones que puedan afectar por parte del alumno su desempeño académico” (Profesor Sergio, 2016).

Es así que los mejores profesores contribuyen a la creación de un ambiente de confianza, para mantener un espacio educativo armónico que incida de manera favorable en el desempeño cognitivo de los alumnos, tal como ya lo había planteado Snadden (2009). De ahí que, mantener una cercanía con los estudiantes implica la firme convicción de que existe un compromiso serio y afectivo con la docencia, y que no es solo una práctica mecánica y repetitiva sino

que se interesa profundamente por el bienestar integral de los estudiantes, sin importar el uso de tiempo fuera del aula para atender las diversas problemáticas que se presenten.

Motivación.

Una de las características de los mejores profesores es que se toman el tiempo de motivar a sus estudiantes. La motivación es un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues sin este factor el estudiante puede caer en periodos de apatía o falta de interés por la clase y el conocimiento. De manera conceptual la motivación la definen como: El conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como "la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma" (Núñez, Fajardo y Quimbayo, 1996). Ello implica que el profesor debe darse a la tarea de asegurar que el estudiante realmente está aprendiendo, dialogando con él, haciendo preguntas, e interactuando cercanamente. De esta manera, puede utilizar frases de motivación, como el felicitar por un logro obtenido, o aplaudir, y siempre alentarle a que siga adelante, hasta llegar al punto de que necesite cada vez menos de su profesor, y sea capaz de indagar de manera independiente, para descubrir sus áreas disciplinares de interés, y que él mismo se haga responsable de una manera libre de su propio proceso.

Otra profesora, también relató que:

“Inicio mis clases con una frase motivadora, entro, saludo y pongo la frase motivadora, a partir de esta frase, empezamos, hablamos, trato de que la frase esté vinculado con el tema, y a partir de ahí los alumnos inician la clase más motivados” (Profesora Andrea, 2015).

Este acto refleja, como algo tan sencillo como una frase de motivación, impulsa a los estudiantes a prestar atención a la temática de la clase, potenciando el enfoque y la concentración ya que estimula de manera positiva el interés hacia los contenidos didácticos. De este modo se justifica lo planteado por Bain (2007) quien afirmó que durante el transcurso de su formación universitaria: “identifiqué a mis buenos profesores porque me sentí muy motivado a aprender mientras tomaba sus clases. Con profesores deficientes, básicamente no aprendí nada. Mi experiencia personal me demostró que los buenos profesores pueden ciertamente hacer una gran diferencia” (Caballero, s/f; p.16). Esto adquiere sentido, al señalar que los mejores profesores poseen las energías y la actitud necesaria para motivar a sus estudiantes, y esto se refleja, en que se vuelven inolvidables, pues marcan de manera definitiva el aprendizaje de los estudiantes durante sus trayectorias académicas; al contrario de lo que de manera desafortunada hacen los profesores con prácticas poco motivadoras.

La actualización docente.

La actualización docente fue otra característica en la que coincidieron los mejores profesores. Se les cuestionó qué significaba para ellos ser docentes y el profesor contestó: “Ser docente significa la preparación de día a día y aprender de los alumnos constantemente”. (Profesor Sergio, 2015)

Esto concuerda con las investigaciones de Mas-Torello y Olmos (2016) quienes señalan que el profesor universitario debe dejarse imbuir por un espíritu innovador para que esa búsqueda de nuevas y mejores actuaciones sea real, tendrá que desarrollar actitudes de apertura al cambio, de flexibilidad, de reflexión, de crítica y evaluación constante para introducir las innovaciones pertinentes, ya que únicamente la investigación y la reflexión continua garantizan una innovación que dé respuestas y se adecue a las necesidades del contexto:

“Básicamente eso es lo que hago estar leyendo a diario, actualizarme a diario, y ser empática con los jóvenes, hacer una conexión y comprensión de que la persona que está no es un número de matrícula, sino que es una persona que merece todo mi respeto” (Profesora Andrea, 2015).

Es así que en un primer momento lo narrado por la profesora se vincula con un deseo genuino por aprender, tal como lo presenta una de las categorías creadas por Martínez, Branda y Porta (2013) para caracterizar lo que distingue a los mejores profesores. Asimismo, el trato humanista hacia el estudiante coincide con lo planteado por Cataldi y Lage (2004) pues este investigador pone de manifiesto el carácter justo, paciente y claro de los mejores profesores.

El lenguaje corporal.

El lenguaje corporal es otra de las categorías que construimos a partir de los relatos de los profesores en este estudio. Es importante anotar que esta categoría emergió únicamente de la entrevista de una profesora, no obstante, consideramos importante socializarla, dado que puede ser un aspecto que se pueda incorporar a las prácticas que realizan los mejores profesores y el resto de los profesores: “Yo a mis alumnos personalmente los relaciono ciertas maneras de expresión del lenguaje corporal, les señalo los ojos, cerebro, manos, hay que observar, analizar y tomar acciones en el aprendizaje” (Profesora Andrea, 2016). Esta práctica concuerda con lo señalado por Bain (2007), quien ha encontrado que la mayoría de las veces los buenos profesores acaparan la atención con su presencia, enfocando su atención en los ojos de los estudiantes, para invitarlos al diálogo y la intersubjetividad.

La importancia de saber el nombre de los alumnos.

Esta categoría se obtuvo a partir de la entrevista de una profesora, quien realiza una estrategia de reconocimiento a sus estudiantes muy peculiares, la cual consiste en solicitar una fotografía para crear un álbum con la imagen y nombre de

todos estudiantes para de este modo identificarlos y poder llamarlos por su nombre. Esto es importante de realizar, sobre todo, en los grupos que están sobrepoblados, además, para el estudiante es un aliciente más en su proceso de aprendizaje.

Para un estudiante es muy importante que lo llamen por su nombre, este acto indica que el profesor tiene un trato más personal hacia él, porque muestra interés y preocupación por reconocerlos como personas:

“Me interesa mucho saber sus nombres, a veces son grupos tan grandes, que les pido una foto infantil, porque con eso hago un álbum. La estrategia del álbum me sirve para aprenderse los nombres, a los alumnos les agrada porque sienten que no son un número más, es complicado porque son cincuenta alumnos, y trato de verles, recordarles, y noto mucho agrado” (Profesora Andrea, 2016).

Con base a lo anterior, podemos inferir que la profesora exhibe una” orientación humanista, al demostrar interés por reconocer personalmente a cada uno de sus estudiantes, lo que hace posible una participación activa en el proceso enseñanza-aprendizaje (Snadden, 2009).

El primer día de clases

Los mejores profesores realizan técnicas de acercamiento e integración de grupos desde el primer día. Esto les permite crear una atmósfera favorable para el aprendizaje y mejores relaciones interpersonales entre los estudiantes. Además, este trabajo de naturaleza afectiva, otorga al estudiante la certeza de que es alguien importante para el profesor y no otro número más:

“Lo primero es conocer a los alumnos, y lo primero que hago es pasar una lista donde les pido que cada uno mencione siete cualidades que tiene como persona, como individuos, entonces es una forma muy bonita de irlos conociendo y que ellos sepan cómo se perciben a ellos mismos” (Profesor Sergio, 2016).

De este modo, mostrar interés por conocer a los alumnos demuestra que los mejores profesores, crean un clima de confianza y motivación, además, ayudan a fortalecer la autoestima y el auto-concepto de sí mismos, con el propósito de impulsarlos e incorporarlos de una manera activa en su proceso de aprendizaje.

La práctica del saludo.

El saludo del docente hacia sus alumnos además de ser un elemento de comunicación de primer orden, es un factor que indica atención y cortesía. Con el cultivo de la cortesía se crea un ambiente de aprendizaje cálido, eliminando las tensiones que se pudiesen generar y evitando barreras de comunicación:

Lo primero que hago es decir buenos días, buenas tardes, trato de hacer un clima de comodidad, decir algo agradable para que nos riamos en ese momento, y luego ya comenzamos a ver en qué vamos, al terminar igual, que tengan buen día, llegamos contentos y nos vamos contentos (Profesora María, 2016).

De acuerdo con Bain (2007) los mejores profesores encuentran momentos adecuados para hacer uso de su buen sentido del humor, pues con esta estrategia captan la atención de los estudiantes, motivándolos para que el proceso de aprendizaje no sea algo tedioso, sino que, por el contrario desarrollen con una actitud positiva el gusto por el conocimiento.

También otra profesora coincidió con el hábito de realizar esta práctica: “Lo primero que hago siempre es saludar a los alumnos y preguntarles como están y regularmente también hago preguntas del tema que vimos la clase anterior en otras ocasiones para comentar como les ha ido si pasaron varios días comenzamos cómo les fue y ya me comentan algunas dudas si les dejo alguna lectura o ver alguna película” (Profesora, María, 2016).

Es así que la práctica del saludo afianza las relaciones interpersonales entre el docente y los alumnos, estimulando los lazos afectivos y sociales, que en lo posterior impulsaran el deseo por el conocimiento.

Puntos débiles en la práctica docente.

En este apartado, se presentan lo que los mejores profesores nombraron sus puntos débiles en la práctica docente, de los cuales, rescatamos los siguientes factores: el tono de la voz, la actitud de firmeza, el tiempo en la docencia y el uso de la tecnología. En un primer momento, una profesora nos narró lo difícil que era para ella, aceptar alguna actitud negativa o grosera de los estudiantes, pues en ocasiones esto provoca que pierda el control y suba el tono de la voz: “Me cuesta mucho trabajo aceptar sus groserías entonces necesito hablarles con más calma, yo tengo que ser la que me controle más y no hablarles enérgicamente” (Profesora Lucrecia, 2016).

Otro aspecto que se reveló al preguntar sobre lo que consideraban sus puntos débiles en la práctica docente fue: “A veces ellos me pueden decir cuando no me conocen que estoy molesta o enojada, y no, estoy siendo firme, luego dicen, ya se enojó la profe, y les digo, no me enojé estoy explicando” (Profesora María, 2016). Esto indica que en ocasiones los estudiantes confunden un carácter firme y compromiso hacia la enseñanza con el enojo o mal humor del profesor, sin embargo, esto más que punto débil debería considerarse una virtud, pues como señala Bain (2007) el compromiso por la enseñanza conlleva el equilibrio de la firmeza y el buen sentido del humor.

Por último otro profesor, sobre este mismo aspecto nos contó: “Sería un poquito usar más la tecnología en el salón de clases, creo que en ello me hace falta trabajar” (Profesor Francisco, 2016). Esto tiene sentido acorde a la reflexión de Litwin (2008) quien señaló que en la práctica el uso de las nuevas tecnologías en ocasiones juega un valor inapreciable, por tal motivo, resulta fundamental que los docentes que aún no descubren el sentido de estas prácticas, se permitan dotar de sentido y utilidad, pues en la sociedad contemporánea: “es innegable el impacto que las nuevas tecnologías suscitan, al abrir un enorme caudal de información y al posibilitar un sistema de comunicación con velocidades impensables hasta la fecha” (Litwin, 2008, p.10).

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue conocer las experiencias de la práctica docente de los mejores profesores de una licenciatura en Asesoría Psicopedagógica. En concreto, entrevistamos a cinco profesores mejor evaluados por sus estudiantes. Esto nos permitió construir un relato narrativo donde exponemos las categorías que emergieron después del análisis y reconstrucción de las experiencias más relevantes.

Los diversos autores consultados, coinciden en proponer los siguientes aspectos para definir y caracterizar a los mejores profesores: que hacen preguntas provocadoras, presentan retos, aceptan problemas, desarrollan el pensamiento crítico, (Bain, 2007), que sea justo, paciente, claro, y explique muchas veces, (Cataldi y Lage, 2004), que genere clima de confianza, permita la participación activa, demuestre interés en el aprendizaje de sus alumnos, exhiba orientación humanista, entregue retroalimentación positiva, (Snadden, 2009), trabaje con compromiso, energía, habilidades y conocimiento (Álvarez et al., 2006), y por último el aprendizaje como creación del alumno, el desafío de los docentes y los alumnos, el valor de las experiencias previas, y el principio de la enseñanza universal y la motivación (Martínez et al., 2013).

Por nuestra parte encontramos las categorías: pasión y satisfacción por la docencia, el amor por la docencia, cercanía y confianza, motivación, actualización docente, la importancia de saber el nombre de los alumnos, la práctica del saludo, y puntos débiles en la práctica docente, mismas que coinciden en ciertos aspectos con las categorizaciones realizadas por estudios anteriores. Sin embargo, nos atrevemos a decir que presentarlas a través de los relatos nos permite comprender de una forma más íntima y cercana, el despliegue de cada una de estas experiencias en la práctica diaria de los mejores profesores.

De manera general, las categorías que obtuvimos en la primera fase de este proyecto de investigación, son de naturaleza afectiva: la pasión y satisfacción por la docencia, el amor por la docencia, la gratitud de los alumnos, la importancia de saber el nombre de los alumnos, y la práctica del saludo. Cada uno de estos aspectos, reflejan de manera cualitativa, que mantener una actitud humanista y sensible hacia los alumnos, es un motor que potenciará sus aprendizajes significativos. También que tienen la necesidad de construir una relación emotiva y de empatía con el docente, para propiciar una relación cercana a la amistad, donde tanto como los aprendices y el guía conforman un espacio cálido para la socialización del conocimiento de las diversas ramas disciplinares sin la existencia de una relación jerárquica y autoritaria. Sin embargo, resulta oportuno reflexionar que no es pertinente confundir y evadir la responsabilidad cognitiva del profesor, sino, usar el componente afectivo como un momento que ayudará a preparar la llegada y construcción del saber. En este sentido, resulta preciso mencionar que un cultivo el aspecto holista de la educación, tal y como lo ha planteado Morin (2003) donde la coexistencia de los factores emotivos, afectivos, cognitivos y prácticos conforman un todo integral, donde el aprendizaje no se parcializa y enfoca exclusivamente en alguna dimensión, puesto que todas son importantes.

Por otra parte, resulta relevante enfatizar que los aspectos cognitivos de los mejores profesores se hicieron presente solo en dos categorías: la actualización docente y los puntos débiles que ellos mismos señalaron. Además, cada una de estas categorías presenta interrogantes sobre su propio origen, cultivo, y desarrollo, pues resulta primordial, indagar cuáles son los aspectos de la vida diaria del docente que influyen de una manera positiva en que estas categorías que describen su práctica docente, es decir, todos estos factores implican una forma de actitud ante la vida, una forma de resolver problemas tanto en la vida personal como en la práctica profesional. De esta forma, es necesario no olvidar que los mejores profesores, forman parte de un ecosistema social, que los hace partícipes de una intersubjetividad en el mundo de la vida, por lo que su modo de entrelazarse con el resto de las personas, constituye una particularidad que incluye un alto valor por la ética profesional, una responsabilidad y cuidado de sí, que lo conforman no sólo su *ethos* sino también todo el conjunto de elementos y prácticas existenciales que construyen su ser humano en sociedad. Por ejemplo, sería interesante indagar sobre su concepción y práctica de la salud, tanto corporal como espiritual, el manejo del estrés laboral, sus dinámicas familiares, entre otros elementos que pueden enriquecer el conocimiento de los mejores profesores de una manera integral.

Asimismo, algunas de las categorías arrojadas en este estudio, parecen ser sencillas a primera vista. No obstante, sabemos que en las actuales condiciones de las sociedades capitalistas y globales, en ocasiones, no es labor fácil cultivar el optimismo y la actitud positiva. Por tanto, es necesario reflexionar sobre la fuerza de voluntad que impulsa a los mejores profesores a no perder la fe y la firmeza por su actividad docente.

Aunado a lo anterior, los relatos enriquecen de una manera cálida y vivencial, las múltiples experiencias de los mejores profesores, en su acontecer docente, donde se enfrentan a eventos que fortalecen y motivan su labor, así como otros poco satisfactorios, a los que desafían de una manera asertiva resolviendo los problemas que se van presentando en el aula.

Por último, estos resultados nos permite indagar en futuras rutas de investigación: ¿Cuáles son las condiciones o eventos en las trayectorias biográficas que hacen posible que los buenos profesores amen la docencia? ¿Cómo contagiar al resto de los docentes en el conocimiento y en la práctica de estas características? ¿Qué es la pasión por la docencia? ¿De qué manera se pueden incorporar estas características en cursos de formación docente? ¿Cómo se construye un buen profesor desde sus primeros años de experiencia escolar?

Referencias

Álvarez, Z. Porta, L., Sarasa, M. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: Relatos y modelos entramados. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15 (1),229-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717469016.pdf>

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). Profesores excelentes, cómo mejorar el aprendizaje en América y el Caribe. Grupo del Banco Mundial, Washington DC. Recuperado de: spanish-excellent-teachers-report.pdf
- Cabalin, D. & Navarro, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera – Chile. *International Journal of Morphology*, 26(4), 887-892, 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S07175022008000400017>
- Caballero, M. (s/f). Entrevista a un gurú de la enseñanza y el aprendizaje. Recuperado de: https://abelsuing.files.wordpress.com/2010/03/ken_bain_informativo_articlenecaprogram.pdf
- Cataldi, Z. & Lage, F. (2004). Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de informática educativa y medios audiovisuales*, 1(3), 28-33. Recuperado de <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/010103/A3oct2004.pdf>
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros (coord.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. University of Nebraska, Lincoln. California: Sage.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los practicantes. *Acción pedagógica*, 16 (1). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968746>
- Evans, L. (1998), *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*, London: Chapman, Paul Publishing, Limited.
- Evans, L. (2001). "Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals: Re-examining the leadership dimension", *Educational Management Administration*, 29, 291-306.
- Gil, J., García, E., & Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos. *Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Iovanovich, M. (2006). La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- López Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores. *Profesorado, revista de curriculum y formación de profesorado*, 14(3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART10.pdf>
- Martínez, M. Branda, S. & Porta, L. (2013) ¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2),

- 26-35. Recuperado de [http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol04\(2\)_02_jett_martinez_branda_porta.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol04(2)_02_jett_martinez_branda_porta.pdf)
- Mas-Torelló, Ó. & Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 437-470. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200437&lng=es&tlng=es.
- Morin, E. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Núñez, M. L., Fajardo, E., Ramos, E. & Químbayo (1996) El docente como motivador. Percepciones de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud de la Universidad del Tolima (Colombia). *Revista Científica Salud Uninorte*, 26(2). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/990/5810>
- Pitkaniemi, H. (2010). How the teachers practical theory moves to teaching practice. *Education Inquiry*, 1, 157-175. doi: 10.3402/edui.v1i3.21940
- Pou, S., Aguirre, L., Cordero, G. (2009). La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. *Actualidades investigativas en Educación*. 9 (1), 1-26.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. *A Development in Culturalist Theorizing. European Journal of Social Theory*. 5(2), 243-263. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.922.8711&rep=rep1&type=pdf>
- Snadden, D. (2009). General practice and medical education: what do medical students value?. *Medical Teacher*, 18, 31-4, 1996. doi: [10.3109/01421599609040259](https://doi.org/10.3109/01421599609040259)

DESAXIOMATIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA MATEMÁTICA PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD

DEAXIOMATIZATION IN MATHEMATICAL EDUCATION TO PROMOTE CREATIVITY

Enrique De La Fuente Morales (1), Daniel Eliud Robledo Sastré (2) y
Rene Ventura Morales (3)

-
1. Maestro en Ciencias. Catedrático de la Facultad Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. enriquedfuente@live.com
<https://orcid.org/0000-0001-6550-1437>
 2. Alumno Facultad de Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Danieliud1920@gmail.com
 3. Alumno Facultad de Ciencias de la Electrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. reneg.ventura@hotmail.com
-

Recibido: 9 de septiembre de 2018
Aceptado: 14 de abril de 2019

Resumen.

Dos por dos es cuatro, cinco por seis es treinta, la raíz cuadrada de cuatro es dos, una y otra vez los estudiantes repiten estas frases para “aprender” matemáticas en la educación básica. Pero en palabras de Fréchet en la enseñanza elemental los alumnos no tienen la ocasión de verificar la concordancia de estas consecuencias (Fréchet, 1988; 14) y desafortunadamente los pupilos llegan a la conclusión que por axioma esos son los resultados, sin profundizar, en el porqué de esas conclusiones. Esto consecuentemente afecta, no solo al aprendizaje de la matemática sino también, limita la creatividad por no fomentar la imaginación y el dominio de estos conceptos. Por este motivo se propone desaxiomatizar la enseñanza de la matemática, si es que se permite esta expresión, para reducir al mínimo el uso de la memoria indicando cuales son los axiomas, definiciones y cuáles son proposiciones que se derivan de estos, construyendo así el conocimiento y tener la habilidad de descubrir nuevas consecuencias. Todo esto motiva a sugerir el siguiente método de enseñanza aprendizaje donde el alumno disminuirá el uso de la memoria fomentando su creatividad a base de reflexionar entendiendo cada término lógicamente, porque la memoria falla pero la lógica nunca.

Palabras clave: aprender, creatividad, axioma, imaginación.

Abstract.

Two times two is four, five times six is thirty, the square root of four is two, again and again the students repeat these phrases to "learn" mathematics in basic education, but in Fréchet's words, in elementary education the students do not have the opportunity to verify the agreement of these consequences

(Fréchet, 1988; 14) and unfortunately the pupils come to the conclusion that by axiom those are the results, without deepening, in him why of those conclusions, this consequently affects, not only the learning of the mathematics but also limits creativity because it does not encourage imagination and domain of these concepts, for this reason it is proposed to de-axiomatize the teaching of mathematics, if this expression is allowed, to reduce the minimum the use of memory indicating which are the axioms, definitions and which are proposals that are derived from these, thus building knowledge and have the ability to discover new consequences, all this motivates to suggest the following method of "teaching-learning" where the student will decrease the use of memory by encouraging their creativity based on reflect understanding each term logically, because memory fails, but logic never fails.

Keywords: learn, creativity, axiom, and imagination.

Introducción

La matemática es axiomática, es decir, que se basa en axiomas (verdades establecidas como ciertas) y de ahí se construyen teoremas, corolarios y toda la demás teoría. Una característica de los sistemas matemáticos es su organización deductiva a partir de axiomas (Gattegno,1964;28) pero la enseñanza de la matemática no debe ser axiomatizada; dicho de otra forma, no debe ser verdades absolutas, ya que la contradicción de la matemática es ir de lo concreto a lo abstracto (Gattegno,1964;13), por el contrario, la enseñanza de esta rama del saber humano tan complejo, debe irse enriqueciendo con ideas nuevas y con experiencias que vayan fortaleciendo, donde no solo la memoria intervenga, sino que la razón debe ser la pieza fundamental de este tipo de enseñanza, la razón se obtiene adquiriendo el razonamiento abstracto (Gattegno,1964:31]), Para dar ese paso de lo concreto a lo abstracto, el autor propone motivar la imaginación, donde no sean necesarios problemas especiales, solo otro punto de vista más amplio de abordar la problemática que se vaya presentando, donde la imaginación y la creatividad, sean piezas fundamentales de esta nueva visión educativa.

Antecedentes

Axioma para Aristóteles significa lo que es digno de ser estimado, creído o valorado (Ferrater, 2017:82). En otra definición axioma es una proposición irreducible, un principio general a los cuales se reducen todas las demás proposiciones y en las cuales éstas necesariamente se apoyan. En matemáticas axiomatizar una teoría es formalizarla (Ferrater, 2017:82). De igual forma para Kant consideraba que la verdad de los axiomas se capta en una especial intuición pura del espacio, las verdades como verdades incuestionables, base del método axiomático (Monsterin, 2010; 49). Otra definición de axioma es la más usada en geometría, axioma es una proposición tan sencilla y evidente que se admite sin demostración (Baldor, 1992; 8), como se observa en las definiciones se toma axioma como una verdad propuesta, que nadie puede debatir.

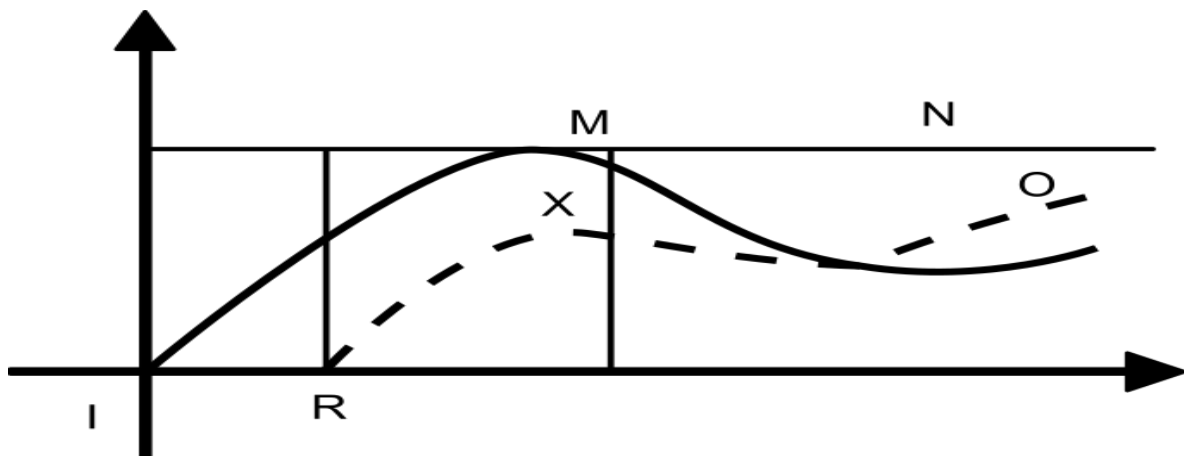
Crear para Henri Poincaré es escoger las combinaciones útiles que son escasas, de las inútiles que abundan demasiado (Alberti, 2011; 23), del proceso creativo de Poincaré consta de los pasos siguientes

- a) se investiga sobre el tema
- b) se escoge un resultado y se redacta propuesta
- c) se aplica la idea propuesta en paso b (Alberti, 2011; 23).

Aunque, toda enseñanza estriba en la memoria, en vano aprendemos si dejamos marchar lo que hemos oído o leído (Comenio, 2017; 114), también es cierto que saber es conocer las cosas por sus causas (Comenio, 2017; 115), para aprender matemáticas debemos conocer, tener presente sus cimientos (axiomas y definiciones) que son los únicos que se deben memorizar, para que partiendo de estos surjan los teoremas y aplicaciones, desarrollando la creatividad para resolver problemas académicos así como cotidianos, porque, “todos contamos con la capacidad de crear” (Vygotsky,2015;15), para crear se debe hacer una combinación de los fundamentos y lo nuevo, para desarrollar la imaginación (Vygotsky,2015;16), la imaginación se desarrolla a partir de la experiencia, pues nadie puede imaginar lo que no ha visto o combinación de la experiencia (Vygotsky, 2015; 15).

Debe haber una combinación entre imaginación y conocimiento para llegar a la creatividad matemática (Vygotsky, 2015; 41), la función imaginativa depende de la experiencia de las necesidades e intereses, porque toda creación siempre incluye un coeficiente social (Vygotsky, 2015; 37), pero ¿cómo ir del conocimiento de los axiomas a la aplicación para resolver problemas y tener la creatividad para enseñar y aprender?, el autor basa el siguiente trabajo en la ley de adquisición del conocimiento de Comenio, se va de lo más fácil a lo más difícil (Comenio,2017;93).

En la siguiente gráfica se observa la relación entre el conocimiento y la imaginación, que en combinación se encuentra la creatividad.



Trazo Ribot (Vygotsky, 2015; 41)

IM marca el desarrollo de la imaginación, empieza antes pero se va en declive, RO desarrollo del intelecto o de la razón, la razón RO empieza más tarde

pero va en ascenso aunque requiere más experiencia y ambos coinciden en el punto M. (Vygotsky, 2015; 41) en el punto M de coincidencia, es donde se tiene experiencia de conocimiento pero de igual forma imaginación para poder crear, es en esta combinación donde se recomienda desarrollar más el conocimiento, se debe formar el razonamiento creativo, formar significa construir o alcanzar su perfeccionamiento adecuado. (Natorp, 2007; 124).

Sucesión es una lista de números escritos en un orden definido $a_1, a_2, a_3, \dots, a_n, \dots$ (Stewart, 2012; 690)

Ejemplo $\{2n\}$ $n=1$ sucesión 2, 4, 6, 8, 10, ..., porque n toma valores de naturales.

La axiomatización fue establecida en la Grecia antigua, basándose en el trabajo de Aristóteles por eso también tiene el nombre de lógica aristotélica. Esta utiliza reglas de inferencia, las cuales coloca como antecedente los razonamientos que se saben o establecen como verdaderos, y lo que no se sabe su veracidad, se coloca como conclusión. (Angoa, 2005; 22). Esta forma de razonamiento fue mayormente utilizado en la geometría donde se conocía ya el resultado, así como en la aritmética y el álgebra es decir en la matemática fundamental, este método es muy útil para entender que es la matemática y sus implicaciones.

En la actualidad, bien sea por la competencia de la lógica moderna, o por descontento con la lógica formal de cualquier índole, la lógica formal ha perdido mucho de su atractivo aun entre los consagrados de su estudio, debido a su **dificultad de crear**, (Kanpp, 1945; 15). El defecto de lógica de Aristóteles es su incapacidad de invención, puesto las reglas de inferencia **no pueden ser un método de descubrimiento** (Descartes, 2012; 13).

Por lo general, la enseñanza de la matemática actual, se ha basado en no solo establecer como axiomas los ya existentes (números reales, geometría, análisis) sino que también axiomatiza algunos resultados de estos como lo son, porque $a \cdot 0 = 0$ sin ambos son números reales o porque $-(-a) = a$, y el alumno los da como verdades inmutables, sin saber el porqué de todo, y no solo eso sino también el docente, endurece su enseñanza a que se base solo en la memoria y el creer que todo es así porque sí.

En este trabajo se propondrá el desaxiomatizar la forma de enseñar la matemática en la educación básica, se busca que no todo sea memoria, sino fomentar la creatividad y robustecer el ingenio, que sea aplicado.

Desarrollo de la desaxiomatización

Ejemplo 1

Una de los primeros acercamientos de los alumnos a la matemática son las tablas de multiplicar, por lo general el mecanismo usado es utilizar la memoria, repetir una y otra vez, lo cual es tedioso, aburrido y el alumno no desarrolla la

razón ni la creatividad, creyendo que todo es axioma o conocimiento incuestionable, sin saber el porqué de ese resultado.

La propuesta es que el alumno solo conozca dos criterios la suma y comprenda la multiplicación como una suma abreviada (es lo único que debe memorizar) es decir:

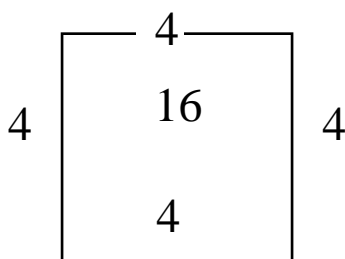
$$2 \times 7 = 14 = 2+2+2+2+2+2+2$$

Teniendo ese criterio, se debe definir lo que es una sucesión (se investiga el tema), como un desarrollo, de un número base y múltiplos, y son tantos múltiplos como número a multiplicar (se realiza un plan y lleva a cabo), es decir, 2×7 el alumno pensara como 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14 desarrollará 7 múltiplos de 2, con eso sabrá como predecir el resultado sin necesidad de la memoria y conocerá un criterio matemático llamado serie, esto no solo resolverá el problema sino que familiarizará a los estudiantes desde temprana edad con conceptos matemáticos abstractos.

Ejemplo 2

En nivel secundaria, se aborda una operación matemática llamada “raíz cuadrada” a los estudiantes de éste nivel solo se les enseña a encontrarlo, dando números y a realizar operaciones, pero la pregunta es ¿Qué es una raíz cuadrada? ¿Para qué sirve? Estas preguntas parecen ser el común denominador de la mencionada operación, y lamentablemente llegan a la conclusión que es un axioma más de la matemática, pero nada más alejado de la realidad, el autor propone antes de enseñar la forma de resolver, “desaxjomatizar” esta operación para los estudiantes de la siguiente forma, Se investiga el tema para después escoger y aplicarlo.

La raíz cuadrada tiene su origen en Grecia, proviene de la geometría, si el área de un cuadrado es 16 entonces cada uno de sus lados mide 4, pero el lado del cuadrado es también donde se “apoya”, es decir, su base es la raíz, por lo tanto, los griegos decían que la raíz (el cuadrado del área) de 16 es 4. (Piñeiro, 2017; 10). Con esta explicación los estudiantes tendrán una mejor idea de lo que se está hablando, figuras geométricas, para conocer los lados del área del cuadrado del cual se está hablando, aparte de no creer que es axioma, cada vez se acostumbrará a investigar para mejorar su creatividad, en forma conjunta imaginación con conocimiento.



Ejemplo 3

Si se quiere resolver una ecuación algebraica $x+2 = 8$ ¿porque se dice que si 2 está sumando porque pasa restando? ¿Es un axioma o regla? Es una pregunta recurrente de los estudiantes desde el nivel secundaria y muchas veces en primer semestre del nivel universitario de ingeniería, debe investigarse él porque se de esta “regla”, **No** es axioma y **no** alguna regla establecida con esto desaxiomatizamos esta operación, entonces ¿Qué es? O ¿Por qué?

Proponemos explicarlo de la siguiente forma sin necesidad dar falsos axiomas, los que si son axiomas establecidos son los números reales, consta de quince axiomas (es el único conocimiento, donde sí se usará la memoria), que se combinarán algunos de ellos, que además de dar solución a la ecuación fomentaran la creatividad, porque, la creatividad se desarrolla con la práctica para entrever las relaciones adecuadas (Albertí, 2011; 27), se utiliza que en todos los números se cumple la propiedad del inverso aditivo y la del neutro aditivo, entonces

$X+2= 8$ entonces de cada lado sumamos -2 porque es el neutro aditivo de 2
Entonces $x+2-2 = 8-2$ entonces $x + (2-2)= 8-2$ entonces $x+0= 6$ entonces $x=6$
Con esto se desaxiomatiza lo que se cree comúnmente como la palabra “despeje” y se aprende a usar propiedades de los números reales.

Conclusiones

No hay que dejar la memoria (con tal que se obre racionalmente) será una base solidísima de aprovechamiento (Comenio J., 2017; 114), pero aquí la palabra clave es racionalmente, solo memorizar lo que se debe memorizar, los cimientos del conocimiento, para después crear, esa creatividad que se desarrolla alcanzando la perfección del conocimiento, es decir, se dice que mil días de práctica es disciplina y que diez mil días de práctica es perfección (Mushashi, 2007; 77), practicando el resolver problemas se obtendrá una experiencia que poco a poco madurará el conocimiento, y este será más firme, pues será la razón y no la memoria la que se apropie del entendimiento, cuando una resolución se toma en base a motivos procedentes de la razón y luego se lleva a cabo por decisión de la voluntad, el conocimiento resulta más consistente (Loyola, 2003;16), y con la combinación entre conocimiento, experiencia, imaginación y memoria (solo lo indicado) se fomentará la creatividad en el conocimiento en los estudiantes de cualquier nivel educativo. Que practique es materia tan importante y fundamental en la ciencias como en la vida, llamada matemática, con esto se espera que el alumno pueda crear el puente entre lo concreto y lo abstracto, que le servirá a ampliar su conocimiento, porque por extraño que parezca lo abstracto se encuentra implicado en la experiencia natural para construir, a priori, métodos de resolver problemas (Gattegno, 1964;29).

Referencias

- Angoa, J. (2008). *Matemáticas Elementales*. Puebla: BUAP.
- Alberti, M. (2011). *La Creatividad en matemáticas*. España: RBA.
- Baldor, A. (1992). *Geometría Plana y del espacio y trigonometría*. Estados Unidos de América: Publicaciones Culturales.
- Comenio, A. (2017). *Didáctica Magna*. México D.F.: Porrúa
- Descartes, R. (2012). *Discurso del método*. México D.F.: Porrúa.
- Ferrater, J. (2017). *Diccionario de Filosofía de Bolsillo*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Fréchet, M. (1988). *Las matemáticas y lo concreto*. México D.F.: editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gattegno, C. (1964). *El material para la enseñanza de la matemática*. España: Aguilar.
- Kapp, E. (1945). *La Lógica en la antigua gracia*. Puebla: Cajicá.
- Loyola, I. (2003). *Ejercicios Espirituales*. Buenos Aires, Argentina: lumen.
- Monsterin, J. (2010). *Diccionario de Lógica y Filosofía de la Ciencia*. Madrid, España: Alianza Editorial
- Mushashi, M. (2007). *El libro de los cinco anillos*. México D.F.: Ed. Tomo.
- Natorp, P. (2007). *Propedéutica filosófica, Curso de Propedéutica Social*. México D.F.: Porrúa.
- Piñeiro, G. (2017). *Historia de un número imaginario*. España: RBA.
- Stwart, J. (2012). *Calculo de Varias Variables, Trascendentes tempranas*. México D.F.: CENGAGE Learning.
- Vygotsky, L. (2015). *La imaginación y el arte en la infancia*. México D.F.: Ed. Coyoacan.

MOTIVACIÓN ACADÉMICA POR EL USO DE LA PLATAFORMA NETACAD EN ESTUDIANTES DE ASIGNATURAS DE REDES DE COMPUTADORAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

ACADEMIC MOTIVATION FOR THE USE OF THE NETACAD PLATFORM IN STUDENTS OF COMPUTER NETWORK SUBJECTS IN HIGHER EDUCATION

José Gabriel Rodríguez-Rivas (1), Aníbal Roberto Saucedo Rosales (2), Marco Antonio Rodríguez Zúñiga (3) y Rubén Pizarro Gurrola (4)

-
- 1.- Maestro en Tecnologías de la Información. Profesor de medio tiempo. Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Durango, Departamento de Sistemas y Computación. gabriel.rodriguez@itdurango.edu.mx
- 2.- Maestro en Gestión de Tecnologías de la Información. Profesor de tiempo completo. Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Durango, Departamento de Sistemas y Computación. asaucedo@itdurango.edu.mx
- 3.- Maestro en Tecnologías de la Información. Profesor de $\frac{3}{4}$ de tiempo. Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Durango, Departamento de Sistemas y Computación. mrodriguez@itdurango.edu.mx
- 4.- Maestro en Administración de Sistemas de Información, Profesor de tiempo completo. Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Durango, Departamento de Sistemas y Computación. rpizarro@itdurango.edu.mx
-

Recibido: 8 de enero de 2019
Aceptado: 29 de abril de 2019

Resumen

En los últimos años es más común el uso de plataformas virtuales para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen plataformas donde se divulgan diversas áreas de conocimiento, algunas son de pago y otras son gratuitas, además existen algunas otras que son configuradas por el usuario como es el caso de Moodle. El objetivo central de este estudio es analizar el tipo de motivación de los alumnos del Instituto Tecnológico de Durango en el uso de la plataforma Cisco Networking Academy (NetAcad) en asignaturas relacionadas al área de redes de computadoras. Para este fin se desarrolló el instrumento "Escala de motivación académica uso de plataforma NetAcad (EMA-ACAD)". El estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, transversal y descriptivo. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos tienen una elevada motivación intrínseca hacia el uso de la plataforma y de la misma forma pero en menor medida una motivación extrínseca. Mientras que la desmotivación es muy poca a casi nula.

Palabras clave: NetAcad, Proceso enseñanza-aprendizaje, Motivación, educación superior

Abstract

In recent years, it is more common to use virtual platforms to strengthen the teaching-learning process. There are platforms where various areas of knowledge are disclosed, some are paid and others are free, in addition there are some others that are configured by the user as is the case of Moodle. The main objective of this study is to analyze the type of motivation of the students of the Instituto Tecnológico de Durango in the use of the Cisco Networking Academy platform (NetAcad) in subjects related to the area of computer networks. For this purpose, the instrument "Academic motivation scale using the NetAcad platform (EMA-ACAD)" was developed. The study was carried out under a quantitative approach, with a non-experimental, transversal and descriptive design. The obtained results show that the students have a high intrinsic motivation towards the use of the platform and in the same way but to a lesser extent an extrinsic motivation. While the demotivation is very little to almost nil.

Keywords: NetAcad, Teaching-learning process, Motivation, higher education

Introducción

En los últimos años se ha incrementado el uso de plataformas virtuales como apoyo para el aprendizaje. El e-learning definido como todas aquellas metodologías o sistemas de aprendizaje que emplean tecnología digital y/o comunicación mediada por ordenadores para producir, transmitir, distribuir y organizar conocimiento entre individuos, comunidades y organizaciones L. Bernárdez (2007), se ha popularizado en la educación a todos niveles.

Su uso anteriormente se limitaba a escuelas que ofrecían sus modalidades de estudio a distancia o virtual. Hoy en día es común que algunas escuelas que su modalidad de aprendizaje sea presencial, se utilicen plataformas virtuales por sus grandes beneficios que aportan como la distribución de contenidos académicos, la riqueza de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, generación de portafolios de evidencias, etc.

Una de las primeras plataformas de aprendizaje es Moodle y que a la fecha se ha mantenido como una de las más utilizadas, debido a su constante actualización por una gran comunidad de desarrolladores. Otra de las plataformas que ha crecido enormemente pero que tiene menos años en el mercado es Schoology. Estas plataformas sin duda son grandes aliados en la educación, dado que los estudiantes de hoy en día están tan acostumbrados a usar la tecnología en todo momento. Estas plataformas son de gran utilidad indiscutiblemente; pero por si solas no tienen una gran importancia o relevancia, ya que es el docente o algún especialista quien tiene que configurar la plataforma con los contenidos, recursos y actividades que se desean divulgar.

En los últimos años han surgido otras plataformas de aprendizaje en línea que divulgan conocimiento en forma gratuita o de pago. Tal es el caso de la plataforma Google Actívate, disponible en <https://www.google.es/landing/activate/home/> que ofrece formación gratuita en diferentes temas o áreas de conocimiento. Una plataforma de pago es Udemy, disponible en <https://www.udemy.com/> que ofrece una enorme variedad de cursos

online en diferentes idiomas y categorías como negocios, informática, desarrollo personal, marketing, diseño gráfico, por mencionar algunos casos.

Existen además otras plataformas que han crecido considerablemente. Estas plataformas de aprendizaje son infraestructuras desarrolladas y mantenidas por los líderes en diferentes áreas de Tecnologías de Información (TI) y fueron desarrolladas con el objetivo de proporcionar cursos diseñados para desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para las carreras modernas de hoy en día. Tal es el caso de Oracle Academy.

Oracle es uno de los líderes en la industria de TI con 430,000 clientes en 175 países, Oracle ofrece capacidades de vanguardia en software como servicio, plataforma como servicio, infraestructura como servicio y datos como servicio, Oracle (2018), Destacan el lenguaje de programación Java, uno de los más utilizados en el mundo, soluciones en la nube, la base de datos empresarial número 1 en el mundo: Oracle Database. Oracle Academy ofrece cursos alineados a sus programas de certificación de sus productos a través de Oracle iLearning.

Oracle iLearning proporciona una infraestructura completa para que las organizaciones e instituciones educativas gestionen, proporcionen y realicen un seguimiento de la formación del alumnado en entornos en línea disponible en la plataforma <http://ilearning.oracle.com/ilearn/en/learner/jsp/login.jsp> Oracle iLearning (2018).

Otro de los grandes líderes es la industria de TI es Cisco. Cisco Systems, es una corporación multinacional, con más de 35,000 empleados en más de 115 países. Cisco (2018), Hoy en día, las soluciones de Cisco son la base de las redes para proveedores de servicios, pequeñas y medianas empresas y clientes empresariales que incluyen corporaciones, agencias gubernamentales, servicios públicos e instituciones educativas.

Cisco Networking Academy, es un programa de responsabilidad social de Cisco, que promueve el desarrollo de destrezas y la formación profesional en TI disponible para entidades educativas y personas en todo el mundo. Cisco Networking Academy está presente en 180 países y ofrece educación, capacitación técnica y orientación en desarrollo profesional desde su plataforma en línea NetAcad disponible en la dirección <https://www.netacad.com/es>. Hay una gran gama de cursos en diferentes categorías como redes, programación, seguridad, Internet de las cosas, etcétera. Algunos cursos son de auto inscripción y se pueden acceder a ellos con solo registrarse, Cisco Networking Academy (2018).

La segunda modalidad de tomar un curso es que los alumnos asisten a los cursos en persona, en una institución educativa de su comunidad local. Esta modalidad requiere que la institución educativa o centro de capacitación este afiliado a Cisco Networking Academy.

El Instituto Tecnológico de Durango (ITD) está afiliado al programa de Cisco Networking Academy, lo que le da la posibilidad de abrir cursos que están alineados a los programas de certificación de redes y comunicaciones por parte de Cisco. En la retícula de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales,

hay asignaturas que se asemejan en gran medida en su contenido a los cursos que ofrece Cisco.

Los contenidos de la asignatura de Redes de Computadoras es muy semejante a los contenidos del curso CCNA R&S *Introduction to Networks* (Introducción a las Redes), del mismo modo, la asignatura de Conmutación y Enrutamiento en Redes de Datos es muy similar a CCNA R&S *Routing and Switching Essentials* (Principios básicos de routing y switching). En este sentido los docentes utilizan la plataforma NetAcad de Cisco para sus clases.

Los docentes que están acreditados ante Cisco, pueden crear un curso e inscribir a sus alumnos. En estos cursos se disponen de una gran cantidad de materiales en formato de texto, imágenes, videos, animaciones y simuladores que permiten que sea más satisfactorio para el alumno el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Janitor, Jakab, & Kniewald (2010), refieren que los estudiantes pueden entender y comprender más fácilmente temas abstractos y avanzados, como es el caso de las redes de computadoras, cuando pueden ver visualmente cómo funcionan realmente. En la figura 1 se muestra una imagen en la que explica cómo se conforma la pila de protocolos TCP/IP por cada una de las capas y los protocolos que intervienen por capa.

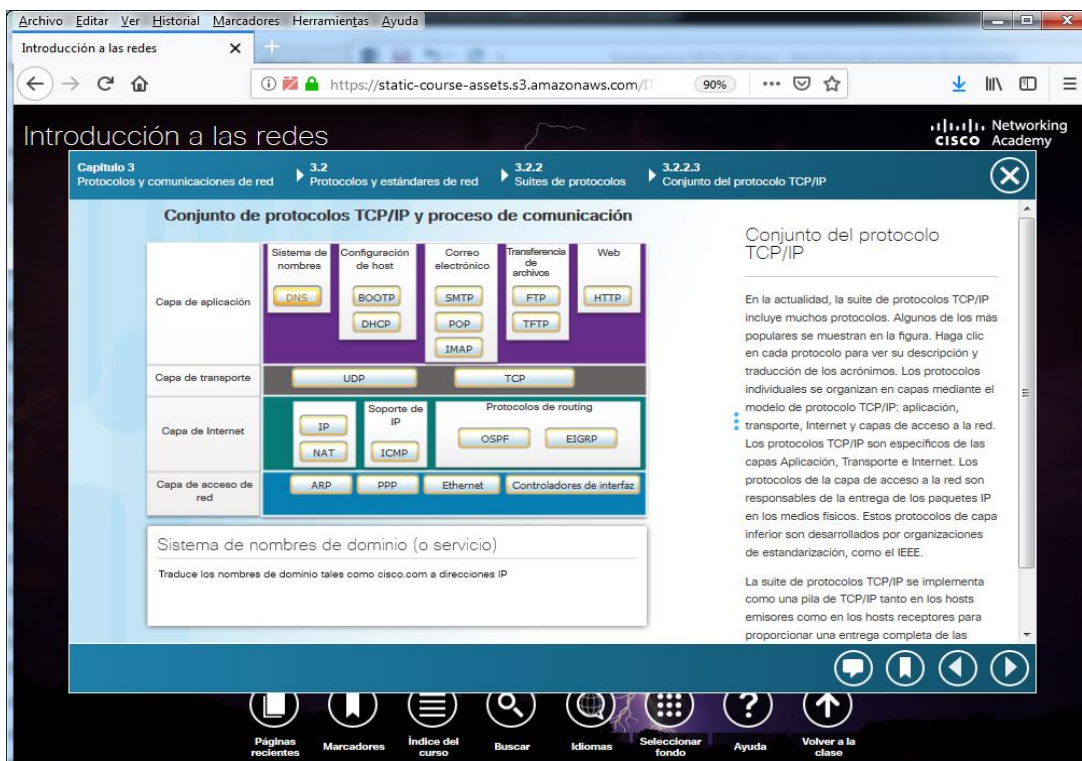


Figura 1. Tipos de contenidos en la plataforma NetAcad: Imágenes

Fuente: <https://www.netacad.com>

En la figura 2 se observa un video en el cual se explica cómo configurar las interfaces virtuales de un switch. Con los videos se muestran temas que se consideran avanzados o de mayor dificultad, o en casos en los que se realizan muchos pasos para lograr un objetivo y con el video el estudiante tiene la facilidad de pausar, detener, retroceder o avanzar el video cuantas veces sea necesario para que pueda asimilar el conocimiento.

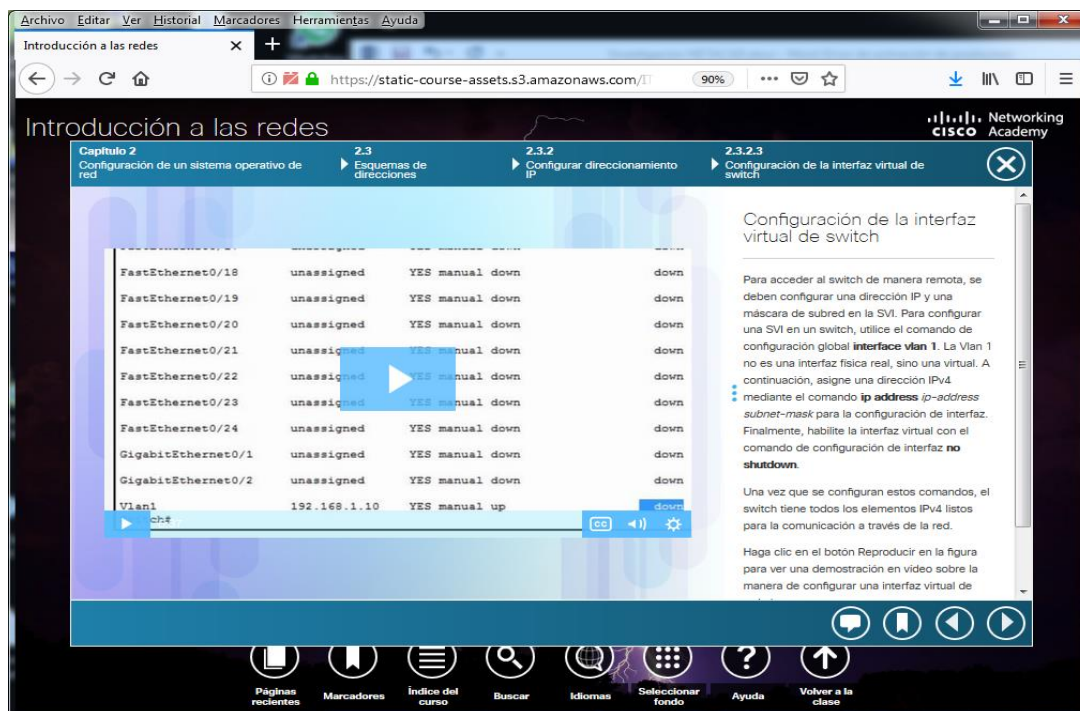


Figura 2. Tipos de contenidos en la plataforma NetAcad: Videos

Fuente: <https://www.netacad.com>

Debido a lo mencionado surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el tipo de motivación de los estudiantes que estudian la asignatura de Redes de Computadores (RC) o la asignatura de Conmutación y Enrutamiento en Redes de Computadoras (CERC) del ITD, para utilizar la plataforma NetAcad?

Para responder a la interrogante anterior se definieron los siguientes objetivos

1. Determinar el tipo de motivación de los estudiantes de la asignatura RC y la asignatura CERC que presentan los estudiantes del ITD.
2. Analizar las diferencias estadísticamente significativas del tipo de motivación de los estudiantes de la asignatura RC y la asignatura de CERC que presentan los estudiantes del ITD para utilizar la plataforma NetAcad según su género.

Marco teórico

A lo largo de los años se han desarrollado múltiples y variados instrumentos que miden la motivación y las estrategias de aprendizaje, y en este sentido se han hecho adaptaciones a instrumentos para adecuarlos a un contexto específico, ya sea un grado académico o una población diferente.

Un trabajo interesante en el que se analiza una adaptación de un instrumento a la población universitaria española para conocer las estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes universitarios con el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje en Universitarios: CEA-U realizado por Cabrera, García, Betancur y Blanco (2007). Este instrumento consta de 57 ítems y es una versión reducida de tres cuestionarios diferentes: el cuestionario de hábitos y estrategias motivacionales para el estudio, el cuestionario de estrategias cognitivas de aprendizaje y el cuestionario de estrategias de control en el estudio; HEME, ECA y ECE respectivamente. Por su parte Martín, García, Torbay, & Rodríguez (2008), analizan la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje utilizadas con respecto al rendimiento académico usando el CEA-U.

Uno de los instrumentos más utilizados y validados para medir la motivación y estrategias de aprendizaje es el Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) o cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje, diseñado y validado por Pintrich, Smith, García y McKenchie en el año 1991.

Jardey, Suárez y Mora (2016) validaron y adaptaron el MSLQ para aplicarlo a los estudiantes de universidades públicas y privadas en la ciudad de Bogotá-Colombia, acorde a las características propias del estudio de la física en la educación superior de ese país.

Otra adaptación y validación importante es la que realizaron Pino, Burgos & Sánchez (2012) al contexto de los estudiantes universitarios de la ciudad de Chillán en Chile. La adaptación incluye aspectos de traducción, connotación de las palabras según el contexto socio-cultural desde el cual se interpreta, de redacción y de semántica.

De la misma manera Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) diseñaron y validaron el instrumento denominado Échelle de Motivation en Éducation (EME por sus siglas en francés) o Escala de Motivación Educativa para evaluar los distintos tipos de motivación y se compone de 28 ítems que evalúan la motivación intrínseca, motivación extrínseca y la desmotivación.

En este sentido Núñez, Lucas, Navarro y Grijalvo (2006), realizaron la validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en un contexto universitario en Paraguay. De la misma manera Becerra & Morales (2015), realizaron la validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México.

Así mismo, López-Aguado (2010), realizó el diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios para medir el trabajo autónomo. El trabajo autónomo desarrolla competencias como búsqueda de información y trabajo colaborativo.

Por otro lado, entendemos la motivación intrínseca Woolfolk (2006), como la tendencia natural a buscar y vencer desafíos, conforme perseguimos intereses personales, es decir, la actividad es gratificante por sí misma. En contraste con la motivación extrínseca que se entiende como aquella en la que hacemos algo para obtener una calificación o algún beneficio, es decir, no nos importa la actividad, solo nos importa aquello que nos redituara.

Metodología

La presente investigación se realizó sobre la base de la metodología cuantitativa. La investigación cuantitativa se caracteriza por atribuir valores (numéricos) a las características de las variables de estudio, Hernández, Fernández y Baptista (2010). En cuanto al diseño de la investigación se utilizó una estrategia no experimental y de tipo transversal que, de acuerdo con Hernández et al (2010) se utilizan para describir y analizar variables en un momento dado y la recolección de datos se realiza en un solo momento, y para la aplicación del instrumento se utilizó la técnica de encuesta. Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva para establecer la distribución de una o más variables en el ámbito del colectivo tal como lo señala Briones (2002).

Instrumento

Para el diseño del cuestionario se tomó como base el instrumento de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E). A partir de este cuestionario se hicieron adaptaciones de contexto de región y de nivel educativo, Como resultado de esta adecuación se realizó el cuestionario que se denominó: **Escala de Motivación Académica Uso de Plataforma NetAcad (EMA-ACAD)** (Anexo 1)..

El cuestionario está estructurado usando una escala de medición tipo Likert, y consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones, ante los cuales se pide la reacción de los participantes, eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico entre 1 y 5.

Tabla 1.

Relación Tipo Motivación-Ítem

Tipo de Motivación	Indicador	Ítems
Motivación Intrínseca	Tendencia natural a buscar y vencer desafíos, conforme perseguimos intereses personales. La actividad es gratificante por si misma	1, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 14, 15, 17, 22, 24, 25, 27
Motivación extrínseca	Hacemos algo para obtener una calificación o beneficio, no nos importa la actividad, solo nos importa aquello que nos redituará.	2, 6, 10, 11, 13, 18, 19, 21
Desmotivación	El desinterés del alumno por sus estudios	9, 16, 20, 23, 26, 28

Fuente: Elaboración propia

Con la aplicación del instrumento se busca medir el tipo de motivación del estudiantado en relación al uso de la plataforma NetAcad. En la tabla 1 se puede ver la relación de ítems de acuerdo al tipo de motivación.

Validez y confiabilidad del instrumento

Para la validación del cuestionario se trabajó en la validez de expertos, la cual consiste en someter el instrumento y sus reactivos al criterio de profesionales asociados al tema de investigación. Los expertos tienen experiencia profesional, docente y de uso de la plataforma NetAcad. Para su ejecución se solicitó la opinión de 2 jueces expertos, los cuales están familiarizados con el tema de estudio.

Para la realización de la prueba piloto se contó con el apoyo de un grupo de alumnos que cursaban otra asignatura dentro de la misma Institución Educativa. La prueba piloto permitió identificar aspectos tales como: redacción, ortografía y si el ítem es comprensible.

La confiabilidad del instrumento fue puesta a prueba utilizando el estadístico alfa de Cronbach, siendo esta una forma de medida de la coherencia interna del instrumento y se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales Hernández et al. (2010).

La fiabilidad del instrumento fue realizada a partir del procesamiento de 37 casos, de los cuales 37 fueron válidos y ninguno fue excluido. De los datos analizados se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.846 lo cual indica que los resultados del instrumento son altamente confiables.

Participantes

Los estudiantes que participaron en el estudio están inscritos en la asignatura RC grupo 6Y, o en la asignatura CERC grupo 7Y, de Ingeniería en Sistemas Computacionales del ITD. Existen 3 grupos por asignatura, 2 en turno matutino y 1 en vespertino por asignatura respectivamente. De esos 6 grupos, solamente 2 grupos son atendidos por maestros acreditados para usar la plataforma NetAcad por lo que solamente se consideraron los 2 grupos mencionados anteriormente. En los 2 grupos hay un total de 37 estudiantes, es decir, el 100% de la población objetivo del estudio.

Procedimiento

En un día determinado dentro del horario establecido por la Institución para la asignatura de RC grupo 6Y, y para el grupo 7Y de la asignatura CERC, en las aulas asignadas para tal efecto, se les explica a los estudiantes que serán parte de un estudio que se realizará a través de la aplicación de un instrumento de tipo cuestionario y se les menciona que los resultados sólo serán utilizados para uso estrictamente profesional y se ajustará al manejo confidencial de la información

que éticamente esto implica. Una vez que se les explicó a los estudiantes se les proporcionó el cuestionario y en el mismo momento se recogen sus datos personales.

El tiempo de aplicación oscila entre 15 y 20 minutos, por lo que todos los datos se recogen en una única sesión de unos 30 minutos aproximadamente. Los sujetos que responden son estudiantes que asisten a clase en ese momento y que, de forma voluntaria acceden a colaborar en la investigación. Para procesar la información se utilizó la herramienta SPSS.

Resultados

El perfil descriptivo de la población señaló que el 18% son mujeres y 82% son hombres, con un rango de edades de 19 a 24 años, siendo la edad media de los participantes 21.3 años con una desviación estándar de 1.11.

Los resultados obtenidos a partir del procesamiento del 100% de los casos, se observó una motivación intrínseca muy favorable con una media de 4.03 que provocó el uso de la plataforma NetAcad por parte de los estudiantes, del mismo modo, se observó una fuerte motivación extrínseca con una media 3.82 por parte del alumnado, aunque en una menor proporción que la intrínseca. Caso contrario en la desmotivación que la media arrojó un valor muy bajo (factor positivo), lo que nos indica que casi no existe desmotivación por parte de los alumnos. Estos valores se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2.

Estadísticos Descriptivos por tipo de motivación

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Motivación intrínseca	37	1.79	4.93	4.03	.606
Motivación extrínseca	37	1.88	5.00	3.82	.654
Desmotivación	37	1.00	3.67	1.85	.755

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la media 4.03 de la motivación intrínseca, corresponde una media de 3.88 para el género femenino y una media de 4.19 para el género masculino, y en referencia a motivación extrínseca una media de 3.64 para las mujeres y 4.00 para los hombres. En cuanto a la desmotivación corresponde un 2.17 para mujeres y una media de 1.54 para los hombres, lo cual nos indica que el género masculino está ligeramente más motivado en el uso de la plataforma y a su vez presenta una menor desmotivación.

En un análisis por ítem se observó que de los 5 ítems con mejor puntuación, 4 pertenecen a motivación intrínseca de los cuales 2 están en primer lugar. El tercero mejor pertenece a la motivación extrínseca, lo cual también es positivo. Nuevamente se aprecia una mayor motivación por parte del género masculino. Estos valores se pueden ver en la tabla 3.

Tabla 3.

Los 5 Ítems con mayor puntuación en la media

Núm. Ítem	Tipo Mot.	Media Gen.	Media F	Media M
27	Intrínseca	4.46	4.29	4.5
3	Intrínseca	4.41	4.0	4.5
19	Extrínseca	4.41	4.14	4.47
4	Intrínseca	4.38	4.0	4.47
15	Intrínseca	4.35	4.43	4.33

Fuente: Elaboración propia

Además, los alumnos manifestaron estar totalmente de acuerdo con los ítems 4, 15 y 27 en 22 veces (que representa el 59%), 19 y 19 (el 51%) ocasiones respectivamente, los 3 ítems pertenecen a motivación intrínseca. El primer ítem se relaciona con aprender temas interesantes, el segundo con la posibilidad de certificarse y el tercero con el incremento en la preparación profesional. Le siguen los ítems 3, 8, 13 y 19 con 18 ocasiones cada uno (49%). Los ítems 3 y 8 pertenecen a motivación extrínseca y el ítem 13 y 19 a motivación intrínseca. El ítem 3 se relaciona con la satisfacción de aprender cosas nuevas y el ítem 8 con la calidad de los contenidos académicos. En tanto que el ítem 13 corresponde con el mercado laboral, mientras que el ítem 19 corresponde a conseguir un trabajo más redituable.

En la tabla 4 se muestran los ítems que obtuvieron la menor valoración, desde la posición 23 a la 28 se obtuvieron valores muy bajos con medias que van de 1.49 a 1.92, que significan una valoración positiva, puesto que nos indica que la desmotivación es de muy baja a casi nula. Se observa que el sexo femenino es el que presenta un poco más de desmotivación

Tabla 4.

Los 6 Ítems con menor puntuación en la media

Núm. Ítem	Tipo Mot.	Media Gen.	Media F	Media M
26	Desmotivación	1.49	2.0	1.37
16	Desmotivación	1.49	2.14	1.33
23	Desmotivación	1.54	1.86	1.47
20	Desmotivación	1.65	2.71	1.4
28	Desmotivación	1.84	2.14	1.77
9	Desmotivación	1.92	2.14	1.87

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que de los resultados obtenidos, no es preocupante el nivel de desmotivación presentado, ya que presenta valores muy bajos, es decir, los valores bajos que arroja el instrumento en el factor de desmotivación es positivo, ya que demuestra una poca o nula desmotivación. Recordando que la media obtenida en forma general fue de 1.85 que lo sitúa en la escala entre totalmente en desacuerdo y parcialmente en desacuerdo.

La desmotivación se presenta en 4 estudiantes (10.8%), es decir los que manifiestan estar totalmente de acuerdo con los ítems relacionados a esta

dimensión. El primero señala estar totalmente de acuerdo con el ítem 20 el cual se relaciona con equivocarse de carrera (un caso de preocupación), el segundo con los ítems 23 y 28, los 2 se relacionan con no disponer de internet y/o computadora. El tercer caso (el más preocupante) con los ítems 9, 16 y 28 en el que los temas no son del interés y además se relaciona con asistir a clases porque los papás lo mandan, y el último estudiante con el ítem 9. De estos 4 casos, 2 estudiantes (5.4%) son los de preocupación y a los que quizá les faltó orientación vocacional al momento de seleccionar la carrera.

Respecto al desarrollo de los objetivos, se determinó utilizar las versiones no paramétrica, una vez que la prueba de Kolmogorov-Smirnov arrojó significaciones menores a .05, por tal motivo se rechazó la hipótesis nula que planteaba una distribución normal en los datos y en referencia al segundo objetivo que implicaba determinar las diferencias estadísticamente significativas del tipo de motivación de los estudiantes de la asignatura RC y la asignatura CERC que presentan los estudiantes del ITD para utilizar la plataforma NetAcad según su género, se realizó un análisis de diferencias de medias lo cual conlleva a realizar un análisis de tipo inferencial bajo la versión no paramétrica utilizando el estadístico Mann-Whitney, para lo cual se plantearon las siguientes hipótesis estadísticas:

- Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas del tipo de motivación de los estudiantes de la asignatura de RC y la asignatura CERC que presentan los estudiantes del ITD para utilizar la plataforma NetAcad en relación con el género.
- H1: Existen diferencias estadísticamente significativas del tipo de motivación de los estudiantes de la asignatura de RC y la asignatura CERC que presentan los estudiantes del ITD para utilizar la plataforma NetAcad en relación con el género.

Enseguida se realizó el análisis estadístico que permitió observar el nivel de significación obtenida en cada ítem, en el cual se obtuvo una significación media equivalente a: 0.443, por lo anterior se acepta la hipótesis nula al no encontrar diferencias estadísticamente significativas con respecto al género. Estos resultados se pueden contrastar con los obtenidos por Acevedo, Torres y Tirado (2015) quienes no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la motivación para el aprendizaje.

De manera general, los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con Salazar y Rojas (2010) quienes mencionan que los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje buscan que el estudiante se encuentre motivado constantemente mediante la incorporación de novedosas estrategias. De la misma forma Andrade (2017) refiere que las comunidades virtuales de aprendizaje tienen efectos positivos sobre la motivación académica. Por otra parte El-Seoud, Seddiek, Taj-Eddin, Ghenghesh y El-Khouly (2013) en un estudio realizado en las universidades de Egipto concluyen que el aprendizaje electrónico

a través de experiencias interactivas aumenta la motivación de estudiantes universitarios, además de la incorporación de contenido electrónico de las multinacionales como es el caso de Cisco con la plataforma NetAcad.

Conclusiones

Los resultados encontrados han confirmado nuestras ideas previas sobre una motivación adicional por parte de los estudiantes que la adjudicábamos al uso de la plataforma. Para ofrecer una educación de mejor calidad las instituciones universitarias deben buscar los convenios necesarios con las empresas líderes en diferentes sectores para fortalecer su infraestructura educativa. En este sentido, la incorporación de la plataforma NetAcad forma parte de una estrategia para ayudar a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De la misma forma, es importante resaltar que los estudiantes con el uso de la plataforma NetAcad tienen la posibilidad de acceder a una certificación después de aprobar sus cursos. Esto le da una ventaja competitiva que otras instituciones no ofrecen. En relación a lo mencionado y en un contexto internacional, en la Universidad de Almería implementaron los programas de certificación de Cisco y en la cual Herrera, et al. (2015) señalan que la experiencia fue muy positiva y en caso de que los estudiantes aprueben los exámenes solicitados se les otorga una certificación lo que facilitará la inserción laboral de los jóvenes en el mercado laboral. Esto concuerda con lo observado en cuanto a que el ítem 15 establece la posibilidad de certificación por parte del estudiante y en el que los alumnos manifestaron estar totalmente de acuerdo en 19 ocasiones.

Por otra parte se recomienda que los docentes acreditados en la plataforma NetAcad sean los que impartan las materias referentes al área de redes, adicionalmente los alumnos han realizado esta petición y se espera que a partir del siguiente semestre así se realice. Es importante señalar que el estudio se llevó a cabo en una sola institución y por lo tanto sería recomendable hacer más investigación utilizando el mismo instrumento u otros instrumentos similares para confirmar o rechazar los resultados obtenidos en esta investigación. Cabe señalar que aunque actualmente existen muchas instituciones de educación media superior y de educación superior que han incorporado la plataforma NetAcad, existe muy poca investigación acerca de beneficios y ventajas que pudiera ofrecer la plataforma tanto a nivel nacional como internacional.

Anexo 1

ESCALA DE MOTIVACION ACADEMICA USO DE PLATAFORMA NETACAD (EMA-ACAD)

Nombre _____ Grupo _____ Turno _____
 Sexo F M Edad

- No hay respuestas correctas o erróneas.
- No es un cuestionario de inteligencia ni de personalidad.
- Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas.
- No hay límite de tiempo para contestar el Cuestionario, aunque no tardarás más de 15 minutos.
- El presente **estudio es con fines investigativos** y los resultados sólo serán utilizados para **uso estrictamente profesional** y se ajustarán al **manejo confidencial** que éticamente esto implica.

Lea detenidamente cada frase e indica con una X el grado que está de acuerdo a las siguientes afirmaciones basado en tu experiencia como estudiante en las asignaturas de redes de computadoras en función del siguiente código:

Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	No estoy de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Considero que el uso de la plataforma Netacad

No.	Pregunta	1	2	3	4	5
1	La utilizo porque la posibilidad de poner marcadores facilita la búsqueda de temas importantes para mí.					
2	Por el gusto que me produce realizar las actividades escolares difíciles.					
3	La utilizo porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.					
4	La utilizo porque estudiando aprendo las cosas que me interesan.					
5	La utilizo porque favorece la búsqueda de recursos que facilitan mi aprendizaje.					
6	Para demostrarme que soy capaz de terminar la ingeniería.					
7	La utilizo porque me gusta meterme de lleno cuando leo temas interesantes.					
8	La utilizo por la calidad de los contenidos académicos.					
9	La utilizo porque es parte de la asignatura, pero en realidad los temas no son de mi interés.					
10	Porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios.					
11	Porque aprobar la escuela hace que me sienta importante.					
12	La utilizo porque me permite realizar mejor mis trabajos académicos.					
13	Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta.					
14	La utilizo por la satisfacción que siento al superar cada uno de mis objetivos					

	personales.						
15	La utilizo por la posibilidad de certificarme en el ámbito de redes más adelante.						
16	La utilizo porque es parte de la asignatura, pero francamente creo que vengo porque mis papas me mandaron a la escuela.						
17	La utilizo porque favorece la búsqueda de temas de mi interés de la asignatura.						
18	Porque creo que van a mejorar mis competencias como profesionista.						
19	La utilizo porque creo que me ayudará a conseguir en el futuro un trabajo más redituable.						
20	La utilizo porque es parte de la asignatura, pero considero que me equivoqué de carrera.						
21	Porque considero que son temas desafiantes que me ayudarán en mi preparación.						
22	La utilizo por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.						
23	La utilizo porque es parte de la asignatura además me desanima porque no dispongo de computadora propia y/o no cuento con conexión de Internet.						
24	La utilizo por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.						
25	La utilizo por la satisfacción que siento cuando me supero en mis estudios.						
26	La utilizo porque es parte de la asignatura, pero no sé por qué asisto y, francamente, me tiene sin cuidado.						
27	La utilizo porque creo que aumentan mi preparación profesional.						
28	La utilizo porque me gustan los temas de la asignatura pero me desanima porque no dispongo de computadora propia y/o no cuento con conexión de Internet.						

Referencias

- Acevedo, D., Torres, J. D., & Tirado, D. F. (2015). Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). *Formación universitaria*, 8(5), 59-66.
- Alvarez Cáceres, R. (1994). *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS: aplicación a las ciencias de la salud*. Madrid, España: Diaz de Santos S.A de C.V.
- Andrade, M. O. (2017). Comunidad virtual de aprendizaje y motivación académica en estudiantes de posgrados. *Memorias*, (1).
- Becerra González, C. E., & Morales Ballesteros, M. A. (2015). Validación de la Escala de Motivación de Logro Escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación educativa (México, DF)*, 15(68), 135-153. Recuperado el 13 de Agosto de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732015000200009&lng=es&nrm=iso

- Cabrera, E. M., García, L. A., Betancor, Á. T., & Blanco, T. R. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología*, 23(1), 1-6.
- Cisco. (06 de 08 de 2018). *Who is Cisco*. Obtenido de https://www.cisco.com/c/en_au/about/who-is-head.html
- Cisco Networking Academy. (06 de 08 de 2018). *Cisco Networking Academy*. Recuperado de <https://www.netacad.com/es>
- El-Seoud, S., Seddiek, N., Taj-Eddin, I., Ghenghesh, P., & El-Khouly, M. (2013). The Effect of E-learning on Learner's Motivation: A Case Study on Evaluating E-Learning and its Effect On Egyptian Higher Education. In *The International Conference on E-Learning in the Workplace* (pp. 12-14).
- González, M. L. G. (2018). Incidencia del sexo, número de hermanos y orden de nacimiento en las metas académicas de estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 57-66.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, J. F. R., Casado, L. G., Ruiz, V. G., Garzón, E. M., Estrada, J. F. S., Naranjo, J. Á. M., & Ortigosa, P. M. (2015). Integration of Cisco certification programs on Computer Networks subjects. *Experiencias Docentes en Redes de Computadores*, 1(1).
- Janitor, J., Jakab, F., & Kniewald, K. (2010). Visual Learning Tools for Teaching/Learning Computer Networks: Cisco Networking Academy and Packet Tracer. *2010 Sixth International Conference on Networking and Services*, (págs. 351-355). Cancun, México. Recuperado el 22 de Octubre de 2018, de <https://www.computer.org/csdl/proceedings/icns/2010/3969/00/3969a351-abs.html>
- Jardey Suárez, O., & Mora, C. (2016). Adaptación y validación del inventario MSLQ para los cursos iniciales de física en la educación superior. *Latin-American Journal of Physics Education*, 10(3).
- L. Bernárdez, M. (2007). *Diseño, Producción e Implementación de E-learning: Metodología, Herramientas y Modelo*. AuthorHouse.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del Cuestionario de Estrategias de Trabajo Autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- Martín, E., García, L. A., Torbay, Á., & Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412.
- Núñez Alonso, J. L., Lucas, J. M.-A., Navarro Izquierdo, J., & Grijalvo Lobera, F. (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 391-398.
- Oracle. (2018). *Acerca de Oracle*. Recuperado de <https://www.oracle.com/es/corporate/index.html>

- Oracle iLearning. (2018). *Oracle iLearning*. Recuperado de <http://ilearning.oracle.com/ilearn/en/learner/jsp/login.jsp>
- Pino Muñoz, M., Burgos Castillo, E., & Sánchez Abarca, P. (2012). *Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje (MSLQ)*. (Tesis de pregrado). Universidad del Bío-Bío, Escuela de Psicología, Chile.
- Salazar, Y., & Rojas, F. (2010). La motivación, la experticia tecnológica y el acceso a recursos informáticos y su relación con modalidades de enseñanza virtuales. In *Anales de la Universidad Metropolitana* (Vol. 10, No. 2, pp. 75-92).
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson Educación.

PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA ECOSÓFICA

PERSPECTIVES OF TEACHER EDUCATION FROM INCLUSIVE ECOSOPHICAL EDUCATION

Maritza Caraballo Rodríguez

Doctora en Innovaciones Educativas, Magíster Scientiarum en Planificación y Evaluación Educativa, Licenciada en Dificultades de Aprendizaje Educación Especial, Especialización en Supervisión y Gerencia Educativa, Docente de Educación Especial, Taller Educativo Laboral “Manzanares”, República Bolivariana de Venezuela, maritzacaraballo2017@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8452-2508>

Recibido: 15 de abril de 2019

Aceptado: 9 de junio de 2019

Resumen

La educación modernista excluyente, antiética, negadora de la diversidad, la condición humana y las falsas políticas educativas, ha plasmado la antítesis de una Educación Inclusiva negadora de la esencia del ser humano. La línea de investigación titulada: Educación Inclusiva Ecosófica es un constructo conformado por la sinergia en las prácticas educativas y en la consideración del profesorado como eslabón fundamental para propiciar una educación de calidad, inclusiva, antropológica, que atienda la condición humana como una acción fundamentalmente edificadora del desarrollo humano, de la vida, de la salvación del planeta; tanto del individuo como de la sociedad en forma interdependiente y simbiótica. Tiene la excelencia de la ecosofía que atiende en una responsabilidad social marcada de la necesidad de liberación de los no incluidos, olvidados, soterrados, las personas con necesidades educativas especiales, en la aceptación de la diversidad. Para cumplir con el objetivo de investigación: *configurar las perspectivas de la formación docente en la Educación Inclusiva Ecosófica*. Se usó el transmétodo hermenéutico comprensivo, ecosófico y daitópico; bajo el transparadigma transcomplejo y proyecto transmodernista. En la investigación transmética se obtuvieron unas conclusiones de apertura: se trata un docente en con-formación permanente como ciudadano y profesional, negado al conformismo cognitivo y al *imprinting cultural*, la formación que se propende debe deconstruir el imprinting de la cultura docente tradicional o sello tradicional modernista de lo que significa educar. Un docente religado ecosófico, reformado en su mente, que debe enseñar la condición humana desde el reconocimiento en sus congéneres, en medio de los antagonismos o *topoi*. La conciencia de la humanidad en el planeta en tanto la inhumanidad en el humano hombre.

Palabras clave: Educación Inclusiva Ecosofica, transcomplejidad, antropológica, diversidad, formación docente.

Abstract

Modernist, exclusionary, anti-ethical education, denying diversity, the human condition and false educational policies; It has shaped the antithesis of an Inclusive Education denying the essence of the human being. The research line entitled: Inclusive Ecosophical Education is a construct made up of synergy in educational practices and the consideration of teachers as a fundamental link to promote a quality education, inclusive, anthropogenic, that addresses the human condition as a fundamentally edifying action of human development, of life, of the salvation of the planet; both of the individual and society in an interdependent and symbiotic way. It has the excellence of the ecosophy it serves in a marked social responsibility of the need for the liberation of those not included, forgotten, buried, people with special educational needs, in the acceptance of diversity. In order to fulfill the research objective: to configure the perspectives of teacher training in Ecosophical Inclusive Education, the hermeneutic, comprehensive, ecosophic and daitopetric transmethod was used; under the transparent trans-complex and transmodernist project. In the transmethodic research, some opening conclusions were obtained: a teacher in permanent training as a citizen and professional is treated, denied to cognitive conformism and cultural imprinting, the formation that tends to deconstruct the imprinting of the traditional teaching culture or seal Modernist traditional of what it means to educate. A re-educated ecosophic teacher, reformed in his mind, who must teach the human condition from recognition in his peers, in the midst of antagonisms or topoi. The consciousness of humanity on the planet in both the inhumanity in the human man.

Key words: Ecosophical Inclusive Education, transcomplexity, anthropoetics, diversity, teacher training.

Preámbulo y transmetodología

La Educación Inclusiva en su nacimiento cuenta con un harén epistemológico sin raíces definidas y con escaso sustento teórico que la convierten en un cuerpo con una escasa inclusión en tanto personas, formas de aprehender, métodos, y políticas definida con sentido ético y responsabilidad social que atienda la diversidad y la ética; todo ello deviene de los paradigmas reduccionistas que la mutilan.

De las críticas particulares a la Educación Inclusiva, que explican lo anterior Ocampo (2018a) da cuenta: se desatienden sujetos mal denominados grupos minoritarios, la carencia del sentido humano, se enmarca en políticas de acción afirmativa, con políticas mutilantes, la concepción estática del sujeto objetivado, el precinto de la lógica de la homogeneidad; la cultura estática de ser humano que no reconoce la diversidad de este, es decir la negación. Con esto se concluye que la Educación Inclusiva está definida de manera reduccionista dentro del paradigma modernista.

En contraposición al reduccionismo, lo antiético, atendiendo a una verdadera inclusión y la diversidad de la vida, nace la Educación Inclusiva Ecosófica, en Carballo (2017) y Carballo (2019a) como línea de investigación que configura un aspecto de relevante interés en el campo investigativo que se constata en proyecto de la transmodernidad que impulsa a rescatar lo olvidado de la modernidad: lo execrado, como las subjetividades, la condición humana, tal como lo expresa Carballo (2019b) para dar respuestas acordes y oportunas a los requerimientos cada día más agudos y complejos provenientes de todos los

ámbitos del quehacer, político, técnico, científico, económico, cultural, ecológico y educativo de la sociedad; que puede ser percibida sin temores erráticos como una necesidad imperiosa y un deber ineludible del Estado, en el cual todos deberían participar proactiva y constantemente para atenderla. Es una emergencia en tanto lo es la categoría ecosofía que marca en el devenir la indagación su cuerpo teórico, en lo adelante, y que invita a la formación del ciudadano al difícil arte de habitar en el planeta.

La ecosofía va en consonancia con la transmodernidad por ello, es necesario romper con las lógicas difusivas del episteme modernista de la Educación Inclusiva e ir al rescate de las víctimas de la modernidad que actualmente son excluidas en la mal llamada Educación Inclusiva. El espacio de realización de la Educación Inclusiva Ecosófica es la transmodernidad, donde, de acuerdo con Dussel (2001) se “exigirá una nueva interpretación de todo el fenómeno de la Modernidad, para poder contar con momentos que nunca estuvieron incorporados a la Modernidad europea, y que subsumiendo lo mejor de la modernidad europea y la norteamericana que se globaliza” (p.390).

En esta perspectiva, la Educación Inclusiva Ecosófica es un constructo conformado por la sinergia en las prácticas educativas y en la consideración del profesorado como eslabón fundamental para propiciar una educación de calidad, inclusiva, antropeútica, que atienda la condición humana, como una acción fundamentalmente constructiva y edificadora del desarrollo humano, de la vida, de la salvación del planeta; tanto del individuo como de la sociedad en forma interdependiente y simbiótica. La Educación Inclusiva Ecosófica tiene la excelencia de la ecosofía, de la que expresa Pupo (2013) resulta de “la necesidad de pensar al hombre y a la subjetividad humana con sentido cultural y complejo, que es al mismo tiempo, pensarlo desde una perspectiva ecosófica, desde un saber ecologizado, integrador y cósmico” (p.18).

Tal espléndidez de la Educación Inclusiva Ecosofía (EIE) no puede ser llevada a cabo bajo el mismo bastión (las viejas formaciones y políticas educativas) formadas en una tradición soslayadora de la vida misma. Así, aparece en escena la necesidad de configurar la formación docente desde dicha EIE. Para ello, se aclara que dicha formación no puede ser clarificada y preconfigurada en forma definitiva, menos atendiendo sólo la formación del profesional; cuando se hable en lo adelante de formación se entenderá en la urgencia de dos complejidades: la formación del ciudadano como complejizada con la del profesional; en atención a ello Rodríguez (2013) trata la categoría con-formación del ciudadano. Que atiende a las dos vertientes jamás separadas.

Para cumplir con el objetivo de investigación: *configurar las perspectivas de la formación docente en la Educación Inclusiva Ecosófica*, se usó el transmétodo hermenéutico comprensivo, ecosofico y daitopico; bajo el transparadigma transcomplejo, inédito de Rodríguez (2017), en los tres momentos de acuerdo con lo planteado en Santos (2003), en los tiempos: el analítico, el empírico y el propositivo. En lo que sigue, referente al objeto de estudio: las perspectivas de la formación docente Educación Inclusiva Ecosófica, se expone como aconteció la investigación en cada una de estas etapas.

En el primer momento, el analítico, se interpretó y teorizó el devenir de la Educación Inclusiva Ecosófica, más aún, las concepciones de su epistemología hasta configurar dichas categorías en su estado actual, pasando por su *complexus social*, la complejidad como mirada en lo social, para ello, el piso transparadigmático usado fue la transcomplejidad en toda la investigación. En dicho momento, es menester recurrir a la reinterpretación de los discursos en los materiales de investigación artículos, libros, entre otras fuentes secundarios, tratando de darle interpretación y sentido a los mismos. En este caso, se revisaron diversos autores originarios en diferentes recorridos, investigadores como: Felix Guattari, Rigoberto Pupo, Aldo Ocampo, Maritza Caraballo, Edgar Morín, Enrique Dussel, Santos Boaventura, Milagros Rodríguez; entre otros.

El segundo momento: el empírico, estuvo enfocado a interpretar las perspectivas y categorías como: la formación docente en la Educación Inclusiva Ecosófica repensadas desde la complejidad, la antropológica en la Educación Inclusiva Ecosófica y el transepisteme de estas, en su modo de concebirse, retomando los puntos que tienden a configurar el objeto de estudio y su preeminencia en la relación de la Educación Inclusiva Ecosófica, la antropológica en el *complexus social* actual, la diversidad, transmodernidad, transcomplejidad; como categorías de análisis. La investigadora realizó un profundo énfasis en el pensamiento de varios autores, confrontando sus pensamientos con el de los diferentes autores revisados y sobre todo su experiencia como doliente, y agente de metamorfosis en el proceso de cambio inclusivo y ecosófico de la formación docente.

El tercer momento se encauzó a configurar las perspectivas de la formación docente desde la Educación Inclusiva ecosófica, emergiendo un conocimiento complejo transepistémico del objeto de estudio, en un *complexus social* entramado complejo de la realidad de los sujetos sociales. De acá conclusiones inacabadas de la indagación, las categorías intervinientes se estudiaron interpretándolas hermenéuticamente, empleando herramientas heurísticas complejas y emergentes para analizar con conciencia y tornarlas más visibles, atractivas y armónicas; partiendo de lema emblemático de Morín (2006), que afirma la educación debe conducir a una antropológica desde la enseñanza de la condición humana, que acepta y respeta la diversidad.

El piso o transparadigma de investigación es la transcomplejidad, pensada en la globalidad, tal cual la propone Morín (2006) “sustituir el paradigma de disyunción / reducción / unidimensionalización por un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir” (p.34). La transcomplejidad trasciende lo evidente lo reducido e incurre en todo lo acabado y definitivo de las ciencias y la educación, Morín (2004) afirma que “es el pensamiento que pone orden en el universo y persigue el desorden, el orden se reduce a una ley o a un principio, la simplicidad observa lo único o lo múltiple pero no ambos juntos” (p.28).

Para explicitar conceptualmente este transmétodo es menester el conocimiento de lo diatópico y de lo ecosófico; tal cual Rodríguez (2017). El vocablo griego *topoi* significa lugar, espacio o territorio, el prefijo *diá* asociado a él,

expresa la idea de un recorrido *por medio de, a lo largo de o por entre*. En este sentido, la elección terminológica de Santos (1990) es exacta para dar cuenta de aquello que quiere expresar: la diatopía constituye un movimiento de paso de un lugar a otro, un pasaje que conecta dos o más regiones. Como sabemos, por el contexto de la discusión, los ámbitos a los que se alude aquí no son espacios físicos.

Santos (1990), procura esa cercanía de los *topoi* en un dialogo de saberes en las perspectivas de la formación docente desde la Educación Inclusiva Ecosofica, busca en cada una de sus obras vías intermedias de acercamiento, desde luego acá, ratificamos que sólo es posible mediante procesos descolonizados, donde se rescata uno *topois* que ha sido ocultado o soterrado. Así las cosas, la transmodernidad es esencial; más aún el abrazo y reconocimiento que permite la transcomplejidad, donde cada uno de ellos, se reconocen en espacios de respeto y legitimidad.

Esa legitimidad y reconocimiento ocurre en la desdogmatización de la Educación Inclusiva Ecosofica y de la epistemología, Santos (1990) afirma que se debe problematizar, desconstruir los objetos que se estudian, abrir el conocimiento científico mediante una hermenéutica adecuada. En síntesis la hermenéutica diatópica con su conceptualización ecosófica, de acuerdo con Rodríguez (2017) la hace comprensiva y abrazadora.

La conformación de la Educación Inclusiva Ecosófica

Existe en la problemática presentada de una educación excluyente, segadora y negadora de la condición humana, la necesidad de un cuerpo transepistémico de creación y reconstrucción del conocimiento tradicional de dicha educación, en dos vertientes: la inclusión y lo ecosófico. Este transepisteme está fuera de las mentes colonizadas y modernistas responsables de una Educación Inclusiva decadente; de manera tal que, el transparadigma complejo y el proyecto transmodernista como asidero político, social y entramado de rescate de las víctimas del viejo modelo epistémico dan el espacio único de realización de dicho transepistémico. La inclusión comprende a todas las personas independientemente de sus condiciones adoptando una visión ecológica como proceso dinámico y continuo que tiene la intencionalidad de garantizar la participación en todos los espacios de la sociedad.

Se trata, según Caraballo (2019b) de una educación del ciudadano del mundo que no debe ser soslayada por los procesos pedagógicos mecanicistas de la modernidad caducada en la formación inhumana de humanos. Y a los paradigmas reinantes en la modernidad nutrientes de los diferentes sistemas de gobiernos y administraciones.

Así mismo se concibe que esta formación inhumana ha traído problemas como: la destrucción del medio ambiente, la pobreza, la exclusión, el analfabetismo; entre otros. Son malestares ocasionados por el ser humano que claman por soluciones oportunas y satisfactorias para toda la población planetaria en una ecosofía que lleve a un ejercicio antropeótico de excelencia.

En este orden de ideas, el principio ético de Robert Antelme y Edgar Morín, que expresa Morín (2006, p.115) “no suprimir a nadie de la humanidad” (p.115), contiene la esencia de lo que significa una Educación Inclusiva en la cual donde no se excluyen personas, sino que constituye un desafío ayudarlos a superarse y llegar a un ser con sociabilidad plena; nótese que la responsabilidad ética de dicha expresión moriniana y al mismo tiempo ecosófica marcan el rumbo de una Educación Inclusiva Ecosófica.

La Educación Inclusiva Ecosófica atiende en una responsabilidad social marcada e imprimida de la necesidad de liberación de los no incluidos, de los olvidados, de los soterrados, de las personas con necesidades educativas especiales, entre otras; pero también de las falsas políticas educativas; en este sentido, Ocampo (2019) expresa que la “inclusión es ante todo una provocación, efectúa un llamamiento a liberar el mundo de toda fuerza opresiva, reconoce el marcado carácter vacío de las políticas educativas para transformar el mundo y colocarlos en la senda de producción de otros mundos” (p.91).

En este orden de ideas, Morín (2003), invita reflexionar sobre la condición de ciudadano del ser humano, explicando que un ciudadano, en la mayoría de los casos, o es lo que se espera, ser solidario, responsable y arraigado a su patria, esto es lo que la autora denomina la pertenencia a un lugar que le dio abrigo, donde nace y lucha, por esto, la educación debe contribuir a la autoformación de la persona en su condición humana, su vida y su ciudadanía. Se trata, de acuerdo con Rodríguez y Caraballo (2017) de “un ser humano con una conciencia compleja más allá de la individualidad, con fines de entender la humanidad, es un ciudadano planetario, esta apuesta de la antropoética se hace en medio de la incertidumbre” (p.102). Esto compromete por un cambio, que de acuerdo con Morín y Kern (1993) se trata de la “política que abarca todo, debe ser ella misma abarcada por el todo que ella abarca. Se trata de dialectizar la política y esas dimensiones humanas” (p.163).

Desde esta perspectiva relacional e integradora la antropoética y Morín (2006) “una antropolítica que integre en sí los imperativos de la ética planetaria, la antropolítica deben enfrentar la insustentable complejidad del mundo entregado a un caos que no se sabe si es de agonía o de génesis” (p.180). Las políticas educativas deben direccionar el buen vivir, la participación afectiva y estética que nos humaniza, debe regresar en su transgestión a la educación, la sensibilidad del ser humano que lo rehumaniza, abriendo una perspectiva de esperanza y solidaridad a la nación y con ello, a la tierra. No se trata de la vieja formación para la productividad y competitividad, solamente, es buscar la felicidad; Hessel y Morín (2012).

La Educación Inclusiva Ecosófica que se sustenta en categorías como complejidad, transdisciplinariedad, daitopia, antropolítica y antropoética ancla su transesteme en Morín (2006), donde se explicitan los conocimientos que tal transesteme produce. En cuanto a la toma de consciencia de la identidad humana común en la diversidad individual, cultural, lingüística; esta identidad está presente en toda persona que lo hace autónomo; pero al mismo tiempo es interdependiente en el contexto planetario. Atiende la identidad humana en dicha

educación que nace con el reconocimiento de la identidad humana en tanto planetaria, colectiva es como comunidad de destino, Morín (1999).

La Educación Inclusiva Ecosófica atiende a la toma de consciencia de la comunidad de destino que liga cada destino humano al del planeta, incluso en la vida cotidiana; somos una comunidad de destino ya que todos los seres humanos podemos contribuir a un mundo mejor, más humano y bajo la conciencia de que vivimos bajo las mismas amenazas de las armas nucleares, el peligro ecológico sobre la biosfera, la dispersión de los nuevos virus y a la incertidumbre económica; “poseemos una identidad humana común, debido a que independientemente de razas, creencias, es posible la interfecundación, la risa, el llanto, la sonrisa son sentimientos comunes a todas las razas, en todo el planeta” (Viveros, 2009, p.6).

Siguiendo con Morín (2006) como contribución esencial al nuevo transepisteme en cuestión. En la Educación Inclusiva Ecosófica se evidencia, la toma de consciencia de que las relaciones entre los seres humanos son devastadas por la incomprensión y que debemos educarnos para la comprensión. En tal sentido, enseñar la comprensión es estudiar las raíces de esa incomprensión, fuente de males para los hombres tan conocidos y muy practicados actualmente como el racismo, la xenofobia, la discriminación, entre otras; Morín (2000) “comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad” (p.100).

También, Morín (2011) expresa que “comprender al otro es comprender, a la vez, su identidad y su diferencia respecto a nosotros” (p.159), no hay comprensión sin respeto a la diferencia. En el mismo orden ideas, Ocampo (2018b) afirma que “la Educación Inclusiva demanda una comprensión socioeducativa y sociopolítica compleja, en tanto punto de fuga expresa un mecanismo de apertura hacia otras formas de análisis de los problemas educativos” (p.28). Sobre el particular, la presente investigación realizó su aporte configurando las perspectivas complejas y antropológicas de la formación docente desde la Educación Inclusiva Ecosófica.

En el mismo orden de ideas morinianas, la Educación Inclusiva Ecosófica debe ir a la toma de consciencia de la finitud humana en el cosmos; la búsqueda incesante de la misión individual y planetaria del educando, en cuanto saberse dependiente del otro y al fin bajo la conciencia de existencia de Dios, Padre Amado en la finitud de la vida. Para ello, en tanta finitud del planeta significa claudicación de la vida en general, es menester, enseñar la toma de consciencia ecológica de nuestra condición terrestre que comprende nuestra relación vital con la biosfera.

En la Educación Inclusiva Ecosófica de acuerdo con Morín (2011) la toma de consciencia de la necesidad vital del doble pilotaje del planeta: combinación del pilotaje consciente y reflexivo de la humanidad con el pilotaje ecoorganizador inconsciente de la naturaleza, afirma Morín (2011) “su ecología no sólo está constituida por el entorno exterior que la alimenta y la abastece, sino también, por la nación de la que forma parte y a cuyas leyes y controles está sometida” (p.189).

La prolongación en el futuro de la ética de la responsabilidad y de la solidaridad con nuestros congéneres en la Educación Inclusiva Ecosófica, que en palabras de Ocampo (2016) es comprendida como corriente de transformación, no sólo indica el camino; sino considerar además, los diversos ejes del avance ciudadano y educativo; no es fácil, pues, se debe estar alerta a los modelos dominantes y opresivos que afectan al ser y al saber.

En la Educación Inclusiva Ecosófica, según Morín (2011) “la toma de consciencia de la Tierra-Patria como comunidad de destino/de origen/de perdición” (p.159), es en esencia, la ecosofía plenamente en la realización del ser humano; en el esplendor del ser humano con sus mejores cualidades, la convivencia y cuidado del planeta, como nuestra madre y común destino; Morín (2011) “la diversidad es el tesoro de la unidad humana; la unidad es el tesoro de la diversidad humana”, se está consciente que la diversidad se sostiene en reconocer que todos somos únicos e irrepetibles, como basamento de la diferencia” (p.12).

Las perspectivas de la formación de los docentes para llevar a cabo la Educación Inclusiva Ecosofica

Las perspectivas de la formación de los docentes para llevar a cabo la Educación Inclusiva Ecosofica como artífices indispensables en toda creación del ser humano llevan consigo la esencia de todo el constructo atendiendo, ante todo, los conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos, ambientales, sociales, y espirituales, donde los tres últimos conforman las tres ecologías, Guattari (2015) que fusionados se tiene la categoría por excelencia de la Educación Inclusiva Ecosófica; la ecosofía que se forma de la complejidad: la ecología social, la ecología mental y la ecología medioambiental, y bajo la ético-estética de una ecosofía. Dicha educación se devela en dos premisas iniciales: la inclusión de todas las personas, sus subjetividades, culturas, saberes soterrados y científicos, los topoi, didácticas, pedagogía, y el arte de habitar en el planeta, que deviene de la ecosofía y nos invita a una nueva con-formación del ciudadano docente, Rodríguez (2013). Se trata de un *docente en con-formación permanente negado al conformismo cognitivo y al imprinting cultural*, Morín (2000). De este último, la formación que se propende debe deconstruir *el imprinting de la cultura docente tradicional o sello tradicional modernista de lo que significa educar*.

Es de hacer resaltar, que en cuanto a los instituciones educativas; hállese de: Escuelas, Liceos, Universidades como el imprinting cultural de las aulas de clase; la EIC le da un viraje a ello y considera *el aula mente social ecosófica*, González (2010), como todo espacio de la trinidad: individuo-sociedad- especial, un lugar movible, en todos los espacios donde transcurre su vida, de donde la familia, cotidianidad, entre otros. Así las políticas educativas reformuladas desde la inclusión y lo ecosófico deben propender una formación en consonancia con dicha aula mente social; tal cual Morín (1999, p.6) nuestras políticas y programas educativos, al “realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia

el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad” (p.6).

Por otro lado, de acuerdo con Caraballo (2017) la educación inclusiva es un proceso que se gesta y desarrolla enlazado con todas las circunstancias de la vida de los seres humanos en cada uno de sus contextos socio-históricos, culturales y éticos; producto de la interacción y la sinergia de las personas, enraizada y sustentada en el potencial biológico, social, psíquico, espiritual; creador e innovador de la población; quienes a su vez, se apropian de la cultura que les caracteriza e identifica, tanto en sentido colectivo como personal para trascender y expresar su rica multidimensionalidad del sujeto y de la realidad. Tal aspiración la ratifica Morín (1999, p.193) con la categoría por excelencia que conformo la EIE: la antropoética que es la *“ética del género humano que deviene una ética y conciencia planetarias, aporta las bases teórico-metodológicas para un abordaje de la educación como formación humana que prepara al hombre para el trabajo creador y la vida con sentido”*.

En este orden de ideas, los cambios que se han producido en la sociedad, a través de los años han originado nuevos enfoques a los planteamientos educativos, lo cual ha tenido su influencia en las diversas etapas, conceptualización y transformaciones que se han suscitado en la educación. En este contexto, en la Educación Inclusiva Ecosofica se develan las políticas educativas segadoras de proyectos de vida, de ilusiones, de realizaciones personales y se enuncian posibles vías de transformación de esas políticas por una nueva esperanza: formar seres humanos dotados del desarrollo de una conciencia crítica, respetuosa de su propia condición humana y las de sus congéneres en un ejercicio antropoético que los lleve a un cambio de pensamiento en primera instancia, Morín (2011), para lograr tan loable cometido, este episteme debe ser plasmado en las políticas educativas sustentadas sobre bases legales y cumplimiento inexorable, en este particular, cabe la siguiente pregunta ¿podemos hacer los cambios necesarios para que el mundo sea un lugar más armonioso?, Algunos piensan que la clave está en la educación. De ser así, ¿quiénes serán los que dirijan las políticas educativas?

Sin duda, es una pregunta de urgente respuesta. Deben ser unos pocos hábidos de cambio y tener la conciencia ecosófica y la sensibilidad de renovación de todos los sectores de la sociedad, entre estos la educación, dicha renovación debe ser como personas, ciudadanos y habitantes del planeta. La Educación Inclusiva Ecosofica, en cada uno de sus puntos contiene la esencia del todo del que se retroalimenta, haciendo de la inclusión un proceso inacabado y al mismo tiempo, se autoreproduce y autoorganiza, Morín (1999), dialogando en la búsqueda de la liberación, pues, involucra a todas y a todos, y debe enseñar el difícil arte de vivir en el orbe.

En efecto la ecosofía, de acuerdo con Pupo (2013, p.127) “es una filosofía unida a la tierra, una sensibilidad – razón cósmica, que sin aprioris absolutos, da cuenta de ella, de la vida que la habita y otras mediaciones. Una sabiduría, que se concreta, más que en una enciclopedia, en una ecopedia cultural” (p.127). Así las cosas, el enfoque ecológico de la ecosofía se define como una perspectiva en la

cual se concibe que el individuo se desarrolla en una relación dinámica y progresiva con y como parte inseparable de los escenarios sociales, ambientales y espirituales en los que funciona a lo largo de toda la vida; me refiero al aporte de las tres ecologías de Guattari (2015). Se consideran las transacciones complejas entre el ser humano, sus relaciones interpersonales, sus relaciones grupales, las interacciones entre diversos contextos y los valores de la sociedad donde está inmerso, en la adaptación o ajustes continuos entre el individuo con su medio y la manera en que esta relación se reconcilia con fuerzas provenientes de distintos aspectos medio ambientales. Pupo (2013) “la educación constituye el medio por excelencia a través del cual se cultiva al hombre y se prepara para la vida” (p.6).

Es de resaltar que la ecología social, una de las tres ecologías, atiende a que el docente pueda tener excelencias confirmativas de ser humano, deberá así de acuerdo con Guattari (2015) “trabajar en la reconstrucción de las relaciones humanas a todos los niveles del socius” (p.45). En el mismo orden, al usar la perspectiva ecológica en la práctica profesional educativa y la con-formación del ciudadano docente, se considera la conciencia de la crisis ecológica que se acentúa con la degradación creciente de la biosfera, así mismo, la biodiversidad con su variedad de paisajes, especies de organismos y sus propios procesos funcionales, se está perdiendo a un ritmo de extinción masiva, que por su parte, de no reflexionar al respecto, provocará nuevas crisis económicas, sociales y políticas; así Guattari (2015) “se requiere una ecología que tome en cuenta la diversidad de la biosfera, de animales, vegetales, la atmósfera, cultura y sensibilidad” (p.392).

En este contexto, es importante destacar que en la Educación Inclusiva Ecosófica el docente está llamado a reconocer su condición humana y reevaluar su práctica educativa y su conformación como ciudadano del mundo al nivel más elevado de ser humano que es el espiritual, que es la ecología espiritual de Guattari (2015) volcarse al desarrollo de su inteligencia espiritual, tan necesaria hoy en día, como la más excelsa en consonancia con los valores, permitirá el desarrollo de las demás inteligencias, para eso es importante aprender, reaprender, caer, levantarse, avanzar, conocer, motivar al docente a ese conocimiento más complejo como lo es el espiritual para vivir la vida con una conciencia responsable con un vivir saludable física, emocional y espiritualmente, que nos ayuda a cultivar muchas cualidades como la bondad, la amabilidad, sensibilidad ante sus congéneres y sobre todo el amor. Pupo (2013, p 25) afirma que “el hombre con riqueza espiritual e imaginativa (...) se aproxima con más facilidad al conocimiento de la verdad” (p.25). Es de hacer notar que este docente formado de acuerdo con las tres ecologías la autora lo denomina un docente religado ecosofico.

Por otro lado, la educación tradicional se ha venido aplicando de forma indiferenciada sobre individualidades y culturas muy diversas, sin tener en cuenta sus singularidades, sus experiencias, saberes, su cultura y sus formas o estilos de vida, lo cual constituye un verdadero homicidio para los soterrados o grupos minoritarios desde la educación; hay que regresar a la complejidad de la vida, las visiones más allá del reduccionismo; Pupo (2013, p.6) afirma que “la

complejidad (...) nos obliga a reformar el pensamiento abrir nuevos cauces a la subjetividad humana". Es así pensada *una formación bajo la conciencia de la muerte de la modernidad*, Morín (2011), se trata de un docente que ya no es gobernado por un paradigma inconsistente con el mismo, entendiéndose que la falsa fe incondicional en el progreso y la técnica para el desarrollo económico, y así subyugado el ejercicio docente, ha fracasado. A cambio *el transparadigma transcomplejo bajo el proyecto transmodernista representa una salida de liberación a la vieja y caducada formación tradicional*.

En el mismo orden de ideas, esta idea de educación, en la modernidad, que segrega y separa el desarrollo intelectual, del físico y del moral, enseña a disociarlo todo, nos ha hecho perder la capacidad de relacionar los hechos, los fenómenos, y por tanto, de pensar los problemas fundamentales y globales propios de la humanidad entera. Todo ello justifica desde la Educación Inclusiva Ecosofica una resignificación de la formación docente que aporte *un cambio vital a para la lucidez*, Morín (2000), en la configuración de un nuevo episteme de la conformación.

Las perspectivas de la formación docente en este contexto inclusivo y ecosofico, se configuran desde la necesidad que los docentes deben ser preparados en la teoría de la complejidad. Estar de acuerdo con la relación, interrelación e interdependencia de los fenómenos. La gran religación y una solidaridad inmanente. Enseñar las incertidumbres e imponderables presentes en la vida, Morín (2011). El maestro debe enseñar comprensión humana activando dispositivos que permitan afianzar la solidaridad y la fraternidad, se trata de *un docente transcomplejo*. Relacionar los conocimientos separados y afrontar contradicciones. Todo ello lo aporta la categoría que lleva al docente a una ecología de la acción, un compleja que lleve como afirma Colorado (2015) "también pensar, vivir y actuar en la incertidumbre y la contradicción" (p.161).

Más aun, tomando en cuenta el campo científico de la ecología, siguiendo a Pupo (2013) las perspectivas de la formación docente de acuerdo con la complejidad y transdisciplinariedad deben llevar a que "*conocimientos de la ciencia que nos dirigen hacia una nueva visión del mundo: la teoría general de los sistemas, la visión del mundo holística, la teoría de Gea, el principio de la organización propia*" que conllevaría a conocer al estudiante, su condición humana, la forma de relacionarse ante el mundo, y diversidades de la vida de las personas.

Es de hacer resaltar, hablado de los campos de la ecosofía, de acuerdo con el autor anterior, el campo emocional. El docente debe estar preparado en sus emociones y enseñar el control de estas para solucionar los problemas y relacionarse efectivamente, ya que es sabido que el control adecuado de éstas, está la mayoría de las soluciones a los problemas; Pupo (2013, p.143) "*energías y sentimientos fecundos, que nos dirijan hacia un cambio de estilo de vida y hacia una acción global. La compasión debe ser utilizada como fuente positiva de energía*".

En el mismo orden de ideas, el campo práctico de la ecosofía, el docente debe con-formarse como un ciudadano docente que enseñe, de acuerdo con Pupo

(2013) “al individuo vivir en mejor resonancia con la naturaleza. Se trata de desarrollar un estilo de vida y un sistema de valores duraderos y capaces para el futuro, y no a costa de las generaciones venideras” (p.143). En este sentido, en cuanto al campo espiritual como el cuarto principio de la ecosofía, el docente, de acuerdo con Pupo (2013, p.144) el desenvolverse con un acceso vivo hacia la naturaleza, la disponibilidad a una espiritualidad natural y descubrir lo común de lo sagrado. Considerarse a “*sí mismo como parte de la red de vida, y en razón de ello, desarrollar una responsabilidad más amplia que sea más global, menos antropocéntrica y oportunista*”.

En estas perspectivas de la formación docente desde la Educación Inclusiva Ecosofica es importante tomar en cuenta que se vive inmersos en un mundo de cavilaciones y diatribas capaces de captar lo complejo de la unidad en la diversidad de lo humano. Afirma, Hessel y Morín (2012) “en este sentido, dicha enseñanza debe abordar los problemas globales y fundamentales de nuestra vida y nuestra época, lo cual implica la cooperación de saberes disciplinarios que han permanecido separados entre sí” (p.107).

Es urgente una nueva formación docente, atender el hecho ineludible de las condiciones de herida mortal del planeta que en la educación deben buscarse líneas de salida que ayuden a salvar la vida en la tierra; Lovelock (2007) explicita claramente que la tierra habla, se defiende grita del daño ocasionado y la educación es llamada a frenar esa grave situación; las nuevas generaciones deben tener claridad sin importar las carreras educativas, e intereses es un problema de todos.

Indudablemente, la autora apuesta por una Educación Inclusiva Ecosofica que ha devenido del transparadigma transcomplejo y que amerita un cambio de pensamiento más allá de recetas caducas que coartan la concreción del deber ser propias de la modernidad, es pensar en la posibilidad de una globalidad de lo humano en la educación como condición indispensable y con ello me refiero a un cambio de estilo de enfrentar la vida y los problemas de la humanidad. *El docente debe enseñar la condición humana, desde el reconocimiento en sus congénes, en medio de los antagonismos o topoi, tal cual lo diatopico; como lo explica Morín (2000): sapiens y demens; faber y ludens; empiricus e imaginarius; economicus y consumans y prosaicus y poeticus.*

Para lograr lo anteriormente expuesto, el cambio de pensamiento hacia uno complejo, no puede ser una mera retórica de palabras huecas, es el reconocimiento de la complejidad de la vida, de la magnificencia espiritual que tiende a la regulación del ser humano en su responsabilidad antropológica y su visión ecosofica, que no es posible, si no se conoce a sí mismo, su visión de vida y el patrimonio más grande de la humanidad: la diversidad. La misión antropológica en cuanto a la asertividad bajo la conciencia del docente conlleva en el proceso de la Educación Inclusiva Ecosofico, de acuerdo con Morín (2000) a asumir la trinidad individuo-sociedad-especie, la humanidad como conciencia personal, *la conciencia de la humanidad en el planeta* en tanto la inhumanidad en el humano hombre.

En la misma idea, la Educación Inclusiva Ecosofica se soporta en que la diferencia es una característica propia de los seres humanos pues todos tenemos

diferentes formas de pensar, hablar, sentir, actuar, entre otros. Esta versatilidad trae consigo diferencias en las capacidades, necesidades, sentimientos, intereses, potencialidades, ritmos de maduración, condiciones socio-culturales, entre otros. Por ello, es importante, en la formación del ciudadano que se complejiza con la formación del docente que esté preparado la atención a la diversidad en el marco de la educación ecosófica de permitir que el docente conozca profundamente a cada uno de sus estudiantes, a partir de la comprensión humana que en sí misma, permite labrar la solidaridad y la fraternidad. Esto posibilita enfrentar la labor formativa de manera diferenciada a partir de un diagnóstico realizado, aprovechando las potencialidades y los aspectos contextuales vivificantes, considerando las falencias y obstáculos externos e internos, para ayudarle a enfrentar los problemas y darle soluciones eficaces.

Asimismo, en la Educación Inclusiva Ecosófica posibilita la capacidad de penetrar en el mundo del otro, ponerse en sus zapatos, ser tolerante, benévolo y acrítico, implica en primer lugar, tratar de sentir y pensar como es el otro y en segundo lugar, comprender como se ve a sí mismo, qué significado tiene para él las experiencias que ha vivido y vive en la actualidad, es aceptar el mundo interno del sujeto, su subjetividad sin prejuicios, ni valoraciones críticas.

De igual modo, consiste en manifestarle al otro que se aprecia su persona que le dedica todo su interés, calor y atención, que se aceptan sus vivencias con la sincera disposición de ayudarlo. Es un sentimiento de estimación, calor y respeto, reconocerlo como persona, apoyarlo, protegerlo, sin humillaciones, menosprecio, frialdad, antipatía o dureza en el trato, sin desmoralizarlo, ni ofenderlo, ni aprovecharse de él.

Así mismo, la formación docente se debe incrementar el acercamiento, se trata de un reconocimiento al sujeto y apoyarlo para que supere sus limitaciones, que gane confianza en sí mismo. El enfoque de la diversidad busca comprender las barreras y desarrollar sistemas educativos inclusivos capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los ciudadanos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de fracaso escolar.

Más aún, el avance alcanzado por los elementos teóricos epistemológicos que caracterizan el desempeño de las ciencias de la educación dista cada vez más de la racionalidad instrumental limitante de la posibilidad de dar respuestas creativas y globales a los compromisos de las instituciones educativa los educandos y la comunidad, puesto que se viene rompiendo con los viejos paradigmas de la modernidad.

En este contexto, el maestro tiene que constituirse en un agente mediador, favorecedor, que estimule el establecimiento de interacciones grupales profundas, sólidas, desarrolladoras, transformadoras que contribuyan al crecimiento personal de los educandos, Así mismo, al docente le corresponde potenciar el desarrollo de amplias, estables y enriquecedoras relaciones de colaboración, respeto, simpatía en la comunicación estudiante-estudiantes, estudiantes-docentes, así como el sentimiento de pertenencia y compromiso hacia la triada escuela, familia y comunidad.

Por otro lado, la ascendencia del docente tiene que necesariamente, llegar a los restantes agentes del proceso educativo e involucrarlos en la comunicación con los educandos y estimular acciones que redunden en una mayor coherencia y armonía en el conjunto de interrelaciones sustentado en un adecuado proceso de comunicación. Pero también el docente debe estar preparado para la comunicación y salvaguarda del planeta, en atención a ello, Colorado (2015) incita al “doble pilotaje del planeta: la combinación del pilotaje consciente y reflexivo de la humanidad con el pilotaje ecoorganizador inconsciente de la naturaleza” (p.206).

Así mismo, Los docentes deben conocer tanto las necesidades como las fortalezas de los educandos, propiciar los espacios para satisfacerlas y promover que éstas se conviertan en fuerza capaz de orientar y regular su propia actividad y el surgimiento de nuevas necesidades cognitivas que les permitan apropiarse del contenido de la enseñanza y prepararse para transformar la sociedad creadoramente y a sí mismo. Estas misiones del docente desde la EIE llevan consigo la asunción antropológica de estos tiempos de la antropética, Morín (2000); esto es: *humanizar la humanidad desde la humanización del mismo docente*; defender la vida del ser humano en tanto obedece a la vida en el planeta; desde la diversidad y el respeto a ella establecer puentes conectivos; desarrollar la ética de la comprensión investigando para responder la pregunta milenaria e inconclusa: ¿qué es la condición humana?

Es preciso, trabajar en la búsqueda del conocimiento, de las relaciones entre las partes y el todo, de las relaciones retroactivas y de la utilidad del conocimiento, se precisa la inclusión de formas de trabajos colectivos en las que se promueva la relación educando-educando y el trabajo cooperativo en diferentes contextos. Adquiere una importancia significativa la atención a las diferencias individuales en el desarrollo de los estudiantes, lo cual precisa conocer el nivel logrado y sus potencialidades, en este propósito, el diagnóstico constituye un elemento necesario para tal propósito. La antropoética y la ecosofía conllevan a *un docente formado bajo la conciencia antiegocentrista*; en dos sentidos: que el ser humano no es el centro del planeta y que todo sobre la faz de la tierra es necesario preservar en igual grado de importancia y el sentido de que la formación disciplinar definitiva en el docente es una mentira; nunca será un docente ya formado y debe bajo la conciencia de infinitud y la transdisciplinariedad dejar del centro.

En este sentido, Impulsar la antropoética en la formación del docente, lo cual debe descansar en la formación de valores como altruismo, solidaridad, cooperación, amor a la patria, práctica de la justicia, la igualdad social, educar los sentimientos, afectividad, emotividad, como rasgos esenciales de la riqueza espiritual del ser humano, según sus características e individualidades; Colorado (2015) “es un humanismo planetario, nuevo, que determina cómo enseñar la comprensión humana, la responsabilidad y la solidaridad, como valores primordiales en pos de la ética del género humano” (p.237), todo lo anterior hace énfasis adquirir conocimientos, el énfasis está colocado en el aprender a aprender, desarrollar la creatividad, criticidad, capacidad de adaptación a nuevas realidades

y cambios intrínsecos de la educación. Desarrollar habilidades tanto para la docencia e investigación.

En síntesis, educar desde la complejidad, que sería educar en la Educación Inclusiva Ecosofica, exige una profunda reforma del pensamiento que consiste en dejar atrás la lógica de la linealidad, causalidad, fragmentación, que se institucionalizó como la forma de producir el conocimiento, y respondió a determinado tiempo histórico, que en la actualidad tiene que ser superado y cambiado de la manera de hacer ciencia y práctica social. A los fines de lograr tan loable desafío Hessel y Morín (2015) avala el camino a la esperanza.

En este contexto, se propone una nueva postura transepistemológica, en la formación docente desde la Educación Inclusiva Ecosofica, abierta a la complejidad y unidad en la diversidad biológica, cultural y social, que se conforman con los siguientes aspectos: revalorización de la profesión docente, devolver la dignidad a los educadores, enseñar un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la comprensión humana, enseñar el conocimiento de la era planetaria, enseñar a enfrentar las incertidumbres, enseñar para la vida, salvaguardar la herencia cultural, formación antropológica, unir los conocimientos científicos con las humanidades, las tecnologías de la Información y Comunicación, transdisciplinariedad, enseñar la ecología, las ciencias de la tierra, cosmología y la humanidad y antropológica en su praxis.

Conclusiones de apertura

Se hace de hacer notar que se ha cumplido con el objetivo de investigación de *configurar las perspectivas de la formación docente en la Educación Inclusiva Ecosofica*. Es preciso dejar sentado que todo cierre, de acuerdo con el transmétodo de la hermenéutica comprensiva, ecosofico y diatópico, Rodríguez (2017), en el momento propositivo de esta investigación, sugiere una apertura a nuevos transepistemas, más allá de los conocimientos tradicionales, de donde se deviene que las perspectivas del docente en conformación comienzan en un dilatado camino de reconstrucción del pensamiento del ciudadano docente, de las políticas educativas que se retroactúan en un ejercicio antropológico de apertura a lo desconocido, a la vida, a favor de una ecosofía que manifiesta la necesidad de la salvación de la vida en el planeta.

En la transmodernidad se han conseguido perspectivas otras de la formación docentes que habían permanecido ocultas, olvidadas, de la formación docente de la tradicionalidad, Dussel (2005) como son: formación docente como ciudadano del mundo, la antropológica y la ecosofía, entre otras. Así mismo, en el transparadigma transcomplejo el docente tiene que atender otras categorías formativas como condición humana, la vida, la salvación del planeta, comprensión humana, imbricada y entrelazada en las prácticas docentes. La formación docente en cuanto a la transdisciplina, no admite un docente disciplinar, sino a aquel que atiende la articulación de las disciplinas con docentes o equipos colaborativos de otras disciplinas. Es urgente *una civilización de las teorías en cuanto autoreformarse es un deber antropológico en el docente*.

En cuanto a lo diatópico del transmétodo y en consonancia con lo ecosófico de la formación docente, éste debe atender una transversalidad que abrace los *topoi* de saberes científicos y saberes soterrados; para ello lo diatópico de la hermenéutica que construye el objeto de estudio es indispensable. Solo desde los espacios transparadigmáticos transcomplejos, fuera de las ataduras modernistas que reducen, oprimen y segregan, existe la posibilidad cierta de concreción y puesta en escena de la Educación Inclusiva Ecosófica.

Los aspectos no tratados en profundidad, que por la esencia de la investigación, y las primeras líneas de perspectivas de la formación docente, aunado a la línea de investigación en construcción la Educación Inclusiva Ecosófica son puntos a continuar explorando en próximas investigaciones, así mismo, dejar explicitados posibles aspectos cognitivos y afectivos a desarrollar en dicha línea de investigación.

Referencias

- Caraballo, M. (2017). *Hacia el fortalecimiento de la atención a la diversidad para la Educación Especial en el contexto venezolano*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Caracas.
- Caraballo, M. (2019a). Atención a la diversidad en la educación especial: una interpretación ecosófica. *Visión Educativa IUNAES*, 27, 17-124.
- Caraballo, M. (2019b). Prospectiva educativa desde el transcurso sociohistórico de la pedagogía en el contexto venezolano. *Praxis Educativa ReDIE, Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 20, 92-107.
- Colorado, J. (2015). La antropeútica en el pensamiento complejo de Edgar Morín y su concreción en la educación universitaria. Tesis en opción al título de Doctor en Pensamiento Complejo. Multidiversidad Real Edgar Morín. Una visión integradora: México.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. España. Descleé de Broouwer.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México: UNAM.
- González, J. (2010). *Teoría Educativa Trans-compleja*. La Paz: Edición La Paz: IICAB.
- Guattari, F. (2015). *¿Qué es la ecosofía?* Buenos Aires: Editorial Cactus.
- Hessel, S. y Morín, E. (2012). *El camino a la esperanza*. Una llamada a la movilización cívica. Madrid: Ediciones Destino.
- Lovelock, J. (2007). *La venganza de la tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*. Caracas: Editorial Planeta Venezolana.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: UNESCO.
- Morín, E. (2000). *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: Ediciones IESALC/UNESCO.

- Morín, E. (2003). *El Método, Tomo 5. La Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Morín, E. (2004). *Unir los conocimientos*. La Paz: Gedisa
- Morín, E. (2006). *El método VI. Ética*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Morín, E. y Kern, A. (1993). *Tierra Patria*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Ocampo, A. (2016). Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico, en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Santiago: Ediciones CELEI, 73-159.
- Ocampo, A. (2018a). Sobre la condición tropológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica Educativa. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46.
- Ocampo, A. (2018b). Formación de maestros e investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas críticas. *Cuadernos de Educación Inclusiva*, II, 11-23
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la Educación Inclusiva. *Revista boletín REDIPE*, 8(3), 66 – 95.
- Pupo, R. (2013). *Filosofía, educación, cultura, y pluralidad discursiva ensayística (Hacia una visión cultural y compleja del saber humano)*. México: Multiversidad Mundo Real “Edgar Morín”.
- Rodríguez, M. (2013). La educación matemática en la con-formación del ciudadano. *Telos*, 15 (2), 215 – 230.
- Rodríguez, M. (2017). Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una Educación Patrimonial Transcompleja en la ciudad. (Tesis de Doctorado). Universidad Latinoamericana y el Caribe, Caracas.
- Rodríguez, M. y Caraballo, M. (2017). Educación – ciudadanía – complejidad en la antropológica del complexus social. *Praxis Educativa ReDIE*, 17, 91-109.
- Santos, B. (1990). *Introdu-ao a umaciencia pósmoderna*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Viveros, P. (2009). *La mente bien ordenada. Edgar Morín*. Veracruz: Universidad Euro Hispanoamericana.

LAS CONCEPCIONES DE LA REFORMA DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL¹ EN UCRANIA INDEPENDIENTE (1991-2002)

CONCEPTIONS OF THE GENERAL MEDIA EDUCATION REFORM IN INDEPENDENT UKRAINE (1991-2002)

Larysa Dmytrivna Berezivska (1) y Elena Anatolievna Zhizhko (2)

1.- PhD y Dr.S.hab. Biblioteca Estatal Científico-Pedagógica de Ucrania "V. Sukhomlinsky" de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania, Ucrania. lberezivska@ukr.net ORCID ID: orcid.org/0000-0002-5068-5234

2.- PhD y Dr.S.hab. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. eanatoli@yahoo.com ORCID ID: orcid.org/0000-0001-9680-8247 SCOPUS ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=56716465500>

Recibido: 29 de noviembre de 2018
Aceptado: 7 de mayo de 2019

Resumen

En este artículo se analizan las concepciones de reforma de la educación media general alternativas a las proyecciones plasmadas en los documentos rectores de la educación, y creadas por los pedagogos científicos ucranianos en la primera década de Ucrania independiente. El estudio realizado da testimonio del renacimiento de los principios nacionales, democráticos y humanísticos en el espacio educativo ucraniano. A partir del análisis efectuado, puede argumentarse que el conocimiento histórico-pedagógico adquirido, contribuirá a la comprensión de las bases organizativas y de contenido de la reforma de la educación media general en el contexto del desarrollo de una nueva escuela ucraniana. Los resultados de esta investigación también podrán servir a los científicos de otros países en el estudio de la historia de las reformas y las contrarreformas educativas, en particular, a los de México, en el contexto del actual proceso de Acuerdo nacional sobre la educación.

Palabras clave: concepción, concepto de reforma de la educación media general, pensamiento pedagógico ucraniano, Ucrania independiente.

¹ Nota de las autoras: la escuela media general ucraniana actualmente consta de doce años (los niños inician sus estudios a los seis años de edad y terminan a los dieciocho); sin embargo, finalizando satisfactoriamente los nueve años de la escuela, pueden obtener el certificado de la educación media incompleta. Obtener el certificado de la educación media general en Ucrania, es lo mismo que obtener los certificados de educación primaria, secundaria y media superior en México.

Abstract

This article discusses the conceptions of general secondary education reform alternatives to the projections embodied in the governing documents of education, and created by the Ukrainian scientific pedagogues in the first decade of independent Ukraine. The study carried out testifies to the rebirth of national, democratic and humanistic principles in the Ukrainian educational space. From the analysis carried out, it can be argued that the acquired historical-pedagogical knowledge will contribute to the understanding of the organizational and content bases of the general secondary education reform in the context of the development of a new Ukrainian school. The results of this research may also serve scientists from other countries in the study of the history of educational reforms and counter-reforms, in particular, those of Mexico, in the context of the current process of the National Agreement on Education.

Keywords: conception, general secondary education reform concept, Ukrainian pedagogical thinking, independent Ukraine.

Introducción

Hoy en día, en Ucrania, debido a los factores externos e internos complejos, a saber: la agresión militar rusa, así como los cambios socio-políticos y socioeconómicos del país, se actualiza la comprensión de la experiencia pasada como una fuente de desarrollo de la educación en el contexto de los desafíos y realidades internacionales. Después del colapso de la Unión Soviética y la independencia de Ucrania (1991), el desarrollo de una sociedad democrática impulsó la aprobación de una serie de documentos normativos y legislativos nacionales que contribuyeron al avance del sector educativo: la Ley de Ucrania “Sobre la educación”, 1991; el Concepto de la Escuela Media de Ucrania, 1992; el Programa nacional estatal “Educación” (Ucrania, siglo XXI), 1993; la Ley de Ucrania “Sobre la educación media general”, 1999, entre otros.

La apelación a este tema que aún no es suficientemente estudiado en el contexto histórico-pedagógico, la necesidad de comprensión del proceso de reforma de la primera década de la Ucrania independiente, se justifica por la necesidad de abonar a los procesos de construcción de una nueva escuela ucraniana, en el contexto de la aprobación de la Ley nacional “Sobre la educación” (2017).

La búsqueda bibliográfica mostró que la cobertura de varios problemas del desarrollo de la educación en la primera década de Ucrania independiente, fue objeto de investigación científica de varios académicos ucranianos: Berezivska/Березівська, 2012, 2018; Kremen/Кремень, 2003; Kuznetsova/Кузнєцова, 1993; Savchenko/Савченко, 2000; Sukhomlynska/Сухомлинська, 2010, entre otros. Para el desarrollo de este trabajo también fueron inestimables desde el punto de vista metodológico, las obras de los estudiosos tales como Cowan Steven, McCulloch Gary, Woodin Tom, 2012; Fischman Gustavo, Gandin Luis, 2016, entre otros.

Es importante señalar, que en los últimos años, entre los pedagogos investigadores ucranianos, crece el interés hacia los aspectos poco estudiados en el campo educativo, en particular, se aborda el tema sobre la concepción

individual o colectiva de profesores ucranianos de la reforma escolar, quienes produjeron ideas alternativas sobre vectores de perspectiva del desarrollo de la educación media general en Ucrania.

El propósito de este artículo es analizar las concepciones de la reforma de educación media general de Ucrania alternativas a las que se presentan en los documentos oficiales rectores de la educación nacional, creados por los educadores ucranianos en la primera década de Ucrania independiente, para recuperar estas ideas valiosas erigidas varias décadas atrás e inmerecidamente olvidadas, y poder incorporarlas a la agenda del debate actual sobre la construcción de una nueva escuela ucraniana, así como rescatarlas para el uso en otros contextos, en particular, en México con el actual proceso de Acuerdo nacional sobre la educación.

Desarrollo

Vale la pena destacar que los antecedentes de la actual Reforma Educativa de Ucrania, se encuentran en los años ochenta del siglo XX, cuando en el contexto de los cambios democráticos en la URSS con *perestroyka* (reconstrucción) y *glasnost* (libertad de expresión) impulsados por Mikhail Gorbachiov, inicia a resurgir la escuela ucraniana, aún cargada de ideología soviética, con la promulgación de la Ley de la República Socialista Soviética de Ucrania “Sobre las lenguas en la RSS de Ucrania” (1989), y más tarde, con la Declaración de la soberanía del estado (1990).

En este proceso, que sentó las bases para el resurgimiento nacional, el Ministerio de Educación Pública de Ucrania, así como los académicos y pedagogos de diferentes regiones del país, propusieron sus proyectos de concepción de la nueva escuela ucraniana, en los cuales están expuestas muchas ideas comunes sobre este punto y algunas posiciones diametralmente opuestas. Los profesores, directivos, académicos, pedagogos científicos, la sociedad en general se unieron en torno al tema de la reforma educativa en Ucrania, generando propuestas muy interesantes. Cabe señalar que la mayoría de los autores de los proyectos presentados en este período (años noventa del siglo XX – inicios del siglo XXI), actualmente son científicos de renombre internacional. A continuación se analizan algunas de dichas propuestas.

El concepto de la Escuela Media Nacional (1990) fue presentado por los doctores Goncharenko y Malyovany, científicos del Instituto de Investigación Pedagógica de la República Socialista Soviética de Ucrania. Los autores explican la esencia de la concepción socio-educativa de la reforma de escuela media: es un sistema, científicamente fundamentado, de ideas y posiciones que definen los principales objetivos y puntos clave de referencia para la reestructuración de la Educación Popular (Goncharenko & Malyovany, 1990).

El documento consta de las siguientes partes: la explicación de las razones para desarrollar el concepto; el objetivo principal de la reestructuración de la escuela media general de Ucrania; la exposición de diez disposiciones clave del concepto de la escuela nacional que determinan la naturaleza y el contenido de la

educación media general, formas de revivir la identidad nacional de la escuela y su autonomía en la elección de las formas y métodos de enseñanza y educación de la nueva generación; la máxima consideración y desarrollo de las habilidades individuales de cada alumno, sus talentos; la democratización y la despolitización de la escuela, el respeto a los derechos del niño.

Como propósito principal de una reestructuración radical y reorientación de la escuela media general de Ucrania, se proclama el desarrollo de las habilidades y talentos de los estudiantes; la acentuación considerable del prestigio del intelecto y de la cultura general del individuo; la formación en los jóvenes de un posicionamiento altamente moral y de una conciencia cívica y nacional (Goncharenko, Malyovany, 1990, p. 3).

Asimismo, doctor Vyshnevsky, docente del Instituto Pedagógico “Ivan Franko” de Drohobych, ofreció su visión sobre los enfoques para la construcción del concepto de una nueva escuela ucraniana, sistematizando las ideas constructivas reflejadas en los numerosos proyectos desarrollados por sus colegas. El autor justifica los vectores propuestos para el avance de la escuela: la democratización, la humanización, la salud y las actividades deportivas, la orientación al desarrollo de las cualidades individuales de cada niño; la importancia de la formación docente continua; la diversidad estructural de la escuela.

Basándose en el análisis de la práctica de la reforma escolar de otros países, el autor propone la transición de la escuela media general ucraniana que actualmente consta de doce años, a sólo nueve años de educación obligatoria que brindarían diferentes instituciones educativas: los colegios (humanitarios, científicos- técnicos, de ciencias naturales), los liceos (humanitarios, científicos-técnicos, de ciencias naturales, de agronomía), las escuelas populares, las escuelas profesionales, las escuelas para niños con necesidades educativas especiales, las escuelas musicales, las escuelas deportivas, etc. (Vyshnevsky, 1990).

Se destaca por su originalidad el concepto de organización del proceso educativo en la “Escuela de Desarrollo” (1994), creado por el doctor Kirichuk, el Director del Instituto de Psicología de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Este concepto fue construido a partir de la implementación del proyecto “Escuela de Desarrollo” que se fundamenta a partir del enfoque sistémico y subjetivo para el proceso de formación y desarrollo de la personalidad del alumno con la orientación humanista y vitalmente activa, que en sus actividades se guía por los valores humanos universales y nacionales (Kirichuk, 1994, p. 15). El autor revela las pautas metodológicas del concepto, construye los pasos para la formación del niño como un individuo, una personalidad y un ciudadano (desarrollo físico, mental, social y espiritual).

Una concepción de educación media general, innovadora para este período, es la que fue presentada en el documento “Concepto de la informatización de la educación” (1994), elaborado por el equipo de los científicos pedagógicos, especialistas del Ministerio de Educación de Ucrania (V. Vukov/B. Биков, Ia. Vovk/Я. Вовк, M. Zhaldak/M. Жалдак, N. Morze/H. Морзе,

Iu. Ramsky/Ю. Рамський, I. Komisarov/I. Комісаров, M. Smulson/M. Смульсон, Iu. Mashbyts/Ю. Машбиць, V. Lugovy/V. Луговий, O. Liashenko/O. Ляшенко, V. Rudenko/B. Руденко, A. Oliynuk/A. Олійник, A. Pylypchuk/A. Пилипчук).

El documento tiene una estructura lógica y clara: presenta el propósito de la informatización de la educación; expone los fundamentos teóricos y metodológicos del concepto, las principales tendencias de la informatización de la educación; aborda el tema de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y su uso en la enseñanza; despliega sobre la formación del personal pedagógico; analiza los problemas psicológicos y pedagógicos de la informatización de la educación en general y, en particular, de su gestión; toca el tema de la provisión de los recursos y la gestión del proceso de informatización de la educación.

Como objetivo general de la informatización de la educación, los autores conciben la preparación del sujeto para una vida plena en la sociedad informática. Asimismo, como la tarea principal de este proceso, ellos plantean la formación de la cultura informática del individuo y el desarrollo de los rasgos de su personalidad, así como el fomento del potencial creativo del hombre a través del carácter investigativo de la actividad educativa; el aumento de la eficiencia del proceso educativo a partir de la implementación de la enseñanza con el apoyo en las TIC, la mejora de la gestión educativa, la intensificación del trabajo metodológico e investigativo (Bykov *et al.*, 1994, p. 26).

Según el análisis de las fuentes, el concepto de la escuela nacional ucraniana, fue presentado no solo por los académicos de las principales instituciones de Ucrania, sino también por los educadores y pedagogos de diferentes regiones de Ucrania desde su experiencia adquirida en la práctica docente. Es importante señalar que estas propuestas han sido discutidas y muchas de ellas aprobadas por los maestros de las regiones, algunas, incluso, implementadas en la práctica escolar. A continuación se presentan varios de estos proyectos.

El Proyecto del Concepto de la Escuela Nacional Media de Ucrania (1990) fue preparado por un equipo encabezado por el Prof. Strilko, director de la escuela media general de la ciudad de Gnidyn del distrito de Boryspil de la región de Kyiv. Este grupo se conformaba de ocho docentes en servicio, de dos escritores: D.Cherednychenko/Д. Чередниченко y G. Kyrpa/ Г.Кирпа, y tres docentes universitarios: A.Pogribny/A. Погрібний y A.Aleksyuk/A. Алексюк de la Universidad Nacional de Kyiv Taras Shevchenko e I.lushuk/I. Ющук de la Universidad Estatal Pedagógica de Lenguas Extranjeras de Kyiv.

El proyecto fue presentado ante el Consejo Pedagógico y en la reunión de los padres de familia y aprobado por el Consejo Escolar de Educación Pública, así como por la Cátedra de Pedagogía de la Universidad Nacional de Kyiv Taras Shevchenko y el Comité Directivo de la Sociedad de la Lengua Ucraniana (Strilko *et al.*, 1990).

Los autores del proyecto propusieron un modelo de la escuela media general de once grados, dividida en tres niveles: escuela primaria (del primero al cuarto grado); escuela secundaria (del quinto a noveno grado) con las materias optativas, según la elección del alumno, iniciando en quinto grado; escuela media

completa (del décimo al décimo primer grado) con las materias optativas tales como “Las bases de la administración del hogar”, “La Biblia, un hito de la cultura mundial”, y con las prácticas laborales obligatorias durante un año en una de las actividades económicas subsidiarias (servicios/empresas/negocios/granjas).

Por otro lado, llama la atención el proyecto de la Escuela Nacional de la Sección Regional de Kirovograd de la Sociedad Pedagógica de la RSS de Ucrania, cuyo autor es el profesor de lengua y literatura ucraniana V. Kayukov. Él propuso un modelo de la escuela nacional de once años a manera de un liceo, colegio o una escuela especializada (Kayukov, 1990).

A su vez, los colectivos de pedagogos de Lviv desarrollaron el concepto de la escuela nacional ucraniana, que fue aprobado por la Conferencia de Educadores de la región. Este proyecto ofrece enfoques innovadores para la organización de la educación media general: la construcción del contenido educativo y la vida escolar sobre la base de la desideologización y despolitización, combinando los esfuerzos de la escuela y la iglesia en la educación de ideales altamente humanistas a través de la introducción de los temas educativos tales como “Historia de las religiones”, “Los fundamentos de la moralidad cristiana”, la creación de las nuevas instituciones educativas (el colegio, el liceo, etc.). En este caso, los equipos de profesores han creado los proyectos de nuevos planes de estudio y programas a nivel nacional, en particular, una propuesta radicalmente nueva del plan de estudios de la asignatura “literatura ucraniana” (Kalinets, 1990).

Otra propuesta del concepto de la escuela nacional ucraniana fue creada por un grupo de iniciativa informal del distrito de Gorodenkiv en la región de Ivano-Frankivsk, y presentada por el Prof. Yurkovsky. El documento aprobado en la Conferencia de Educación, es un programa de acción para los educadores de la región. Contiene el sistema, la unidad de tareas, el contenido, las formas y los métodos de trabajo para el desarrollo de la escuela nacional ucraniana, teniendo en cuenta las particularidades del distrito. El escrito, que abarca todas las niveles educativos, consta de cinco secciones: “La situación general y los principios de la construcción de un concepto”; “La mejora de la red de instituciones educativas y de su estructura”; “Las nuevas prioridades en el contenido de la educación, la naturaleza y las directrices del trabajo educativo”; “El fomento del estatus social del profesor y del prestigio de la labor educadora”; “El fortalecimiento de la base material y de la infraestructura de las instituciones educativas, su financiamiento”.

En general, el documento es muy completo, propone ideas innovadoras, fundamenta los principios avanzados de la educación nacional: la prioridad de los valores y de la moral universales, la democratización, la humanización de la educación, la implementación de la pedagogía popular (Yurkovsky, 1991).

El concepto de una educación creativa en ciencias naturales y matemáticas, lo presentó el doctor en pedagogía Sologub (2000), miembro corresponsal de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania y director del Liceo de Ciencias Naturales y Matemáticas “Saksagansky” en Kryvyi Rih. Este concepto está en sintonía con los documentos rectores de la reforma educativa ucraniana, tales como: el Concepto de la Educación Media General de 12 años, el Concepto

de la Educación Cívica, el Concepto para el Desarrollo de la Educación Media General, el Concepto de la Informatización de las Escuelas (Sologub, 2002, p. 9).

Este documento creado con el apoyo del personal de los Departamentos de Educación Creativa y de Pedagogía Innovadora del Instituto de Pedagogía, está compuesto de 25 apartados: la filosofía de la educación creativa; los principios psicológicos y pedagógicos generales del sistema educativo; la formación de una personalidad creativa como objetivo principal de la educación; las ideas pedagógicas trascendentales; los principios generales del sistema pedagógico creativo; las condiciones del proceso educativo creativo; las directrices de la actividad educativa creativa de los alumnos; los tipos de aprendizaje creativo; los tipos de la enseñanza creativa; el contenido de la educación creativa; los métodos de la enseñanza creativa; las estrategias para la creación y el funcionamiento del sistema pedagógico creativo (Sologub, 2002). Sin lugar a dudas, este concepto contribuyó al desarrollo en Ucrania independiente de los liceos como un nuevo tipo de instituciones de educación media general.

Con el desarrollo de Ucrania como un estado independiente y la construcción de la educación nacional, era necesario repensar el sistema educativo, dándole un giro a sus fundamentos dejando los principios ideológicos comunistas soviéticos y llegando a las tradiciones educativas nacionales del pueblo ucraniano. Cumpliendo con el encargo del Ministerio de Educación de RSS de Ucrania, el Instituto de Investigación Científica de Psicología de la RSS de Ucrania y el Instituto de Investigación Científica de Pedagogía de RSS de Ucrania desarrollaron los documentos pertinentes.

El Instituto de Investigación Científica de Psicología de la RSS de Ucrania presentó además las concepciones individuales de la nueva educación de diferentes autores. Así, se exhibió la “Concepción de la educación de las generaciones jóvenes de Ucrania soberana” (1990) del Doctor en Ciencias Pedagógicas Kirichuk, que contiene el análisis teórico de la estructura del proceso educativo y las propuestas de su realización práctica (Kirichuk, 1991). Asimismo, el Doctor en Ciencias Pedagógicas Bekh en la “Concepción de la educación para el desarrollo de la personalidad del alumno” (1990) plantea el análisis psicológico de la práctica educativa moderna, discurre sobre las bases psicológicas de la formación de la personalidad dirigida (Bekh, 1991).

A su vez, el Doctor en Ciencias Psicológicas Molyako en su “Concepto de Educación de una persona creativa” (1990), se centra en la importancia en el proceso educativo de los factores creativos y estéticos como la base de la espiritualidad del ser humano (Molyako, 1991). Estos documentos difieren por su estructura y contenido. Por ejemplo, la “Concepción de educación de las generaciones jóvenes de Ucrania soberana”, ofrece los enfoques teóricos y muestra los signos esenciales de la educación de los niños y jóvenes como un fenómeno holístico en condiciones del desarrollo del estado ucraniano. La “Concepción de la educación para el desarrollo de la personalidad del alumno”, se centra más en la educación axiológica de la generación joven y los fundamentos psicológicos de la formación dirigida del individuo.

Con el propósito de fomentar el interés de la ciudadanía hacia los problemas educativos, así como para estimular el trabajo creativo en el campo educativo de los pedagogos científicos y los que ejercen, los investigadores del Instituto de Investigación Pedagógica de la RSS de Ucrania (S. Goncharenko/С. Гончаренко, V. Novoselsky/В. Новосельський, V. Orzhekhovska/В. Оржеховська, V. Postovy/В. Постовий, L. Khlebnykova/Л. Хлебникова, K. Chorna/К. Чорна, 1991), prepararon el “Concepto del trabajo educativo extracurricular en la escuela media”.

Esta obra se distingue por un análisis profundo y muy completo de los enfoques teóricos que soportan la visión de los autores sobre la nueva educación en Ucrania independiente. El trabajo posee estructura lógica, contiene la introducción, presenta los objetivos de la educación, los principios básicos de la organización del proceso educativo; atiende los problemas de la educación estética, física, axiológica y la formación en el alumno de la aspiración por construir un estilo de vida saludable; fundamenta la educación extracurricular y en familia; habla sobre las organizaciones estudiantiles informales.

Los autores están convencidos que “[...] el trabajo educativo extracurricular requiere de un reordenamiento serio, cuya esencia es reorientar la implementación consistente de las ideas del desarrollo integral y armonioso de los estudiantes, sus habilidades, destrezas, expectativas, para cultivar en ellos un sentido de conciencia y dignidad nacional” (Goncharenko *et al.*, 1991, p. 48).

Es de destacarse también el “Concepto de autoorganización del desarrollo de la personalidad del estudiante en el proceso educativo” creado por el equipo de los pedagogos científicos, los que se encuentran en ejercicio y los directivos de las escuelas medias del distrito de Melitopil (M. Averin/М. Аверін, T. Averina/Т. Аверіна, Yu. Bolotin/Ю. Болотін, E. Lvov/Є. Львов, L. Filonenko/Л. Філоненко).

Este trabajo, revela la esencia del concepto “autoorganización”, justifica la necesidad de su implementación; plantea las principales disposiciones y el contenido general del método de autoorganización; analiza la base pedagógica de la gestión del proceso de autoorganización de la personalidad del estudiante, etc. En particular, el objetivo principal del concepto es ayudar a “[...] la escuela nacional de Ucrania a cumplir su tarea estratégica: el apoyo al resurgimiento de la identidad nacional ucraniana en cada uno de sus graduados, quienes buscan el constante crecimiento personal y la autorrealización” (Averin *et al.*, 1993, p. 54).

Cabe mencionar además que el 30 de junio de 1994, el Consejo Pedagógico Ucraniano de los Empleados de la Educación, basándose en lo establecido en el Programa Nacional “Educación. Ucrania del siglo XXI” (1993), aceptó por la mayoría de los votos, el “Concepto de la Educación Nacional” propuesto por el Ministerio de Educación de Ucrania (1995).

En la elaboración de este documento, participaron los destacados pedagogos científicos de Ucrania, en particular, los académicos del Instituto de Investigaciones Sistemáticas sobre la Educación de Ucrania: I. Bekh/І. Бех, T. Buyalska/Т. Буяльська, V. Gerasymenko/В. Герасименко, T. Demyanyuk/Т. Дем'янюк, A. Kapska/А. Капська, S. Kyrylenko/С. Кириленко,

S. Ladyvir/С. Ладивір, I. Martynyuk/І. Мартинюк, S. Nikitchyna/С. Нікітчйна,
S. Svyrydenko/С. Свириденко, Z. Snisar/З. Снісар,
Yu. Tereshenko/Ю. Терещенко, P. Sherban/П. Щербань.

En este trabajo, se actualizó la definición de la educación nacional, la cual, en oposición a la educación soviética, vela por el resurgimiento de la identidad nacional en todas las esferas de la sociedad ucraniana, por el desarrollo del estado independiente. El documento explica el concepto “educación nacional ucraniana”, fundamenta la necesidad de su creación: “[...] servirá como estrategia para el desarrollo de un nuevo sistema de educación transversal de la generación joven de Ucrania, cargado de contenido humanitario y en el que se aprovechen los mejores logros de la civilización; centrado en el objetivo principal de socialización del alumno; dirigido hacia el desarrollo personal del estudiante y satisfacción de sus necesidades y expectativas de autorrealización; orientado al renacimiento de la cultura nacional y desarrollo del estado ucraniano independiente (Bekh *et al.*, 1995).

Este proyecto se caracteriza por una clara justificación de las disposiciones básicas de acuerdo con la siguiente estructura: la esencia y las características de la educación nacional; los principios de la educación nacional; la educación nacional como factor de formación holística de una persona; las principales orientaciones de la educación nacional; el sistema de educación nacional continua; los criterios de la actividad educativa de un profesor; las principales estrategias para la implementación de la educación nacional.

Importa señalar que en los años noventa del siglo XX, en el campo educativo emergen también los conceptos de la enseñanza de distintas asignaturas, creados por los docentes en servicio y pedagogos científicos: “Concepto de la enseñanza de química en la escuela media” (1991) de Yu. Shmukler/Ю. Шмуклер; “Concepto de la psicología práctica en la escuela media” (1992) de A. Furman/А. Фурман; “Enfoques para el concepto de la enseñanza de literatura” (1994) de O. Mazurkevych/О. Мазуркевич; “Concepto de la enseñanza de las ciencias sociales” (1997) de V. Skyba/В. Скиба, 1997, entre otros.

Los documentos señalados representan una visión innovadora del contenido de las materias educativas de acuerdo con los nuevos documentos normativos que rigen la educación ucraniana. Analicemos a continuación algunos de ellos.

En el “Concepto de la psicología práctica en la escuela media” (1992), el doctor Furman (investigador del Instituto de Psicología) propone el objeto de la asignatura, sus objetivos, su contenido y la estructura en el formato de esquemas y tablas (Furman, 1992); este autor, Doctor en Ciencias y Miembro de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania Mazurkevych, presentó en “Enfoques para el concepto de la enseñanza de literatura” (1994), sus ideas respecto a las perspectivas teóricas que fundamentan la educación literaria, basándose en el Programa Nacional “Educación. Ucrania del siglo XXI” y la Ley de Ucrania “De Educación”.

El autor define el término “concepto” como una posición epistemológica respecto al fenómeno educativo y un sistema de acción que se plantea para su abordaje y construcción de propuestas prácticas para la resolución de sus problemas. El documento contiene además la definición de “educación literaria”; dilucida sobre el arte popular oral (folklore) en el sistema de educación literaria; presenta una nueva comprensión de la literatura y un enfoque creativo de enseñanza de la literatura en el contexto de educación nacional; determina el lugar de la lengua en la educación literaria; propone la destreza (el arte) lectora como criterio para la educación literaria; analiza la teoría de la literatura como la base científica de la educación literaria; aborda la literatura ucraniana en el contexto de la literatura mundial como sistema unificado de educación literaria (Mazurkevych, 1994).

Asimismo, es importante mencionar el “Concepto de educación lingüística en Ucrania” (1994) elaborado por los coordinadores de distintos laboratorios del Instituto de Pedagogía de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania doctores O. Biliaev/O. Біляєв, M. Vashulenko/M. Вашуленко, V. Pakhotnik/B. Пахотник.

Los pedagogos científicos justifican la creación de este nuevo concepto indicando que: “La necesidad de desarrollar el concepto de educación lingüística en Ucrania que se considerase como un sistema de puntos de referencia no solo teóricos lingüísticos, sino también estratégicos prácticos, está determinada por las transformaciones democráticas que tienen lugar en la sociedad” (Biliaev, Vashulenko, V. Pakhotnik, 1994, p. 71). El documento presenta los principios, los objetivos, los problemas de la educación lingüística que se orienta al esquema general de la construcción del curso escolar del idioma ucraniano para los grados primarios (del 1-o al 4-o), secundarios (del 5-o al 9-o) y medio superiores (del 10-o al 11-o). Cabe destacar que este trabajo enfatiza en que es inaceptable la discriminación lingüística en la escuela ucraniana.

También atrayente es el proyecto “Concepto de la enseñanza de las asignaturas sociales” (1997) del doctor V. Skyba, decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanitarias de la Universidad Pedagógica “M. Dragomanov” de Ucrania y Presidente de la Comisión Científico-metodológica del Ministerio de Educación de Ucrania. Dicha propuesta procede de las ideas en las que se basó la elaboración del Estándar Estatal de la Educación Media General con la Especialidad “Ciencias Sociales”. El trabajo trastoca tales problemas como la crisis de la educación social en la escuela media como la crisis de la lógica de conceptualización del curso; la nueva concepción de la educación social en la escuela media; la creación del Estándar Estatal “Ciencias Sociales en la Escuela Media”; los aspectos filosóficos y jurídicos del concepto “ciencias sociales en la escuela media” (Skyba, 1997).

Conclusiones

Habiendo analizado los artículos de los pedagogos científicos ucranianos creados en la primera década de Ucrania independiente, puede sostenerse que en

el marco de las transformaciones socio-políticas y económicas surgidas en Ucrania a raíz del desmembramiento de la Unión Soviética, la comunidad docente presentó para la discusión los proyectos de construcción del nuevo sistema educativo de diversa índole y comprendido. Los autores presentaron sus concepciones originales de la idea educativa, del contenido de las asignaturas, de una escuela integral, inclusiva y cuyo objetivo principal es el desarrollo en las generaciones jóvenes de la identidad nacional ucraniana. En este artículo fueron analizados solo algunas de ellas, las más representativas.

Cada una de las propuestas estudiadas posee la estructura acorde a su índole (propuestas teóricas, metodológicas, prácticas, etc.), pero en su mayoría contienen los siguientes componentes: los objetivos y contenidos de la educación media general, los tipos de las escuelas, los principios básicos de educación media y la enseñanza, los aspectos teóricos y metodológicos de la enseñanza de determinadas materias, etc. El análisis realizado sugiere que los pedagogos científicos tenían la intención de crear un sistema nacional de educación media general humanista, democrático y competitivo. En sus esbozos, ellos se han apoyado tanto en la experiencia del sistema educativo ucraniano soviético, como en la práctica educativa extranjera.

Este período de la historia de la educación en Ucrania es un ejemplo de la creatividad sin precedentes de la comunidad educativa, una fuente de ideas originales y perspectivas para el desarrollo de la educación escolar. El conocimiento sobre las aportaciones de los pedagogos científicos ucranianos de la primera década de Ucrania independiente, ayuda a comprender las bases organizativas y de contenido de la reforma de la educación media general; revela los fenómenos y procesos educativos poco conocidos o desconocidos, las peculiaridades del progreso del pensamiento pedagógico del período considerado; introduce en la circulación científica las fuentes bibliográficas inexploradas.

A partir del estudio llevado a cabo, se considera que las futuras investigaciones puedan desarrollarse en torno a los conceptos y proyectos de documentos sobre la reforma de la educación media general de Ucrania independiente a través del prisma del uso de la experiencia extranjera.

Referencias

- Averin, M., *et al.* (1993). "La concepción de autoorganización del desarrollo de la personalidad del alumno en el proceso educativo", en *Ridna shkola*, No. 8, pp. 53-60 [Аверін, М. О., Аверіна, Т. А., Болотін, Ю. П., Львов, Є. С., Філоненко, Л. С. (1993). Концепція самоорганізації розвитку особистості учня у навчально-виховному процесі. *Рідна школа*, 8, 53–60].
- Bekh, I. (1991). "El concepto de formación del individuo", en *Ridna shkola*, No. 5, pp. 40-47. [Бех, І. Д. (1991). Концепція виховання особистості. *Рідна школа*, 5, 40–47].
- Bekh, I. *et al.* (1995). "La concepción de la educación nacional presentada en el Consejo Pedagógico Ucraniano de los Empleados del Sistema Educativo, en *Ridna shkola*, No. 6, pp. 18-25 [Бех, І. Д., Буяльська, Т. Б.,

- Герасименко, В. М., Дем'янюк, Т. Д., Капська, А. Й., Кириленко, С. О. ... Щербань П. М. (1995). Концепція національного виховання: схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 р. *Рідна школа*, 6, 18–25].
- Berezivska, L. (2012). "Reforma educativa en Ucrania a inicios de los años 90 del siglo XX en el contexto del período de transición hacia el paradigma educativo orientado al individuo", en *Ciencias pedagógicas y psicológicas en Ucrania*, Tomo 1, Kyiv, Pedagogichna Dumka, pp. 180-190. [Березівська, Л. Д. (2012). Шкільна реформа в Україні початку 90-х років ХХ століття як перехідний період до особистісно орієнтованої парадигми освіти. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* (Т. 1, с. 180–190). Київ: Педагогічна думка].
- Berezivska, L. (2018). Reforma de la educación media general en la primera década de la independencia de Ucrania: documentos normativos (1991–2002), en *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities: International scientific conference, february 23rd, 2018*, Kaunas, Vytautas Magnus University, pp. 122–125. [Березівська, Л. Д. (2018). Реформування загальної середньої освіти в перше десятиліття незалежної України: нормативно-правові документи (1991–2002). *Modernization of educational system: world trends and national peculiarities: International scientific conference, february 23rd, 2018* (p. 122–125). Kaunas: Vytautas Magnus University].
- Biliaev, O., Vashulenko, M., Pakhotnik, V. (1994). "El concepto de la educación lingüística en Ucrania", en *Ridna shkola*, No. 9, pp. 71-73. [Біляєв, О. М., Вашуленко, М. С., Пахотник, В. М. (1994). Концепція мовної освіти в Україні. *Рідна школа*, 9, 71–73].
- Вукон, В. et al. (1994). "La concepción de la informatización", en *Ridna shkola*, No. 11, pp. 26-29 [Биков, В. Ю., Вовк, Я. І., Жалдак, М. І., Морзе, Н. В., Рамський, Ю. С., Комісаров, І. І., Пилипчук, А. Ю. (1994). Концепція інформатизації. *Рідна школа*, 11, 26–29].
- Cowan, Steven, McCulloch, Gary, Woodin, Tom (2012). "From HORSAs to ROSLA blocks: the school leaving age and the school building programme in England, 1943–1972", in *History of Education*, 41, 361–380.
- Fischman, Gustavo, Gandin, Luis (2016). "The pedagogical and ethical legacy of a 'successful' educational reform: The Citizen School Project", in *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, No. 62, pp. 63–89.
- Goncharenko, S., Malyovany, Iu. (1990). "Los principios generales del concepto de la educación media nacional", en *Ridna shkola*, No. 10, pp. 3-5 [Гончаренко, С. У., Мальований, Ю. І. (1990). Про принципові положення концепції національної середньої загальноосвітньої школи. *Рідна школа*, 10, 3–5].
- Goncharenko, S., et al. (1991). "El concepto de la educación extracurricular en la escuela media general", en *Ridna shkola*, No. 6, pp. 48-55. [Гончаренко, С.

- У., Новосельський, В. Ф., Оржеховська, В. М., Постовий, В. Г., Хлебникова, Л. О., Чорна, К. І. (1991). Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи. *Рідна школа*, 6, 48–55].
- Grytsiuk, B. (1995). “Modernización del sistema educativo y etnopedagógica”, en *Ridna shkola*, No. 5, p. 61 [Грицюк, Б. (1995). Модернізація системи освіти й етнопедагогіка. *Рідна школа*, 5, 61].
- Kalynets, I. (1990). “El resurgimiento de la escuela nacional. Entrevista con el Director de la Educación del Distrito de Lviv”, en *Ridna shkola*, No. 10, pp. 9-12. [Калинець, І. О. (1990). Школі – національно-культурне відродження: на запитання відповідає начальник Львівського обласного управління народної освіти, народний депутат УРСР, член комісії з питань народної освіти і науки Верховної Ради УРСР І. О. Калинець. *Рідна школа*, 10, 9–12].
- Kayukov, V. (1990). “Escuela multivariante: proyecto del concepto de la escuela nacional”, en *Radianska osvita*, pp. 1-3. [Каюков, В. (1990, Квітень 17). Багатоваріантність: [проект концепції національної школи, схвалений президією ради Кіровоградського обласного відділення Педагогічного товариства УРСР]. *Радянська освіта*, с. 1, 3.].
- Kirichuk, O. (1991). “Concepto de educación de las generaciones jóvenes de Ucrania independiente”, en *Ridna shkola*, No. 5, pp. 33-40. [Киричук, О. В. (1991). Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України. *Рідна школа*, 5, 33–40].
- Kirichuk, O. (1991). “Concepto de organización del proceso educativo en la escuela”, en *Ridna shkola*, 6, 15-18. [Киричук, О. В. (1994). Концепція організації навчально-виховного процесу в школі розвитку. *Рідна школа*, 6, 15–18].
- Kremen, V. (2003). *Educación y ciencia de Ucrania: los caminos de modernización (estadísticas, ideas, perspectivas)*, Kyiv, Gramota. [Кремень, В. Г. (2003). *Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи)*. Київ: Грамота].
- Kuznetsova, L. (1993). *Escuela media general de Ucrania. Finales de los años 80 – inicios de los 90 (contexto histórico-político)*. Tesis doctoral de la Universidad Nacional de Kyiv “Taras Shevchenko”, Kyiv. [Кузнецова, Л. В. (1993). *Загальноосвітня школа України. Кінець 80-х – початок 90-х років (історико-політичний аспект)*. (Дис. канд. іст. наук). Київський державний університет імені Тараса Шевченка. Київ].
- Mazurkevych, O. (1994). “Resurrección de lo sagrado, resurgimiento de lo heredado. La herencia pedagógica y literaria-artística ucraniana en el concepto de educación nacional”, en *Ridna shkola*, No. 7, pp. 18-27. [Мазуркевич, О. (1994). Воскресіння нетлінного, відродження заповітного. Науково-педагогічна та літературно-художня спадщина української словесності в концепції національної освіти. *Рідна школа*, 7, 18–27; 8, 18–23; 9, 18–25; 10, 17–33].

- Molyako, V. (1991). "El concepto de educación de una persona creativa", en *Ridna shkola*, No. 5, pp. 47-51. [Моляко, В. О. (1991). Концепція виховання творчої особистості. *Рідна школа*, 5, 47–51].
- Savchenko, O. (2000). "El contenido de la educación escolar a inicios del milenio", en *Osvita de Ucrania*, p. 4 [Савченко, О. Я. (2000, Квітень 12). Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Освіта України*, с. 4].
- Skyba, V. (1997). "Ciencias sociales: el concepto de su enseñanza", en *Ridna shkola*, No. 9, pp. 41-47. [Скиба, В. (1997). Суспільствознавчі дисципліни: концепція викладання. *Рідна школа*, 9, 41–47].
- Sologub, A. (2002). "El concepto de educación creativa en un liceo de ciencias naturales", en *Ridna shkola*, No. 12, pp. 9-12. [Сологуб, А. І. (2002). Концепція креативної освіти в природничо-науковому ліцеї. *Рідна школа*, 12, 9–19].
- Solomakha, S. (1992). "Conceptos del trabajo educativo", en *Ridna shkola*, No. 2, pp. 16-17. [Соломаха, С. П. (1992). Про концепції виховної роботи. *Рідна школа*, 2, 16–17].
- Strilko, V., et al. (1990). "El concepto de la escuela media general de Ucrania", en *Radianska osvita*, p. 3. [Стрілько, В. В., Чередниченко, Д. С., Кирпа, Г. М., Погрібний, А. Г., Алексюк, А. М., Ющук, І. П. (1990, Лютий 27). Концепція середньої загальноосвітньої української національної школи : [проект]. *Радянська освіта*, с. 3].
- Sukhomlynska, O. (2010). "Los programas de la educación nacional en el contexto de las transformaciones modernas", en *Shliakh osvity*, No. 4, pp. 4-8. [Сухомлинська, О. В. (2010). Програми національного виховання в умовах освітніх цивілізаційних змін. *Шлях освіти*, 4, 4–8].
- Furman, A. (1992). "El concepto de la psicología práctica escolar", en *Ridna shkola*, No. 11/12, pp. 37-40. [Фурман, А. М. (1992). Концепція шкільної практичної психології. *Рідна школа*, 11/12, 37–40].
- Shmukler, Yu. (1991). "El concepto de la educación química en la escuela", en *Ridna shkola*, No. 1, pp. 59-63. [Шмуклер, Ю. Г. (1991). Авторська концепція шкільної хімічної освіти. *Рідна школа*, 1, 59–63].
- Yurkovsky, O. (1991). "Escuela nacional ucraniana en las regiones", en *Ridna shkola*, No. 2, pp. 3-4. [Юрковський, О. Я. (1991). Українська національна школа в регіоні. *Рідна школа*, 2, 3–4].
- Vyshnevskiy, O. (1990). "Observando la perspectiva. Algunos enfoques de la reforma del concepto de la escuela ucraniana", en *Ridna shkola*, No. 10, pp. 5-9 [Вишневіський, О. І. (1990). Вдивляючись у перспективу. Про деякі підходи до формування концепції української школи. *Рідна школа*, 10, 5–9].
- Zaychenko, I. (2002). *Los problemas de la escuela nacional ucraniana en la prensa (segunda mitad del siglo XIX – inicios del siglo XX)*, Lviv. [Зайченко, І. В. (2002). *Проблеми української національної школи у пресі (друга пол. XIX – поч. XX ст.)*. Львів: [б.в.].

LA SUPERVISIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, SIGNIFICADOS DESDE LA INTERSUBJETIVIDAD DE SUS ACTORES

SUPERVISION IN PRESCHOOL EDUCATION, MEANING FROM THE INTERSUBJECTIVITY OF ITS ACTORS

Juan Gutiérrez García (1) y Martha Guadalupe Mendoza Cázares (2)

1.- Doctor en Ciencias de la Educación. Benemérita Escuela Nacional de Maestros. jgutig@yahoo.com.mx y juan.gutierrezg@aefcm.gob.mx

2.- Doctora en Ciencias de la Educación. Jefatura de sector 18, nivel preescolar. San Luis Potosí
bethjakc@yahoo.com.mx

Recibido: 20 de mayo de 2019

Aceptado: 27 de junio de 2019

Resumen

Los hallazgos que se exponen en el presente artículo, forman parte de los resultados de una investigación más amplia titulada: "El valor pedagógico de la supervisión escolar hacia la transformación institucional", que se realizó en los planteles de preescolar de los municipios de Santa María y Tierra Nueva del Estado de San Luis Potosí de 2013 a 2017. El objetivo del estudio consistió en describir e interpretar los significados que construyen respecto a la supervisión los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos que intervienen directamente en la realización de ésta. La investigación se sustenta en el interaccionismo simbólico lo que permitió acceder a la intencionalidad, expectativas, aspiraciones y marcos de interacción de quienes intervienen en la supervisión. En congruencia con esta perspectiva teórica, la vía metodológica, se inscribe en el ámbito de la investigación cualitativa como un estudio de caso que focaliza a la supervisión a partir de la subjetividad e intersubjetividad de quienes la llevan a cabo. En este sentido se optó por la aplicación de entrevistas a profundidad semiestructuradas. A través los resultados obtenidos se explicita la relevancia que representa redefinir la supervisión, como una práctica dirigida a la innovación de los procesos formativos que tienen lugar en planteles de educación preescolar, lo que implica revalorar su sentido pedagógico, a través de procesos compartidos de reflexión sistemática dirigidos a la construcción e implementación de propuestas para la mejora continua de las prácticas educativas que tienen lugar en los planteles de este nivel educativo.

Palabras clave: educación preescolar, supervisión, práctica educativa intersubjetividad y gestión educativa.

Abstract

The findings presented in this article are part of the results of a broader investigation entitled: "The pedagogical value of school supervision towards institutional transformation", which was carried out in preschool schools in the municipalities of Santa María y Tierra Nueva del Estado de San Luis Potosí from 2013 to 2017. The objective of the study was to describe and interpret the supervisors and technical-pedagogical advisors who directly intervene in the realization of the supervision. The research is based on symbolic interactionism which allowed access to the intentionality, expectations, aspirations and interaction frameworks of those involved in supervision. In congruence with this theoretical perspective, the methodological pathway falls within the scope of qualitative research as a case study that focuses on supervision based on the subjectivity and intersubjectivity of those who carry it out. In this sense, the application of semi-structured in-depth interviews was chosen. Through the results obtained, the relevance of redefining supervision is explained, as a practice aimed at the innovation of the training processes that take place in preschool education establishments, which implies revaluing their pedagogical sense, through shared processes of reflection Systematic aimed at the construction and implementation of proposals for the continuous improvement of the educational practices that take place in the schools of this educational level.

Key words: Preschool education, supervision, educational practice, intersubjectivity and educational management.

Introducción

En los últimos 30 años en América Latina y desde luego en México, una de las cuestiones eje de las reformas educativas emprendidas, tiene que ver con los procesos de gestión de los sistemas educativos. Los estados han girado hacia la instrumentación de programas y proyectos cuyo propósito preponderante es mejorar la calidad de la educación, sustentado esto en una mayor capacidad de gestión tanto de los centros educativos como de los cuerpos directivos que se encuentran al frente de éstos. "En varios de los capítulos (Argentina; Costa Rica, Colombia, Venezuela, México) se propone otorgar mayor poder de decisión al establecimiento (directores y docentes) en lo que respecta a la definición del proyecto escolar..." (Perticará, 2014, pág. 10)

Uno de los desafíos de las reformas emprendidas, consiste en que estas, tendrían que traducirse realmente en propuestas que modifiquen las estructuras de la toma de decisiones respecto al funcionamiento y desempeño de los planteles de educación básica y en particular los de educación preescolar que en la actualidad continúan realizándose desde las instancias centrales del gobierno federal con un carácter unificador y generalizado.

Volver explícita la reforma estructural del sistema educativo...resolviendo la contradicción entre la pretensión de una mayor autonomía de gestión del centro escolar con la concentración del control operativo a nivel federal. (Román & Morales S. y Román, 2014, pág. 223)

En el marco de las políticas instrumentadas por el Estado en el ámbito de la educación básica en México, históricamente, la supervisión ha desempeñado un papel preponderante en la ejecución, seguimiento y control de los procesos de organización y administración que se desarrollan en los centros escolares. “Los procesos de inspección, supervisión escolar y gestión educativa que se han realizado en el ámbito de la educación básica mexicana, a lo largo de la historia, se encuentran íntimamente relacionados y se han transformado en los escenarios escolares...” (García & Zendejas Frutos, 2008, pág. 17)

Sin embargo los avances en la redefinición de la supervisión escolar como un proceso clave de la gestión dirigido a la transformación de los procesos que se desarrollan en los planteles de educación básica son muy limitados debido a situaciones como el predominio de prácticas centradas en el control y vigilancia de cuestiones de índole administrativo y laboral; la carencia de estrategias de profesionalización de los actores responsables de llevarla a cabo y la falta de construcción de marcos de actuación que respondan de manera pertinente a la atención de las problemáticas educativas prevaletentes en los diferentes contextos escolares específicos que conforman el Sistema Educativo Nacional. “El sistema educativo, con base en el modelo burocrático de organizar rutinas y prácticas de trabajo, requirió de la super-visión, es decir, por un lado, actividades ligadas a la “obediencia debida”, a acatar y, por otro, la fiscalización y el control,[...]” (Pozner, 2010, pág. 104)

Al analizar las investigaciones realizadas en el ámbito de la supervisión tanto en México como en otros países de Latinoamérica se encontró que estas conforman dos vertientes: las que se centran en el estudio de este proceso a partir de reflexiones efectuadas por intelectuales que intervienen como asesores en el diseño, implementación y puesta en práctica de programas y proyectos encaminados a incidir en la calidad de la educación.

Las investigaciones inscritas en esta vertiente parten del reconocimiento de la complejidad que representa llevar a cabo la reflexión sistemática acerca de los componentes, propósitos, procesos y estructuras que conforman la supervisión escolar como objeto de estudio, lo que implicó delimitar el análisis desde lo que se ha denominado como dimensión personal de la misma, es decir acceder a la construcción de significados de los actores que llevan a cabo este proceso como una práctica educativa contextualizada. “Refieren a la dimensión... subjetiva de los actores de la supervisión escolar. Recuperan sus puntos de vista, sentidos y significados acerca de su función y sus prácticas...” (Tapia, 2008, pág. 75)

Dentro de esta esta vertiente se encuentra la investigación realizada por (Aguilera, Valiente, & Peña, 2018) en la que se exponen los procesos de mediación que llevan a cabo los inspectores escolares, como se les denomina en el sistema educativo de Cuba. De manera específica se enfatizan los desafíos que enfrentan estos actores educativos al tratar de articular su función prescriptiva definida desde las instancias centrales de la gestión educativa con los requerimientos de sus prácticas de acompañamiento e intermediación en contextos escolares específicos. “[...] permitió identificar que, en su accionar práctico, estos no logran una articulación adecuada entre la ejecución de dicha

función y las tradicionales funciones supervisoras de control, asesoramiento y evaluación [...]” (pág. 329).

Otra de las investigaciones inscrita en esta tendencia fue la realizada por (Carrillo, 2018) en la que se analizó de manera crítica la ausencia de la dimensión pedagógica en la práctica cotidiana de los supervisores de la educación básica en México; al centrarse esta en el cumplimiento estricto de las funciones de control, vigilancia y fiscalización de las tareas de carácter administrativo en los centros escolares, con apego en la normatividad emitida desde las altas esferas de la jerarquía burocrática “La concepción del inspector como orientador pedagógico cedió su lugar a una función burocrática de control y sanción. El acento de la función supervisora estaba puesto en la vigilancia del cumplimiento de la normatividad [...]” (pág. 32)

La supervisión escolar es, por tanto, concebida en esta tendencia como una práctica (Carr, 1999) ya que se edifica a partir de la intencionalidad de quienes la llevan a cabo en su pretensión por reorientar su sentido y significado lo que, a su vez, legitima su intervención en las acciones que despliegan de manera cotidiana en su afán por contribuir de manera decisiva en los procesos formativos de los alumnos y que tienen lugar, en el caso concreto de esta investigación, en los planteles de preescolar de las zonas escolares ubicadas en los Municipios de Santa María y Tierra Nueva del Estado de San Luis Potosí. Se entiende por “práctica” cualquier actividad metódica. La práctica es lo que hacemos metódicamente y con convicción, [...] (Lipman, 1998)

La otra vertiente está conformada por investigaciones realizadas por expertos en el campo de la gestión que, por su trayectoria y experiencia adquiridas en este ámbito, formulan propuestas de innovación a la intencionalidad, enfoques y procesos de instrumentación de la supervisión escolar. “[...] toda vez que el tema de la supervisión escolar...fuera considerado dentro del conjunto de demandas de investigación... los proyectos han sido desarrollados por investigadores adscritos a secretarías de educación estatales, centros de investigación o universidades [...]” (Tapia, 2008, pág. 73)

En esta vertiente destaca la investigación realizada por Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde en (2002) que constituye uno de los referentes clave en el estudio de la supervisión en México, por sus aportes en el análisis de las diferentes aristas de esta práctica. Se destaca el papel que desempeña la supervisión como práctica institucional en los aprendizajes que se generan en la escuela, lo que implica reorientarla hacia el desarrollo de los procesos de índole pedagógico sustantivos de los centros escolares. Sin embargo, se hace hincapié en que son escasos los estudios que se centran en la reflexión de esta cuestión. Al respecto Justa Ezpeleta, al reseñar dicha investigación afirma lo siguiente:

[...] resulta sugerente el intento de Aguascalientes de combinar las funciones administrativas con las pedagógicas, sobre el cual los autores nos deben un análisis más amplio de su puesta en práctica. Las propias innovaciones expuestas en este libro podrían ser fuente para profundizar en esta reflexión. (Ezpeleta, J, 2003, pág. 574)

Otra investigación ubicada en esta tendencia fue la realizada por (Benavides & Jiménez, 2017). Este estudio se centró en la caracterización de las trayectorias laborales de los supervisores en las instituciones de educación superior del Estado de Puebla, México, destacando los procesos de incorporación y movilidad laboral de estos actores educativos y los perfiles de su formación académica. A partir de esta caracterización se plantea la propuesta de profesionalizarlos mediante mecanismos de capacitación, actualización y superación a fin de garantizar el desempeño pertinente de ellos. “[...] se identificó que aspectos como la experiencia, la edad, la actualización permanente, y la experiencia en la gestión y administración educativa son factores de influencia para ocupar el cargo de supervisor escolar de IES.” (pág. 12)

La investigación desarrollada por (Martínez Mollineda & Hernández Fernández, 2015) se orientó a la reflexión acerca de la trayectoria de la evaluación de la supervisión educativa; caracterizando los enfoques de la propia supervisión implementados a lo largo de su trayectoria histórica; los desafíos actuales que enfrenta por su carácter prescriptivo han desembocado a su vez en la falta de credibilidad de la contribución real de esta función en la mejora de los procesos formativos que se desarrollan en las instituciones educativas. Ante este escenario, los autores plantean evaluar la supervisión como un proceso constitutivo de la gestión a partir del establecimiento de dimensiones e indicadores a fin de orientarla cabalmente hacia la mejora de la calidad de la educación.

La supervisión educativa es efectiva si facilita, de alguna manera, cambios en el sistema educativo para que la escuela pueda cumplir con los objetivos estratégicos, tales como: alcanzar la calidad en los diferentes procesos, contribuir al cambio educativo, asegurar equidad, pertinencia del currículo y profesionalización de las acciones educacionales. (pág. 97)

Por lo expuesto, la intencionalidad de desarrollar esta investigación se derivó del descubrimiento de que la supervisión escolar, se realiza a partir de marcos de actuación homogéneos, con un carácter predominantemente prescriptivo que son definidos desde las instancias centrales de la gestión, lo que se concreta en prácticas con un carácter rutinario, ajenas y distantes a las condiciones, circunstancias y problemáticas de los contextos escolares donde se lleva a cabo, consecuencia de la conformación y concreción de procesos de habituación instituidos colectivamente (Berger & Luckmann, 2001).

Así, el objetivo de la investigación, se delimitó a través del planteamiento del siguiente cuestionamiento: ¿Qué significados construyen de la supervisión escolar los actores que intervienen directamente en su práctica a partir de la interacción que establecen con los directivos y docentes de los planteles de preescolar?

Referentes epistemológicos

En este sentido los elementos constitutivos de la supervisión escolar como práctica educativa se analizan desde el continuo de las acciones colectivas que llevan a cabo los actores responsables de la misma, es decir la reflexión se centra en la manera como reconfiguran su significado a partir de sus intencionalidades, expectativas, aspiraciones y marcos de interacción. Desde esta perspectiva el propósito es explicitar lo subjetivo e intersubjetivo a partir de lo que piensan, lo que dicen, lo que hacen, y cómo interactúan, lo que, a su vez, concreta su intencionalidad. (Berger & Luckmann, 2001).

La supervisión escolar se focaliza, así como un acto social que adquiere significado a partir de la intencionalidad que le asignan los sujetos a sus interacciones con los otros; configurando así una realidad cifrada en sus experiencias subjetivas cotidianas que los conducen a definir las pautas de su propio actuar en términos de las mediaciones sociales que establecen. “[...] pero que nos dará una definición precisa del [significado a que apunta]: el significado a que apunta una vivencia no es nada más ni menos que una autointerpretación de esa vivencia desde el punto de vista de una nueva experiencia (Schütz, 1993, pág. 52).

Así la intersubjetividad emerge como el eje vertebrador de la interacción en razón de que es interpretada por los propios sujetos interactuantes; dando origen a la construcción de significados compartidos, derivados de la negociación intrasocial que representan a su vez marcos referenciales que definen la intencionalidad del actuar contextualizado cotidiano de quienes conforman un conglomerado social en específico. “El individuo...es visto como un constructor activo de significados, organizados éstos de manera dinámica en torno a procesos compartidos de interacción” (Gil-Lacruz, 2007) en (Pons, 2010, pág. 24)

Método de trabajo

El proceder metodológico la indagación se inscribe en el enfoque cualitativo al centrarse en los ámbitos de la subjetividad e intersubjetividad y en concordancia con los fundamentos expuestos a partir del interaccionismo simbólico, es un estudio de caso con un carácter descriptivo-interpretativo dirigido a develar los significados que construyen los actores que realizan la supervisión en contextos institucionales específicos de la educación preescolar. ” Lo esencial es que la persona que está interactuando con otra anticipe los motivos –para de su propia acción como los genuinos motivos-porque de la conducta esperada de su partícipe” (Schütz, 1993, pág. 191).

En congruencia con el enfoque y tipo de investigación, se optó por la aplicación de entrevistas a profundidad semiestructuradas a tres supervisoras de zona y tres asesores técnico- pedagógicos que en su calidad de informantes clave respondían a tres criterios: el interés por participar en la investigación; el contar con experiencia en la realización de las diferentes tareas y actividades que

comprende la supervisión; desempeñarse en los contextos educativos que comprendió la investigación y manifestar su convicción por redefinir el sentido y significado de su actuar como agentes directamente involucrados en la consecución de esta práctica educativa. Cabe señalar que la decisión tanto de las supervisoras de zona como de los asesores técnico- pedagógicos para participar en la investigación la tomaron ellos en entera libertad.

Con el propósito de garantizar el anonimato de los informantes clave se les asignó la siguiente codificación: en el caso de las supervisoras S1, S2 y S3 y en el caso de los asesores técnico- pedagógicos ATP1, ATP2 y ATP3 respectivamente, esto permitió obviar los nombres. Así mismo para que los informantes clave exteriorizaran amplia y libremente sus puntos de vista y opiniones se desarrolló un proceso de comunicación con ellos basado en el respeto, privacidad y flexibilidad. Por otra parte durante la realización de las entrevistas se les reconoció y exteriorizó en todo momento la relevancia de sus aportes personales a la investigación.

La finalidad de emplear la entrevista semiestructurada se sustenta en que a través de esta técnica se logró obtener información empírica relevante en autenticidad, naturalidad, profundidad y extensión respecto a los significados que los supervisores y los asesores técnico-pedagógicos construyen en cuanto a la intencionalidad, expectativas, aspiraciones y marcos de interacción de la supervisión como práctica educativa contextualizada.

El guion de entrevista constituyó otro de los instrumentos empleados en esta investigación; en congruencia con el requerimiento metodológico de la entrevista a profundidad semiestructurada. Esto permitió contar con un marco referencial que orientara la realización de las entrevistas a partir de puntos focales de interés por parte de los investigadores.

El acopio de información empírica se llevó a cabo durante el desarrollo de las sesiones de trabajo destinadas para la planeación, organización, seguimiento y evaluación de las visitas a los planteles de educación preescolar para lo cual se empleó el registro ampliado, como instrumento para la transcripción textual del contenido de las entrevistas, (Martínez, 2012); la validación de la información empírica se obtuvo mediante la confirmación signada de lo manifestado por los propios informantes clave en los registros ampliados.

La categorización, proceso medular de la investigación, representó la inmersión en lo vivenciado, -información empírica- lo que autores como (Hammersley & Atkinson, 1994) y (Martínez, 2012) denominan clasificación de la información por categorías. Para tal fin, se elaboró el instrumento denominado registro ampliado el cual se integró con cada una de las preguntas del guion de la entrevista, los datos empíricos aportados por los informantes clave, las notas analíticas de los investigadores, las posibles categorías emergentes y los referentes teóricos asociados a estas. A través de este instrumento se llevó a cabo la sistematización de la información empírica, por medio de la identificación de las categorías emergentes; la nominación de estas a través de codificadores provenientes de la teoría referenciada; su organización-jerarquización y la configuración de la red de categorías.

Finalmente se redactaron los textos descriptivo-interpretativos mediante el procedimiento de triangulación-integración de la teoría interiorizada de los investigadores, las categorías empíricas y los referentes teóricos debidamente articulados en los que se explicitan los significados construidos por los actores que intervienen de manera directa en la práctica de la supervisión escolar.

La confirmabilidad de los resultados del presente estudio se logró en razón de que la información empírica se obtuvo durante estancias prolongadas en los contextos reales de trabajo colegiado llevado a cabo por los equipos de supervisión. Esta manera de proceder posibilitó confirmar la versión final de las categorías; como resultado de la corroboración paulatina de las categorías emergentes que fueron surgiendo durante la realización del trabajo de campo. Otro procedimiento de índole metodológico que posibilitó la validación de las categorías empíricas obtenidas consistió en corroborar su congruencia con los planteamientos de los diferentes referentes teóricos con los que se articularon. Esto se explicitó a través de los textos descriptivo-interpretativos en los que se presentan los resultados del estudio y en los que, a su vez, se evidencia la articulación de las categorías empíricas con los planteamientos teóricos.

Resultados

La configuración de los resultados de este estudio, se obtuvo a través de la articulación de los datos empíricos sistematizados mediante su categorización; la teoría interiorizada por los investigadores respecto a la naturaleza del objeto de estudio y los referentes teóricos de la supervisión escolar. Estos resultados se divulgaron en los tres Consejos Técnicos de Zona en los que intervienen los equipos de supervisión; de esta manera se generaron espacios de reflexión y análisis colegiado respecto a la resignificación del papel que desempeña la supervisión en la transformación de las prácticas educativas que tienen lugar en los planteles de educación preescolar,

Resignificación de la supervisión, perspectiva de sus actores.

La supervisión escolar focalizada como una práctica educativa desde la perspectiva de los actores que la realizan, implica superar su intencionalidad de control, vigilancia y fiscalización de los procesos administrativos que se generan en los planteles de preescolar, visión que se encuentra enraizada en sus orígenes y que ha privado históricamente; a fin de dirigirla a la innovación de los procesos formativos de los alumnos que tienen lugar al interior de los centros escolares. Al respecto se manifiestan los responsables de llevarla a cabo:

“La función [...] del supervisor de zona representa focalizar los procesos educativos de las escuelas. Es necesario movilizar las competencias docentes hacia un cambio en lo que realizan” (ATP1)

“[...] dejar de ese lado ese rol del supervisor fiscalizador entrarle al aula y ver efectivamente que es lo que está sucediendo en los grupos, hacer sugerencias, recomendaciones y guiar al docente [...]” (ATP3)

En este sentido las investigaciones realizadas recientemente en el campo de la gestión, enfatizan la relevancia del papel que representa la supervisión en la renovación académica de los centros escolares: “Actualmente, la supervisión escolar no puede concebirse sin relacionarla con el desarrollo y la mejora de los centros. Por esto, este tema pretende caracterizar un modelo de supervisión orientada específicamente a la consecución de esos objetivos” (Miranda Martín, 2002, págs. 1-2)

En el marco de las investigaciones, referidas al papel que desempeña la supervisión escolar en la transformación de las prácticas educativas imperantes en los planteles educativos del nivel preescolar, esta enfrenta uno de los mayores desafíos respecto al cambio de perspectiva que habrán de asumir los equipos de supervisión respecto a su intencionalidad, al reconocer el valor pedagógico de la misma y su impacto en los procesos del desarrollo académico de los planteles de preescolar. Al respecto los supervisores opinan:

“la función supervisora es trascendental en la gestión educativa y quien realice funciones directivas, deberá reconocer el valor de los ámbitos pedagógico y normativo” (S3)

“En este momento la Reforma sí sitúa y no solamente la Reforma sino la Política Educativa Nacional ubica al supervisor como un enlace tanto entre las escuelas como entre las autoridades educativas y también resalta esa parte ese acompañamiento esa asesoría académica [...]” (S1)

Así, por ejemplo, Tenti Fanfani (2000), citado en (Martín Rodríguez, 2010, pág. 15) plantea los desafíos a los que ha de hacer frente la formación de los supervisores escolares en relación al objetivo de que sus quehaceres se centren más en la gestión del currículo más que en las tareas propiamente administrativas. En relación a esto los supervisores opinan:

“[...] el que el supervisor de zona esté apropiado de los planes de estudio vigentes es la base para poder desempeñar la función, quien no conoce lo que está realizando difícilmente va poder apoyar a las personas a su cargo [...]” (S2)

“[...] en esa parte es donde considero que se debería antes de acceder a la función se debería de asegurarse [...] o de alguna manera de poder ver o constatar las autoridades inmediatas qué tantas habilidades se tienen o conocimiento de los programas de estudio [...]” (ATP3)

Algo similar desataca Ezpeleta. J. (2003), en su reseña del estudio realizado por el IIFE de la UNESCO anteriormente citado, cuando analiza las dificultades de todo tipo que deben superarse en la reforma de la supervisión de la educación primaria si en algún momento se acepta el supuesto, que todos parecen compartir, de que la «supervisión necesita cambiar y este cambio debe encaminarla al apoyo de las actividades sustantivas de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje» citada en (Martín Rodríguez, 2010, pág. 15). Esta es la opinión de los actores de la supervisión al respecto:

“[...] la función primordial del supervisor está precisamente en este acompañamiento que debe brindar a sus escuelas, esto con la finalidad de mejorar el logro educativo de su zona escolar” (S3).

En esta perspectiva, la construcción de la mejora continua de los procesos pedagógicos, desde la supervisión escolar, representa para los integrantes de los equipos responsables de la misma, el desafío de modificar en su conjunto sus intencionalidades, motivaciones, formas de interrelacionarse y desempeñarse, cifradas en el paradigma del control, vigilancia y fiscalización y que a su vez han legitimado históricamente su actuación; para dar paso a la concepción y realización de la supervisión como una práctica dirigida al desarrollo académico de los centros escolares, potencializando el actuar de docentes, directivos y agentes sociales que intervienen en el proceso educativo de los alumnos. Esto es lo que dicen los responsables de la supervisión:

“Sí son importantes o sea es importante entonces que la gestión del supervisor considere todo este tipo de participación de todos los actores sociales, sin duda esto sería una gestión más efectiva puesto que permitiría pues sí rescatar las necesidades, conocimientos, de los demás actores [...] (S3)

De la superación del modelo del control comienza a surgir una supervisión comprometida con la orientación y acompañamiento de los procesos de desarrollo educativo [...] Se trata de facilitar el aprendizaje con otras escuelas y otras instituciones sociales de la comunidad, de facilitar el acercamiento y el acceso a novedosos temas conceptuales acerca de las prácticas educativas. (Pozner. P., 2006, pág. 105)

El centrarse la supervisión escolar en la misión formativa de los centros escolares significa revalorar el sentido de las prácticas educativas como elementos estructurales de la escolarización, a partir de la instauración del actuar colegiado de docentes y directivos en estrecha vinculación con los equipos de supervisión; representa superar la concepción de la supervisión como una tarea de expertos que ajenos a las realidades educativas contextualizadas elaboran diagnósticos y prescriben reglas y protocolos para la mejora de la calidad de los procesos formativos de los alumnos.

Lo anterior, representa resignificar estructuralmente a la supervisión escolar para concebirla como la acción compartida y profesional de quienes intervienen en la gestión institucional para construir propuestas de mejora continua que garantice el desarrollo de las habilidades, capacidades, actitudes y valores en los alumnos que demanda lo diverso y complejo de las realidades sociales actuales en las que se desenvuelven. En relación a esto, los supervisores expresan lo siguiente: “Hoy es fundamental la formación para el desempeño de las funciones directivas. Es una necesidad, dada la relevancia que adquiere al asumir la función de supervisora de zona”. (S2) “[...]a lo largo de la historia las funciones del supervisor han pasado de centrarse en la inspección, el seguimiento y el cumplimiento de la ley a preocuparse preferentemente por el desarrollo curricular, la formación de profesores y la evaluación formativa[...] (Martín Rodríguez, 2010, pág. 12)

Al respecto los actores de la supervisión reafirman lo siguiente:

[...] debemos de entender el proceso educativo como una tarea compartida la educación no depende exclusivamente del maestro depende de una comunidad; por lo tanto, todos debiéramos tener voz y voto [...]” (S1)

En este sentido, Miranda Martín (2002) enfatiza el valor del actuar colectivo de los integrantes de una comunidad escolar en la definición e implementación de propuestas dirigidas al cambio de los centros escolares como unos de las finalidades de la supervisión escolar como un proceso de construcción social.

La supervisión campo para la intervención pedagógica colegiada

Concebir a la supervisión como campo de intervención, significa actuar de manera colectiva en un marco de participación democrática, para que a partir del reconocimiento de la complejidad y diversidad de los contextos escolares, se asegure el logro de los objetivos y metas de carácter pedagógico encomendadas a los planteles escolares; representa la realización de un conjunto articulado de acciones resultado de las interacciones que tienen lugar en un contexto socio-histórico particular –zona escolar- cuya intencionalidad parte del análisis y reflexión de las problemáticas del quehacer académico institucional y desemboca en la generación de iniciativas que se habrán de traducir en programas y proyectos de desarrollo académico con una visión de futuro.

Esta visión de la supervisión escolar, implica para los equipos de supervisión, la implementación de estrategias de trabajo que impulsen la participación responsable y comprometida de los actores que intervienen en la dinámica de los centros escolares, a través del despliegue de una capacidad de liderazgo que dirija y dé contenido a la mejora continua de los procesos pedagógicos.

En relación a esta perspectiva de la supervisión escolar, los responsables de llevarla a cabo plantean lo siguiente: “Pues es una tarea que el supervisor debe de realizar, el clima agradable, el clima propicio de trabajo o sea precisamente lo debe de generar la cabeza y en ese sentido en el espacio del Consejo Técnico, es un excelente ambiente o es un espacio propicio excelente para que todos esos aprendizajes.” (S2)

“Me refiero a los aprendizajes pedagógicos que requiere tanto el directivo como el docente se puedan desarrollar y se puedan compartir. Es importante si efectivamente la actitud del supervisor tiene que ser ahora o sea entrarle a esos cambios y tener una visión prospectiva...” (ATP3)

“Los estudios realizados sobre los supervisores “influyentes” señalan tres posibles formas de liderazgo: el liderazgo educativo, énfasis en la pedagogía y en el aprendizaje; el liderazgo político, asegura los recursos y el consenso y el liderazgo directivo que genera estructuras de participación, planificación, supervisión y apoyo. Los supervisores deben ser maestros en los tres ámbitos (Sergiovanni y Starrat, 1983), construyendo y desarrollando la capacidad de los directores, de los

responsables docentes, de los miembros del consejo escolar y de las comunidades educativas. (Miranda Martín, 2002, pág. 15)

Otro de los componentes de la supervisión como proceso de apoyo y acompañamiento colegiado lo constituye la asesoría que significa situarse en el plano de la reflexión sistemática acerca de las problemáticas que inciden en la vida académica de un plantel educativo y la búsqueda, formulación y concreción de propuestas orientadas a crear las condiciones que posibiliten el cumplimiento de los propósitos educativos trazados. [...] cada escuela es única y que cada una está inserta en un contexto [...] no podemos imponer [...] sino entender la dinámica que pasa en cada uno de los planteles y a partir de eso, trabajar junto con ellos en la mejora.” (S3)

Esto significa movilizar el potencial de los integrantes de la comunidad escolar a fin de construir la trayectoria del desarrollo académico institucional a través de un proceso de aprendizaje organizacional continuo que garantice la transformación del funcionamiento de la escuela.

La asesoría se concibe como un proceso de ayuda basado en la interacción profesional y orientada a la resolución de problemas educativos asociados a la gestión y organización escolar, así como a la enseñanza y las prácticas educativas de directivos y docentes. Es académica porque se centra en incrementar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos, y está dirigida a la escuela porque propone involucrar a todos los miembros de la comunidad, promueve el trabajo colaborativo y el establecimiento de acuerdos mediante el consenso, con la finalidad de generar condiciones favorables que faciliten el aprendizaje y la formación de los alumnos. (SEP, 2011, pág. 27)

Al respecto se pronuncian los responsables de la supervisión en los siguientes términos: “[...] la participación de todos los implicados claro que es importante porque de esta manera se va poder sacar adelante a la educación si uno de ellos no se involucra de alguna manera se van a tener debilidades [...]” (S3)

Desde esta visión se explicita la inquietud de quienes llevan a cabo la práctica de la supervisión, si en realidad se está cumpliendo con la prerrogativa de materializar la asesoría académica, como proceso dirigido a la innovación de las prácticas educativas que se realizan en los planteles de educación preescolar. Al respecto afirman los actores de la supervisión lo siguiente:

“Pues bueno esto sería cuestionable ¿Si la asesoría académica del supervisor, está precisamente transformando e innovando las prácticas? Finalmente es la pretensión del acompañamiento o sea que se transformen los procesos pedagógicos de aula en ese momento o sea...todavía hace mucho más falta el empuje para que efectivamente a través de la asesoría académica, ver cambios constantes, cambios que atiendan necesidades sociales y necesidades de aprendizaje de los alumnos de la actualidad.” (ATP2)

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos nos conducen a replantear el papel de operadores de directrices y funciones que desde una perspectiva prescriptiva y de control respecto al funcionamiento, desempeño y rendición de cuentas de los planteles escolares, se les ha asignado a las figuras instituidas como *supervisores* al revalorar los significados que ellos construyen respecto a la redefinición de la intencionalidad y enfoque de la supervisión escolar a partir de su actuar cotidiano donde ponen en juego sus expectativas, saberes, habilidades, valores e intereses personales y colectivos en contextos escolares que representan realidades socio-históricas particulares. En este sentido los resultados de la presente investigación tendrán una mayor cobertura y alcance mediante la realización de estudios que en el ámbito de la investigación cualitativa se denominan por contrastación de contextos.

La resignificación de la supervisión escolar, implica reconocer en primer término, el desafío que enfrenta la escuela como institución social, en el sentido de que los alumnos logren desarrollar una formación que les garantice integrarse e intervenir de manera pertinente en una realidad caracterizada por la diversidad, la complejidad y la incertidumbre. En consecuencia, emerge como prioridad de la gestión educativa, definir y materializar la manera como contribuye la supervisión escolar desde el plano pedagógico en la puesta en práctica de propuestas que modifiquen el funcionamiento y desempeño de los planteles de educación preescolar.

La resignificación de la supervisión escolar, desde la perspectiva de los actores que intervienen en su práctica, define los trazos para reconfigurar su carácter homogeneizador y prescriptivo. Lo que representa llevarla a la práctica desde el actuar colectivo contextualizado centrado en la reflexión sistemática; la construcción e implementación de propuestas que atiendan las problemáticas concernientes al desarrollo de planes y programas de estudio, la organización y el desarrollo del trabajo académico en las escuelas, el apoyo y acompañamiento a la práctica docente y la promoción de la participación de los agentes sociales que intervienen en la mejora de los procesos formativos que tienen lugar en los planteles de educación preescolar de los contextos investigados.

Materializar la resignificación de la supervisión escolar desde el quehacer cotidiano de los actores que la llevan a cabo, implica la reconfiguración de los significados que, en términos de vigilancia, fiscalización y rendición de cuentas de la gestión escolar y el control político-laboral que rigurosamente hasta ahora se han definido como las funciones constitutivas de la propia supervisión escolar; con el fin de centrar su intencionalidad en la mejora continua de los procesos académicos que tienen lugar en los planteles de educación preescolar.

Referencias

Aguilera, L. R., Valiente, S., & Peña, I. D. (2018). La función de mediación de los inspectores municipales de educación: una visión integral.

- Transformación*(14), 327-342. Recuperado el 8 de agosto de 2019, de de 2019, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300327&lng=es&tlng=pt
- Benavides, V., & Jiménez, V. M. (2017). Supervisión escolar en instituciones de educación superior. Un estudio de trayectorias. *Debates en Evaluación y Currículo/Congreso Internacional de Educación Currículo*. (3). Recuperado el 8 de agosto de 2019
- Berger, L. P., & Luckmann, T. y. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carrillo, V. E. (2018). LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: IMPACTOS, DILEMAS Y TRANSFORMACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*(16), 30-39. Recuperado el 8 de agosto de 2018, de <http://riege.tecvirtual.mx/>
- Ezpeleta. J. (2003). Reseña de la investigación: La supervisión escolar de la educación primaria en México: Prácticas, desafíos y reformas, París: UNESCO. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 1-14. Recuperado el 6 de abril de 2016, de www.redalyc.org/pdf/140/14001812.pdf
- García, C. B., & Zendejas Frutos, L. y. (2008). La supervisión escolar: conceptualización y evolución histórica de los modelos de gestión. En INEE, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. Ciudad de México: INEE. Recuperado el 2 de abril de 2016, de www.oei.es/historico/pdf2/nuevo_modelo_supervision_escolar.pdf
- Hammersley, M., & Atkinson. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martín Rodríguez, E. (2010). *Marco teórico y conceptual de la supervisión educativa*. Madrid: UNED. Recuperado el 25 de agosto de 2015, de uned.es/covers/395.pdf
- Martínez Mollineda, C., & Hernández Fernández, V. (2015). La Evaluación de la Supervisión Educativa en las Condiciones Actuales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 85-98.
- Martínez, M. M. (2012). *La investigación cualitativa etnográfica educación. MANUAL TEÓRICO-PRÁCTICO*. México: Trillas.
- Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un Modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Currículo y formación del profesorado*(6). Recuperado el 23 de octubre de 2015, de www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267006
- Perticará, M. (2014). *Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina*. Santiago de Chile: Programa Regional sobre Políticas

- Sociales. Recuperado el 6 de marzo de 2016, de www.kas.de/wf/doc/kas_39114-1522-1-30.pdf?150729163625
- Pons, D. X. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica. *Revista de psicología y educación*, 9(1). Recuperado el 6 de mayo de 2016, de <https://www.uv.es/lisis/xavier/aporatc.pdf>
- Pozner, P. (2010). Avanzar en gestión educativa y gestión escolar o como dejar de educar sin dejar de aprender. En F. L. Rivera, *Experiencias de investigación, intervención y formación en gestión de la educación básica* (pág. 104). México: SEP-upn. Recuperado el 1 de abril de 2016, de campus.ajusco.upn.mx:8080/upn/bitstream/.../Marcelino%20Guerra%20Mendoza.pdf
- Pozner, P. (2006). *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua*. México: AFSEDF.
- Román, & Morales S. y Román, M. L. (2014). *Los desafíos de la educación preescolar, básica y media en Méx.* Santiago de Chile: Programa Regional sobre Políticas Sociales. Recuperado el 20 de marzo de 2016, de www.kas.de/wf/doc/kas_39114-1522-1-30.pdf?150729163625
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- SEP. (2011). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP. Recuperado el 15 de noviembre de 2015, de basica.sep.gob.mx/.../201611-3-RSC-3uONefZBcQ-orientaciones_equipos_de_superv
- Tapia, G. G. (2008). Antecedentes de la supervisión escolar en México. En INEE, *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. México: INEE. Recuperado el 3 de agosto de 2019, de www.inee.edu.mx/publicaciones/hacia-un-nuevo..

EL ENSAYO ACADÉMICO. UNA REVISIÓN A LA CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN ESPECIAL

THE ACADEMIC ESSAY. A REVISION TO THE CONFIGURATION OF TEACHER EDUCATION IN SPECIAL EDUCATION

Mauricio Zacarías Gutiérrez (1) y Luisa Aurora Hernández Jiménez (2)

1.- Doctor en Estudios Regionales. Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas. mazag@hotmail.com

2.- Doctor en Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Chiapas. luisa_cobach@hotmail.com

Recibido: 17 de mayo de 2019

Aceptado: 25 de junio de 2019

Resumen

El presente artículo analiza ensayos académicos de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, centrando el objeto en la configuración de la formación inicial docente. Bajo un enfoque cualitativo se hace el análisis de contenido de los documentos que los estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre elaboraron después de la Jornada de Observación y Práctica Docente. Para ello se ocupó la técnica del análisis de contenido, a partir del planteamiento de preguntas para interrogar el corpus de texto. Los resultados dan cuenta que el estudiante reconoce el contexto externo e interno de las escuelas, lee la vida académica escolar, realiza intervención docente y reflexiona acerca del deber ser de la docencia a partir de las vivencias obtenidas.

Palabras clave: educación especial, escuelas, formación docente, profesorado.

Abstract

The present article analyzes academic essays of the students of the la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, focusing the object in the configuration of the initial teacher training. Under a qualitative approach, the content analysis of the documents that the second, fourth and sixth semester students prepared after the Teacher Observation and Practice Day was done, for this, the content analysis technique was used, based on the approach of questions to interrogate the text corpus. The results show that the student recognizes the external and internal context of the schools, reads the academic life of the school, carries out teaching intervention and reflects on the duty of teaching based on the experiences obtained.

Key words: special education, schools, teacher training, professorate

Introducción

El presente artículo analiza ensayos académicos de los estudiantes inscritos en segundo, cuarto y sexto semestre en el semestre 2018-A de la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, en torno a la configuración que realizan de la formación inicial docente. Cabe destacar que el ensayo académico que realiza el estudiante deriva de la Jornada de Observación y Práctica Docente¹ (JOPD). En este sentido, el estudiante en el ensayo reflexiona la praxis educativa a partir de la convergencia que hace de la realidad educativa de los centros escolares y la teoría que revisa en las actividades escolares de la licenciatura; teniendo como parte de la reflexión las JOPD que corresponden a las actividades de acercamiento a la práctica escolar; en ellas los estudiantes

Mediante la observación y la práctica docente, y con la orientación de los maestros de las escuelas normales, [...] asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de los servicios de educación especial y de las escuelas de educación básica regular (Plan de estudio, 2004, p. 70).

La reflexión de la praxis educativa a través de la escritura del ensayo académico, va configurando en el estudiante el conocimiento acerca de qué implica ser docente en educación especial, por ejemplo, adquirir habilidades de didáctica para la enseñanza de contenidos del currículo, además de saberes locales, disciplinares, entre otros, para atender las propias necesidades educativas del estudiante, del contexto escolar, del país y del mundo. Textos como los de Mercado (1998), Torres (2013), López (2004), Casanova y Rodríguez (2014), Casanova (2016), entre otros, han planteado las implicaciones que tiene el quehacer docente en torno a educar en la diferencia.

No obstante, la profesión docente ha cambiado en el devenir del tiempo. El concepto docente ha evolucionado, en el siglo pasado, la docencia se tenía como instrumento. En el discurso de la política educativa en México se confinaba a la transmisión del conocimiento (Secretaría de Educación Pública, 2011). Hoy la formación del profesorado atiende planteamientos de carácter político, económico, social, pedagógico e investigativo (Plan de estudio 2004), los cuales se materializan en el perfil de egreso a lograr en el estudiante. Así mismo, la formación del ciudadano mexicano que recibe la educación básica está centrado

¹ Las Jornadas de Observación y Práctica Docente establecidas en el plan de estudio (2004) de la licenciatura en Educación Especial, el estudiante las realiza a lo largo del trayecto formativo. Inicia en el primer semestre con el reconocimiento del contexto de la escuela y en el último año de la formación, realiza prácticas intensivas de trabajo.

al compromiso con él, con la sociedad y con la naturaleza, el perfil de egreso de éste estudiante considera las siguientes características:

Utiliza el lenguaje materno, tanto oral como escrito, para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés.

Argumenta y razona al analizar situaciones, identificar problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y tomar decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento (Secretaría de Educación Pública, 2011, pp. 39-40)

El perfil de egreso del estudiante en la educación básica demanda profesores con alta formación profesional, por tal, las escuelas normales -que en México, son las únicas que forman docentes para atender la educación básica-, se han incorporado a la dinámica de trascender la docencia, generando tutoría, investigación, gestión académica, vinculación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). A partir de este planteamiento, el formador de formadores, dinamiza el proceso formativo de la docencia: pasa de ser transmisor de un saber académico a la reflexión del mismo, tomando como eje de indagación la realidad educativa en la que se inscribe.

Al formar al nuevo formador, -desde el plan de estudio de la licenciatura en Educación Especial- se plantea al interior de la formación, llevar al estudiante a la reflexión de la práctica docente, la cual se fortalece con las JOPD. Más, al interior del aula se activa la reflexión del proceso formativo con actividades escolarizadas: dispositivos de lecturas y ejercicio de escritura académica.

La formación académica al materializar el aprendizaje desde el deber ser, genera que el estudiante apropie discursos de cómo realizar la enseñanza. En este sentido, la política educativa, lineada al artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017); al Plan Nacional de Desarrollo (2013); al Programa Sectorial de Educación (2013); al Acuerdo 696 (Diario Oficial de la Federación, 2013); al Acuerdo 717 (Diario Oficial de la Federación, 2014), establecen cómo se tiene que formar al estudiante de la educación básica y al formador de ellos.

Así entonces, el ensayo académico que realiza el estudiante al término de una JOPD, contiene la configuración de la formación docente, en el cual convergen tres aspectos: conocimiento de la formación, observación e intervención docente, y la reflexión académica: teoría-observación-experiencia.

Planteamiento del problema

La formación docente en México es llevada a cabo por las escuelas normales que hay en el país. Las licenciaturas que ahí se ofertan están vinculadas a la formación de profesores para atender la educación básica: preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física. Tal formación atiende las demandas que se prescriben en el Plan Nacional de Desarrollo, el cual se concreta en el plan de estudio de cada licenciatura. Sin embargo, adentro de cada escuela normal el conocimiento que cultiva el estudiante respecto a la formación docente toma dimensiones comunes, particulares y singulares.

De este modo, el planteamiento general del currículo es común en el país, pero, es particular la enseñanza de la formación inicial docente en cada región geográfica, y singular al interior de cada escuela normal. La cultura profesional, política e ideológica, que se construye en cada escuela normal, determinan en gran manera cómo se atiende el ideal de la formación docente que plantea la política educativa. Mercado (2002), Rockwell y Mercado (1998), Arnaut (2004), entre otros, han profundizado en el estudio de la educación normal y los retos que ha enfrentado. Terigi (2012), Tardif (2004), Day (2005), Contreras (2010), entre otros, han contribuido con planteamientos teóricos del saber que el profesor adquiere en el quehacer docente. Las discusiones que han traído enfocan a una formación que supere la instrumentación, que pase de ser cartesiana a comprensiva, que más que memorizar cómo debe ser transmitido un conocimiento, de cómo atender al estudiante ante determinada situación, el profesor reflexione la práctica educativa que realiza.

Específicamente, en la formación docente para la educación especial, se consideran los planteamientos de Castilla (2003), Díaz, Figueroa y Tenorio (2007), Colás (2009), Tenorio (2011) y Gutiérrez y Luna (2018), respecto a las implicaciones de formar al docente no solo con perspectivas de la medicina y psicología, sino también, con competencias didácticas para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. La mirada de los autores deja entrever que la política educativa permea en la formación inicial del profesor de educación especial, sin embargo, hay un trecho por atender desde la misma política para que concretese en las realidades educativas que atenderán estos estudiantes. El contexto descrito respecto a la formación docente da elementos para cuestionar ¿cómo configura la formación docente en el ensayo académico el estudiante de la licenciatura en educación especial de la escuela normal Fray Matías de Córdova en Tapachula, Chiapas; México?

Objetivos del estudio

Este estudio, atendió los siguientes objetivos:

Indagar en el ensayo académico la descripción de la vida cotidiana del centro escolar.

Reconocer la configuración de formación docente en educación especial que construye el estudiante a partir del ensayo académico.

Metodología

El estudio ocupó metodología cualitativa (Álvarez: 2000; Pérez: 2002; Taylor y Bogdan: 1994; Woods: 1998; entre otros). Se centró en estudiar el discurso escrito que construye el estudiante en los ensayos académicos después de la JOPD. Para ello se solicitó a estudiantes de segundo (26), cuarto (17) y sexto (24) semestre inscritos en el semestre febrero-julio 2018-A que proporcionaron el ensayo académico realizado después de la segunda JOPD. Precisar que las escuelas normales en México abren semestre impar en el mes de agosto y semestre par en el mes de febrero. La escuela normal donde se realizó estudio se ubica en la ciudad de Tapachula, Chiapas; México.

Procedimiento de la investigación: etapas

- Primera etapa. Se pidió permiso a la dirección de la escuela normal y se solicitó a los 67 estudiantes -que componían la matrícula de los tres semestres: segundo, cuarto y sexto- el ensayo académico.
- Segunda etapa. Se compilaron 33 de 67 ensayos académicos, obtenidos de los tres semestres: 11 de segundo, 10 de cuarto y 12 de sexto semestre. Se eligieron esos trabajos porque fueron los que voluntariamente llegaron y todos tienen como característica la sistematización de la praxis educativa derivada de la JOPD.
- Tercera etapa. Se hace una primera lectura a todos los ensayos. Luego se plantearon las preguntas con las que se analizó el contenido. Las preguntas atendieron los objetivos trazados para esta investigación. En la lectura subsecuente que se hace a los ensayos se identificaron las partes que hacen referencia a las implicaciones que tiene formarse como docente en educación especial.
- Cuarta etapa. Se categoriza la información contenida en los ensayos. Se abren tres categorías de análisis: caracterización del contexto interno y externo del centro escolar; reconocimiento de las vivencias educativas adquiridas en la observación e intervención realizada; y, reflexión de la formación docente para la educación especial.

Sobre las preguntas

Las preguntas que cuestionaron el ensayo académico se centraron en:
¿Qué del contexto externo e interno del centro escolar donde realiza las Jornadas de Observación y Práctica Docente el estudiante escribe en el ensayo?

- ¿Qué elementos del contexto dicen los estudiantes que está vinculado a la práctica docente?
- ¿Qué elementos de la escuela y el aula aparecen en la descripción que realizan?
- ¿Qué atiende de la práctica docente realizada por el profesor titular del grupo?
- ¿En qué acciones de la vida cotidiana escolar centra la atención?
- ¿Qué valora de las acciones cotidianas que observa en el aula y centro escolar?
- ¿Cómo reflexiona de manera escrita la práctica educativa/docente?
- ¿Cómo piensa que debe ser como docente en educación especial?

Categorización

La lectura de los ensayos académicos se realizó a partir de las preguntas planteadas en el apartado anterior, e implicó realizar un mapeo individual de cada documento y posteriormente hacer una integración. En los resultados que se exponen se agrupa la información obtenida de los ensayos académicos. Se podrá identificar si corresponde a estudiantes de los tres o de un semestre. Las claves que aparecen son:

E2= Estudiantes de segundo semestre

E4= Estudiantes de cuarto semestre

E6= Estudiantes de sexto semestre

Se establecieron las siguientes categorías:

- Reconocimiento del contexto interno y externo del centro escolar.
- Las prácticas educativas en la cotidianidad escolar.
- Ser docente en educación especial.

Resultados y discusiones

A partir del análisis realizado al contenido de los ensayos académicos se identificaron las siguientes categorías (ver tabla 1).

Reconocimiento del contexto interno y externo del centro escolar

El estudiante identifica el contexto interno y externo de la escuela donde realiza las Jornadas de Observación y Práctica Docente; en función de ello se organiza qué elementos de esos contextos destacan en la redacción del ensayo (ver tabla 2).

La identificación del contexto externo e interno de las escuelas donde realizaron la JOPD los estudiantes, muestra que la escuela es organizada y administrada: tiene director, personal de apoyo -en algunos hay especialistas-, así mismo, observan la marginación en la que se encuentra y la vida cotidiana que ahí se fragua, por ejemplo, las vendimias y las actividades que realizan los

estudiantes. Además, que las escuelas están ancladas a un espacio, el cual cuenta con servicios, por ejemplo: luz, agua entubada o agua de pozo, drenaje, si es de tipo: urbano, semi-urbano, rural.

Tabla 1.
Categorías de análisis

Pregunta	Categoría
¿Qué del contexto externo e interno del centro escolar donde realiza las Jornadas de Observación y Práctica Docente el estudiante escribe en el ensayo?	Reconocimiento del contexto interno y externo del centro escolar
¿Qué elementos del contexto dicen los estudiantes que está vinculado a la práctica docente?	
¿Qué elementos de la escuela y el aula aparecen en la descripción que realizan?	
¿Qué atiende de la práctica docente realizada por el profesor titular del grupo?	Las prácticas educativas en la cotidianidad escolar
¿En qué acciones de la vida cotidiana escolar centra la atención?	
¿Qué valora de las acciones cotidianas que observa en el aula y centro escolar?	
¿Cómo reflexiona de manera escrita la práctica educativa/docente?	Ser docente en educación especial
¿Cómo piensa que debe ser como docente en educación especial?	

Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida en los ensayos académicos

El estudiante, a partir de la observación va haciendo suya la cotidianidad escolar. Mercado (2002) destaca que en la cotidianidad escolar hay una construcción constante, histórica y socialmente entendida, lo cual, en cierta manera, es lo que el estudiante aprehende de la realidad educativa. Reconoce las condiciones físicas de la escuela, a la vez, los imprevistos y simultaneidades (Torres, 2013) de situaciones que los actores educativos: profesores, estudiantes y personal de apoyo enfrentan en un día de clase.

Las prácticas educativas en la cotidianidad escolar

El objeto de las JOPD desde el planteamiento del Plan de Estudios (2004) es que el estudiante reflexione la práctica educativa que se realiza en los planteles. La observación e intervención es base medular para llevar a cabo el proceso. Así entonces, los estudiantes relatan las experiencias, observaciones y entrevistas realizadas.

Tabla 2.

Contexto interno y externo que reconoce el estudiante

Contexto interno:	Contexto externo
<ul style="list-style-type: none"> • La infraestructura, por ejemplo: canchas, baños, aulas, bebederos, asta bandera, área de cocina, campana/timbre/chicharra que indica el inicio-receso-fin de la clase, rampas (en algunos casos), bardeado de concreto, malla ciclón o alambre de púas, escritorios, silla para el profesor y para los estudiantes, ventiladores, aulas decoradas o no, patios de juego, transporte escolar (en algunos casos) (E2, E4, E6). • Condiciones y funcionamientos de la infraestructura: buena, regular, mala, deplorable (E2, E4, E6). • Sala de profesores, dirección escolar, bodega que tiene muchas funciones, entre ellas, dar alojamiento al aula de USAER (E2, E4). • Profesores de grupo, especialistas vinculados a familia y necesidades educativas especiales, director, secretaria, niñeras, intendente, velador, jardinero (E2, E4, E6). • Actividades cotidianas en la jornada escolar: puestos de vendimias (comida, dulce, refrescos, entre otros). Los estudiantes realizan actividades en los espacios que tienen (E2, E4). • Escuelas marginadas (E2). • Estudiantes provenientes de contextos familiares de escasa economía (E2, E4, E6). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación de la escuela: centro o periferia de ciudad, medio rural o semi-urbano (E2, E4, E6). • Servicios con los que cuenta la colonia o barrio en que se encuentra la escuela: energía eléctrica, agua entubada o agua de pozo, drenaje o letrina, mercados, transporte público (taxis, colectivos, triciclos) (E2, E4, E6). • Otros servicios: clínicas de salud, cementerio (E2, E4, E6).

Fuente: información obtenida a partir del análisis de los ensayos.

1) Las prácticas educativas en los centros escolares

En este apartado se abordan tres aspectos que permearon en los ensayos académicos: las acciones de los profesores, los estudiantes y, las de carácter organizativo (ver tabla 3).

Las prácticas educativas que hay en las escuelas donde los estudiantes llevan a cabo la JOPD les da elementos para nombrar que los profesores elevan la voz, no usan el material didáctico, etiquetan al estudiante, el aula la adecuan a su interés y al contenido que trabajen en el momento. Reconocen que el estudiante hace suyo los espacios físicos que hay en la escuela y atiende órdenes dadas por el profesor en el salón, pero que fuera del mismo puede o no seguirlas. Así

también, que el estudiante que presenta necesidades educativas especiales se adapta al ambiente escolar y se normaliza la interrelación entre pares, salvo en los casos donde la marginación es explícita. Respecto a la organización de la escuela se lee que los estudiantes centraron su atención en la relación que guardan los padres de familia y la escuela, por ejemplo, a qué hora del día los atienden los profesores. A la vez, el tiempo dedicado a la clase y el uso que tiene el material didáctico.

Tabla 3.
La realización de la práctica educativa

Profesores	Estudiantes	Organizativo
Elevan la voz (E2, E4). Etiquetan al estudiante: según la condición social y cognitiva (E2). Atienden imprevistos en un día de clase: conflicto, reuniones en la dirección. Organizan honores a la bandera, cuadro de honor, venden dulces, apoyan en dar la comida al estudiante en el desayuno, premian al sobresaliente académicamente, evalúan para diagnosticar (E2, E4) Identifican la condición y en función de ella realizan adecuaciones, diseñan actividades (E4, E6). Movilizan a los estudiantes en la clase (E4, E6). Preocupados por acabar el plan de estudio (E4, E6). Algunos no usan el material didáctico que hay en la escuela (E2, E4, E6).	Hacen filas o se aglutinan para comprar en las vendimias (E2). Los estudiantes que presentan necesidades educativas y están matriculados en el aula regular son separados del resto del grupo para ser atendidos por la USAER E2, E4). Las emociones de los estudiantes difieren de la que presentan en el aula, al encontrarse en el patio de la escuela E2, E4). Hay convivencia entre estudiantes, salvo en algunos casos, hay marginación explícita E2, E4, E6). El estudiante que presenta necesidades educativas desde su racionalidad realiza las actividades académicas que el profesor le establece. Aunque no vaya con el objetivo del plan de estudio (E4, E6). Los estudiantes hacen suyo los espacios que hay en el aula y la escuela: sillas, mesa, patio, área de recreación (E2, E4, E6).	Se cumple con el horario escolar (E2). Hay materiales didácticos (E2, E4, E6). Los padres de familia tienen horario de atención en la escuela (E2, E4, E6).

Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado a los ensayos académicos

En este caso, los estudiantes van configurando un saber de la docencia en educación especial a partir de la observación e intervención realizada. Con ello se atiende la transmisión cultural (Terigi, 2012) de los centros escolares. La vida cotidiana la configuran en un saber de funcionamiento y organización, desde ahí reconocen el auténtico lugar de la educación: el de la relación y relaciones múltiples (Contreras 2010).

2) Actividades de organización grupal y didáctica derivadas de la intervención docente realizada

La intervención docente que realizan los estudiantes de cuarto y sexto semestre les da elementos para asumirse como profesor en el tiempo de la intervención en las JOPD. Al respecto se plantean las ideas en que convergen.

- Poner en práctica actividades didácticas que aprenden en la Escuela Normal cuando realizan intervención pedagógica. Ello les implica organizar el grupo en función de la condición social, cognitiva y emocional (E4, E6).
- Atender imprevistos, por ejemplo cuando algún estudiante se tropieza o lastima (E2, E4, E6).
- Elevar la voz dentro del aula para que los estudiantes atiendan la clase y moderen la conducta (E2, E4, E6).
- Enseñar en lengua de señas mexicana a estudiantes que requieren el apoyo (E4, E6).
- Usar material de apoyo tecnológico para el aprendizaje escolar: videos a través de una pantalla (E4, E6).
- Favorecer habilidades motoras en los estudiantes (E4, E6).
- Aplicar actividades en función de la necesidad educativa del estudiante: lenguaje o motor (E2, E4, E6).

Se comprende que el estudiante interviene pedagógicamente en función del aprendizaje teórico que ha significado. Destacan que han hecho uso de la lengua de señas mexicana al intervenir, atienden imprevistos, usan recurso de apoyo tecnológico, y centran la acción pedagógica a la necesidad que presente el estudiante.

A partir de la observación e intervención que realizaron los estudiantes, configuran que ser profesor de educación especial, es estar para y con el otro. En sí, se sensibilizan (López, 2004; Castilla, 2003) a las necesidades que presentan los alumnos. La asunción que hacen de la práctica docente es pedagógica, pues identifican la diferencia de los estudiantes para lograr la adquisición de contenidos académicos del plan de estudio de la educación básica.

Ser docente de educación especial

En esta categoría se plantean las reflexiones que realizan los estudiantes en torno a las implicaciones profesionales que tiene formarse como docente de educación especial. Se destacan las reflexiones que asumen alumnos de cuarto y sexto semestre (ver tabla 4).

Tabla 4.

Implicaciones didácticas y de interrelación social en el quehacer docente

Didácticas	Interrelación social
<p>Ganarse la confianza y el cariño del estudiante (E6).</p> <p>Desarrollar habilidades didácticas para potencializar el aprendizaje académico, social y personal del estudiante (E4, E6).</p> <p>Investigar sobre materiales didácticos para atender a los estudiantes (E4, E6).</p> <p>Identificar las necesidades de los estudiantes, adecuar el contenido para presentarlo y en función de ello diseñar la estrategia (E4, E6).</p> <p>Enganchar a los estudiantes con los contenidos escolares. Por ejemplo, hacerles preguntas (E4, E6).</p> <p>Respetar la diferencia de cada estudiante. Conocer y respetar al otro tal como es (E4, E6).</p> <p>Animar al estudiante respecto a las actividades académicas que ha realizado (E4, E6).</p> <p>Priorizar contenidos del plan de estudio en función de las capacidades de los estudiantes (E6).</p> <p>La planeación docente es base para enseñar a los estudiantes y administrar los tiempos. Con el fin de abarcar todos los temas (E4, E6).</p> <p>Reconocer que el estudiante tiene intereses y hay que atenderlos para dar la enseñanza (E4, E6).</p>	<p>Trabajar con los padres para la aceptación del hijo (E4, E6).</p> <p>Asumir la responsabilidad social de la educación (E6).</p> <p>Relacionar las condiciones interpersonales del grupo con los contenidos escolares (E4, E6).</p> <p>Enseñar al estudiante a ser independiente (E6).</p>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis realizado a los ensayos académicos

El estudiante en cada JOPD, va configurando el ser docente en educación especial. Por ejemplo al referir que en función de las necesidades educativas de los estudiantes se adecua el contenido, y que la planeación es la base para enseñar. Incluso, se identifica en estos estudiantes cuatro elementos para potencializar la interrelación social: trabajar con el padre para que acepte al hijo, asumirse como responsable de la educación, relacionar condición social con contenido escolar, y procurar la independencia del estudiante que presentan necesidades educativas especiales.

El estudiante configura un hacer de la educación especial desde un enfoque pedagógico, pues se avanza hacia la formación de un docente comprensivo de las necesidades educativas de los estudiantes (Plan de estudio, 2004), donde la diferencia es asumida como riqueza para la interrelación social en el centro escolar (Tenorio, 2011).

Conclusión

La investigación ha logrado los objetivos planteados. Se indagó qué escribe el estudiante de la licenciatura en Educación Especial en torno a la observación y práctica docente que realiza, así también se ha mostrado cómo se asume en la

atención que brindará a estudiantes con necesidades educativas especiales, y cómo configura la formación docente para la educación especial.

Estos estudiantes se acercan a las JOPD con saberes de qué es la escuela desde dos ámbitos. Uno, de las vivencias escolares previas a su ingreso como profesores en formación inicial; dos, con la información teórica que revisan en cada semestre. En este caso, ambos ámbitos hacen convergencia y desde ahí, describen, argumentan y se piensan qué es formarse como profesor en educación especial.

En el análisis de contenido realizado a los ensayos se leyeron tres aspectos: primero, el estudiante reconoce las condiciones reales en las que se da la atención a la educación especial en las escuelas donde observan y practican. Segundo, los estudiantes van asumiendo que son una parte fundamental en la construcción del conocimiento académico en los estudiantes con necesidades educativas especiales. Hay un proceso formativo de deber respecto al rol que les tocará desempeñar. Tercero. Si bien la teoría escrita y la práctica educativa hace al profesor, existe un incentivo de beneficio al realizar las JOPD, al reconocer las condiciones en que se encuentra el aula y la escuela para innovar.

La formación docente para la educación especial como objeto de estudio tiene mucho que dar. La evidencia encontrada en el corpus del pensamiento escrito en el estudiante, expone que el proceso formativo es inagotable. La condición social, pedagógica, económica, política, entre otros, tanto del profesor como del estudiante van dando la singularidad de atención educativa a la población escolar que se mantiene en latente cambio.

Referencias

- Álvarez, J. (2000). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España. Paidós.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: <https://bit.ly/2fJtrol> (2018-02-17).
- Casanova, M. A. (2016). *Educación inclusiva*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Casanova, M. A., y Rodríguez, H. H. J. (2014). *La inclusión educativa: Un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla.
- Castilla, M. (2003). Una mirada a las investigaciones en educación especial: su influencia en la formación del docente de educación especial. *Educere*, 7 (22), 159-164.
- Colás P. A. (2009). La preparación del docente en la concepción curricular y formación de las acciones mentales: necesidad y actualidad en la atención a las necesidades educativas especiales. *EduSol*, 9 (28), 11-18.
- Contreras, D. J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 61-81. Recuperado de <https://bit.ly/2qySSP1> (2018-03-18).

- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*. Recuperado de: <https://bit.ly/2qhJ23O> (2018-01-18).
- Diario Oficial de la Federación (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Recuperado de: <https://bit.ly/1hSYo3H>; (2018-01-18).
- Díaz, T., Figueroa, A., y Tenorio, S. (2007). Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 109-114.
- Gutiérrez, M., y Luna D. M. (2018). Formación docente en Educación Especial: hábitos de estudio y práctica docente. *Alteridad. Revista de Educación*, 13 (2), 262-273.
<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.09>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE
- López, M. M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigaciones*. Málaga: Aljibe.
- Mercado, M. R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. (1988). *Formación de maestros y práctica docente*. Mexico, D.F: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, IPN.
- Pérez, G. (2002). *Investigación cualitativa. Técnica y análisis de datos*. Madrid, España. La muralla.
- Plan de Estudios. (2004). *Licenciatura de Educación Especial. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Programa Sectorial de Educación. (2013). *Programa Sectorial de Educación, 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1988). Práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Schmelkes, S. (2010). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Hacia una cultura democrática, A. C. ACUDE.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 249-265.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: fundamento Básico*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Torres, S. J. (2013). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

PRÁCTICAS Y SIGNIFICADOS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

EVALUATION PRACTICES AND MEANINGS ASSIGNED TO LEARNING OUTCOMES IN SECONDARY SCHOOL

Zoila Rafael Ballesteros (1), Inés Lozano Andrade (2) y Tanya Villa Rodríguez (3)

1.- Doctora en Educación. Escuela Normal Superior de México. zolraf@hotmail.com

2.- Doctor en Pedagogía. Escuela Normal Superior de México. jines2101@hotmail.com

3.- Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Pedagogía. Escuela Primaria Ignacio Manuel Altamirano. tanyavilla_rdz95@hotmail.com

Recibido: 16 de febrero de 2019

Aceptado: 22 de mayo de 2019

Resumen

El propósito del estudio es analizar las prácticas de evaluación de los docentes de secundaria para comprender los significados construidos en torno a ellas. Se llevó a cabo en una escuela secundaria de la Ciudad de México con una metodología etnográfica. Las preguntas centrales son: ¿Qué y con qué evalúan los docentes los aprendizajes de sus alumnos? ¿Cuáles son los significados que construyen en torno a las prácticas evaluativas? Los hallazgos dan cuenta de políticas internas implementadas para elevar los resultados cuantitativos en la acreditación y aprovechamiento y las dificultades que enfrenta el docente al asumirlas. Los resultados permiten comprender parte de la crisis que enfrenta el sistema educativo mexicano sobre la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y la tarea cada vez más compleja de ser docente.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, prácticas de evaluación, escuela secundaria, acreditación.

Abstract

The purpose of this article is to report on the evaluation practices carried out by secondary school teachers and the meanings assigned to these practices. This is the result of an ethnographic research carried out in a México City's secondary school and the questions: What and how do teachers evaluate their students' learning? What meanings do they build around these evaluation practices? The findings reveal some inner policies aimed at raising the learning and achievements outcomes in terms of quantity, and the problems these teacher face by accepting them. The results allow us to understand better some aspects related to the

Mexican Education system crisis and the quality of these learning outcomes, as well as the increasingly complex task that involves being a teacher.

Key words: learning outcomes, evaluation practices, secondary school, and accreditation.

Introducción

La escuela secundaria mexicana se ha colocado en el centro de las críticas con respecto a los demás niveles educativos por los resultados poco satisfactorios obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales (Enlace, Planea, Pisa), sobre Lectura, Matemáticas y Ciencias. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):

El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6). En ciencias, el rendimiento promedio de los jóvenes mexicanos de 15 años no varió significativamente desde el 2006. En lectura, el desempeño se mantuvo estable desde el 2009 (la última vez que lectura fue el principal foco de la evaluación). En promedio, el rendimiento en matemáticas mejoró en 5 puntos por cada tres años entre el 2003 y el 2015. (2015, p. 1).

Estos resultados, parecen mostrar que los propósitos educativos están aún muy lejos de lograrse y por lo tanto, la calidad educativa en las instituciones de educación básica es cuestionable a pesar de las reformas educativas implementadas en la última década y del número de horas de estudio destinadas en la jornada escolar para Lectura, escritura, matemáticas y ciencias, tanto en el nivel primaria como secundaria según reporta la OCDE (2015).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en su cuarto informe de labores (publicado en septiembre de 2016) afirma que, durante el ciclo escolar 2015-2016, el índice de eficiencia terminal fue del 87.4%, avanzando dos puntos en relación con tres ciclos escolares anteriores (SEP, 2016a), Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2017), reporta en el año 2010, que el grado promedio de escolaridad a nivel nacional era de 8.6, lo que equivale a un poco más del segundo año de secundaria, mientras que en 2015 se elevó a 9.1; estos resultados, aparentemente muestran un avance significativo en materia educativa sin embargo no empatan con los resultados obtenidos en las pruebas mencionadas.

Aunque estas evaluaciones se han criticado precisamente por su carácter estandarizado, revelan una situación: los estudiantes no están aprendiendo lo que se supone deberían aprender. Algunas explicaciones sobre el tema se han centrado en enfatizar los aspectos externos a la escuela, tales como: la situación socioeconómica de los alumnos, la situación contextual externa de la escuela, el neoliberalismo y las escasas perspectivas de seguridad que ofrece, etc.; hasta las internas que tienen que ver con las condiciones laborales del docente,

problemáticas con su formación, sus prácticas de enseñanza tradicionalistas, la subjetividad que los diferentes actores escolares posan sobre la escuela y sus prácticas, etc. (Lozano, 2010; Rafael y Lozano, 2013; Lozano, Aguilera y Rafael, 2016)

Considerando que autores como Hargreaves (1998), Casanova (1998) o Santos (1993) han puesto un acentuado énfasis en los procesos de evaluación de los aprendizajes en tanto lo ubican como un proceso que prácticamente dirige la vida escolar interna y en buena parte externa de docentes y alumnos, y además considerando que las recientes reformas educativas han puesto el énfasis en los procesos evaluativos de los estudiantes (aunque particularmente se han centrado en la de docentes) es como se centró la atención en las repercusiones que tienen las prácticas evaluativas en este contexto, particularmente cuando estas reformas han ido modificando las prácticas y los significados hacia la evaluación de los aprendizajes que los sujetos involucrados han construido hacia ellas.

Con respecto a las prácticas de evaluación de los aprendizajes, se ha coincidido desde hace tiempo en que la escuela secundaria se ha caracterizado por desarrollar prácticas de evaluación tradicionales que tienden a fomentar aprendizajes memorísticos en los estudiantes y contraponen los principios pedagógicos del modelo curricular vigente en ese momento, (Ducoing y Fourtoul, 2013).

Para Moreno (2009), uno de los factores que favorecen el fracaso escolar está estrechamente relacionado con el sistema de evaluación empleado por lo profesores, los cuales enfrentan una práctica llena de contradicciones al no ser capacitados para tener un amplio dominio del enfoque constructivista que sustentaba el modelo curricular de 1993. Además, menciona que un obstáculo que impide la adopción de prácticas adecuadas para realizar esta labor desde las ópticas planteadas por las reformas y de acuerdo con las teorías de avanzada es la misma cultura escolar, la cual se conforma de acciones ritualizadas y ancladas en el pasado, además de una mirada de resistencia a la novedad; el autor plantea que la evaluación, la cual ha sido introducida con dos miradas contradictorias a la vez: por una parte como un control administrativo y del otro, como una mejora continua para el logro de los aprendizajes, no ha logrado su cometido final aun cuando es una de las puntas de lanza de las reformas actuales.

Al respecto Vázquez, Navarro y Guerra (citado en Ducoing y Fourtoul, 2013) se centraron en analizar los retos cotidianos del docente al enfrentar las reformas educativas, las cuales desean continuar bajo enfoques constructivistas y desarrollar una serie de competencias en estudiantes a través de un trabajo inclusivo y transversal entre las distintas asignaturas del currículo de secundaria. En este sentido, plantean la necesidad de transformar el perfil del profesor pues la implementación de un nuevo modelo educativo no genera por sí solo el cambio en las prácticas en docentes de este nivel.

Con respecto a los significados, Lozano (2010, 2017), plantea cómo estudiantes y docentes, han ido modificando sus representaciones acerca de diferentes aspectos de la evaluación en este nivel educativo: por una parte se dice que aunque el personal docente aplica, aún hoy el examen como técnica

predominante y la usan como una herramienta sancionadora, clasificadora y que les otorga cierto poder sobre el estudiantado, este último no tiene esa misma concepción, sino que lo significa como una amenaza o molestia de la cual se puede prescindir.

Por otra parte, se ha demostrado cómo en buena parte de las escuelas secundarias mexicanas, particularmente en las ubicadas en urbes, los alumnos en su mayoría, han dejado de hacer las actividades que se les van a evaluar porque saben que de cualquier forma “van a pasar la materia”, es decir acreditar, aun sin hacer las actividades formativas o sumativas que se les planifican. Lozano (2017) explica lo anterior debido a que se ha extendido una especie de ordenanza en la cual los docentes no pueden reprobar a los alumnos, aun cuando incumplan sus obligaciones debido a medidas internas que son avaladas por una política de elevación del promedio y nivel nacional de escolaridad.

Si bien existen manuales y teorías acerca de la mejor forma de evaluar los aprendizajes y de cómo estos deben promover la equidad, la justicia y el sentido crítico escolar, se contrasta con realidades de corte administrativo y con tendencias macrosociales que repercuten en las prácticas y que dejan ver disonancias entre los planteamientos teóricos sobre el tema, las políticas y reformas educativas, las normativas y reglamentos que emergen de las instituciones educativas y los propios oficios y órdenes intraescolares que son por demás contradictorios.

Estas investigaciones encuentran que a pesar de las reformas curriculares implementadas en diferentes países y centradas en favorecer la generación de aprendizajes significativos, estos no se han podido lograr en tanto que las prácticas evaluativas de los docentes siguen valorando en sus alumnos su capacidad de reproducir la información. Estos hallazgos, al parecer, colocan nuevamente en el centro de la crítica al maestro como el único responsable del fracaso educativo. Las prácticas y la cultura de los profesores son elementos que no se alcanzan a analizar en los estudios citados y que se convierten en motivo de preocupación de esta investigación. En este sentido, el objetivo general consiste en analizar las prácticas evaluativas de los docentes de secundaria y los significados que se generan en torno a estas prácticas. Las preguntas de investigación que se plantearon son las siguientes: ¿Qué y con qué evalúan los docentes de secundaria los aprendizajes de sus alumnos?, ¿cuáles son los significados que construyen en torno a sus prácticas evaluativas?, ¿qué dificultades enfrentan para evaluar a sus estudiantes y cómo las resuelven?

Metodología de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo durante dos ciclos escolares (2015-2016 y 2016-2017) en una escuela secundaria pública, de modalidad general, en el turno matutino, ubicada en las faldas del cerro del Chiquihuite en la alcaldía de Gustavo A. Madero en la Ciudad de México. De acuerdo con el INEGI (2006) esta zona es caracterizada como vulnerable y de alta marginación. La plantilla docente se conforma por 37 profesores, el 80% con formación normalista,

sólo el 3.7% de ellos cuenta con estudios de posgrado. La población total de estudiantes que alberga la escuela es de 600 para el turno matutino.

La escuela se ubica como la mejor de la zona escolar a la que pertenece, con un promedio de 8.2 que se mantuvo durante los dos ciclos escolares en los que se desarrolló la investigación. Cabe resaltar que este promedio se elevó un punto en relación a los ciclos anteriores. Los resultados fluctuaban entre el 7.1 y 7.2. Estos resultados no empataban con los obtenidos en la prueba aplicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en la prueba conocida como PLANEA (Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes). En el año 2015, la población de estudiantes evaluada se colocó en los niveles 1 y 2 tanto en lenguaje y comunicación como en el área de matemáticas. Esto significa que los discentes ubicados en el nivel 1 cuentan con un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro y los que se colocan en el nivel 2, tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con la intención de analizar las prácticas evaluativas de los docentes de secundaria y develar los significados y sentidos que se construyen sobre la evaluación de los aprendizajes a partir de una interpretación contextualizada de los mismos. Este enfoque permite comprender la complejidad que se teje en las interrelaciones que suceden en la realidad, la cual es histórica y producto de una construcción social.

Se emplea a la etnografía como opción metodológica en tanto permite establecer las relaciones para comprender y explicar las distintas formas en que los sujetos significan su mundo (Geertz, en Rockwell, 2009). Esta metodología posibilita describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (Rockwell, 2009, p. 14). Su propósito, es la reconstrucción analítica que interpreta la cultura, las formas de vida y la estructura social del grupo al que se va a investigar, es decir permite dar cuenta de la articulación entre las acciones de los agentes y los sentidos que construyen como resultado de las relaciones que establecen.

Al ser un estudio de corte etnográfico, se seleccionaron como técnicas de recolección de información a la observación participante y no participante, y la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de la institución. La observación se realizó en varios momentos, el primero dentro del aula con el propósito de registrar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que se desarrollaban de manera cotidiana con los estudiantes. Las estrategias, tipos, momentos, técnicas e instrumentos que se utilizaban para desarrollar esta tarea, el tipo de información que se obtenía y el uso que se le daba dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El segundo momento fue durante las juntas de Consejo Técnico Escolar, las cuales se llevan a cabo una vez al mes, con la intención de comprender de manera más amplia las prácticas evaluativas y la propia cultura en torno al tema, se observaron tres juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE), centrándose en las

discusiones que se generaban en torno a los temas de: reprobación, evaluación y bajo rendimiento académico, las estrategias de solución que se proponían, las indicaciones que las autoridades daban a los docentes y los acuerdos a los que se llegaban. En estas reuniones está presente todo el personal docente, las autoridades del plantel (director, subdirector académico y de gestión) y en dos reuniones estuvo presente el inspector de la zona, ya que la inspección se encuentra ubicada dentro de las instalaciones de la escuela secundaria en la que se realizó el estudio, por lo que es común que esta figura estuviera presente en dichas reuniones.

El tercer momento en los que se realizaron registros de observación, fue en el trabajo cotidiano que desarrollaba el subdirector académico con los docentes en los periodos de evaluación bimestral. Se registraron las charlas que se establecían sobre los resultados educativos. Sobre las entrevistas realizadas a los docentes, éstas versaron sobre los siguientes ejes: la formación profesional y continua, la trayectoria profesional, las experiencias con los estudiantes y padres de familia en el tema de la evaluación, los problemas que enfrentan y los significados que construyen al realizar esta tarea.

Las entrevistas permitieron ampliar los registros de observación, algunas se llevaron a cabo al término de las sesiones de clase para clarificar algunos aspectos desarrollados durante las mismas y otras fueron pactadas previamente con los docentes para realizarlas durante el transcurso de la jornada escolar sin que afectara sus actividades docentes. El archivo empírico final concentró 38 registros de observación de las sesiones de clase correspondientes a cuatro docentes que impartían las asignaturas de Biología, Español, Formación Cívica y Ética y Asignatura Estatal. El primero de ellos solía tener altos índices de reprobación, el segundo, era considerado por la comunidad como un “buen maestro” y los dos últimos constantemente mostraban actitudes de inconformidad por las políticas implementadas por las autoridades de la institución respecto al tema de la evaluación. Esta selección de la población, como se puede apreciar se hizo con base en los criterios mencionados para dar cuenta de manera sistemática de la cultura que estos tres tipos de informantes construyen en ese contexto.

Los cuatro docentes eran de origen normalista con los siguientes años de servicio: Biología (10), Español (15), Formación Cívica y Ética (13), y Asignatura Estatal (21). Los docentes de Formación Cívica y Ética y Asignatura Estatal contaban con estudios de Maestría en el campo educativo. Se analizaron sus planificaciones didácticas y los exámenes bimestrales aplicados a sus estudiantes, con el propósito de recuperar mayor información sobre las formas de evaluar de los profesores.

El procesamiento de la información se hizo con base en la técnica de análisis cualitativo, a través de la cual se revisaron los registros de observación y las entrevistas realizadas para identificar las tendencias en las prácticas de los profesores en torno a las formas de evaluar los aprendizajes de los alumnos, los tipos de instrumentos que utilizan, las contradicciones que enfrentan para asignar una calificación, las negociaciones con los estudiantes y con las autoridades para acreditar o no a un alumno y contrastarlas con los discursos que emergen de esas

prácticas y de las propias entrevistas realizadas. A decir de Julia (1995, en Rockwell, 2009) es en esos momentos donde se encuentran las contradicciones y las resistencias de las prácticas escolares.

Para ello se construyeron matrices en las cuales se concentró la información a partir de las categorías sociales construidas permitiendo establecer redes de relación entre las prácticas de evaluación que permeaban en los docentes, sus discursos y los de otros agentes que participaban en el proceso educativo. Lo que interesaba era develar los entramados simbólicos que se hacían presentes en las acciones, los discursos, los silencios o los gestos. En este proceso de análisis las categorías teóricas se hicieron presentes permitiendo realizar una triple relación entre el dato etnográfico, la teoría con la que se lee y la re-interpretación que se hace de esa realidad (Thompson, citado en Mercado, 1998), para arribar a la elaboración de descripciones densas que permitieron reconstruir analíticamente la información obtenida. A continuación presentamos parte de los hallazgos organizados a partir de las categorías sociales construidas.

Análisis e interpretación de resultados

¡Aquí todos pasan!: A cubrir la meta

Como se analizaba al inicio de este documento, México ha logrado avanzar en los últimos años, en los niveles de escolaridad, la cobertura educativa y la eficiencia terminal (particularmente de educación básica); no obstante, en las evaluaciones nacionales e internacionales no ha logrado posicionarse favorablemente.

A pesar de las diferentes críticas que se han generado en torno a estas evaluaciones estandarizadas por no considerar los contextos educativos, lo cierto es que ofrecen indicios importantes sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes. ¿Cómo comprender estas contradicciones? Las diferentes observaciones realizadas durante las juntas de Consejo Técnico Escolar en la escuela secundaria en la que se lleva a cabo la presente investigación, permiten identificar que los temas de evaluación, acreditación y reprobación no podían ser excluidos de la discusión generada entre los docentes. Durante estas reuniones de trabajo, era común la presencia del inspector de la zona escolar ya que esta autoridad se encuentra alojada dentro de las instalaciones de la escuela. El primer día de trabajo de CTE, esta figura externó sus felicitaciones a la planta docente y a las autoridades de la institución por obtener el mejor promedio de la zona escolar y alcanzar los más altos niveles de eficiencia terminal. Durante el ciclo escolar 2015-2016, sólo un estudiante de tercer grado no logró obtener su certificado.

A pesar de las felicitaciones por parte de la autoridad, se observó que existía una fuerte inconformidad por parte de los docentes por estos resultados; es decir, no estaban satisfechos con estos logros, argumentaban que no eran reales y que estaban siendo obligados por parte de los directivos a acreditar a los estudiantes a pesar de no demostrar ningún interés por su formación. Un profesor expresó lo siguiente:

“Estos resultados no son reales, a nosotros nos obligan a pasar a los alumnos. Hay muchos que no trabajan y que no entregan nada y aun así los tenemos que pasar. Ya llevamos dos ciclos escolares reportando resultados ficticios [...]”. (Obs/agos/16).

Con base en el análisis de los registros se pudo identificar que el “no reprobado” al parecer, se ha convertido en una consigna por parte de las autoridades del plantel desde hace ya dos ciclos escolares; la meta establecida que exigen los directivos a los docentes para el ciclo escolar (2016-2017) es alcanzar 7.9 u 8.0 como promedio mínimo en cada bimestre. Esta medida, obliga al docente a buscar diferentes alternativas para lograr que esto suceda, sin que necesariamente se tenga un impacto cualitativo en la mejora de los aprendizajes del alumno y una modificación de las prácticas del docente.

A partir del análisis de los registros de observación identificó que algunas de las decisiones que tomaron las autoridades para garantizar que las metas se cumplieran, fue a través del trabajo desarrollado por la subdirectora académica del plantel, quien, al término de cada bimestre recibe por parte de los profesores los concentrados de evaluación de cada una de las asignaturas, posteriormente los revisa, contabiliza el número de estudiantes reprobados y el promedio obtenido; si los resultados no empataban con las demandas establecidas, se dirigía a los profesores para indicarles lo siguiente:

“Maestra, no estás alcanzando la meta establecida en la ruta escolar, tienes muchos reprobados y no alcanzas el promedio. Te regreso tus cuadros para que los modifiques. Pídeles dulces o materiales a tus alumnos, hojas para trabajar, por ejemplo, y pues recompénsalos en su calificación. Súbeles las décimas o lo que necesitan para pasar y luego me los traes nuevamente”. (Obs/nov/16).

“Oye maestra: estuve revisando tus cuadros y vi que tienes más de cinco reprobados. Ya sabes que esto no puede ser así, necesito que los revises, chécale a ver cómo puedes ayudarlos. Recuerda la meta establecida, llévatelos (se refiere a los cuadros que concentran las evaluaciones de cada grupo) y ve cómo les puedes ayudar”. (Obs/mar/17).

Estas prácticas al parecer está conformándose como parte de la cultura escolar a pesar de la inconformidad de los docentes, quienes asumen el mandato de forma pasiva con el propósito de “no buscarse problemas” con las autoridades del plantel, pero conscientes de que los estudiantes no están aprendiendo. De acuerdo con los informantes, estas prácticas se están extendiendo cada vez más en las escuelas secundarias, como una política no escrita, pero sí dictada desde los diferentes niveles de autoridad, lo cual permite comprender la mejora de los resultados educativos a nivel nacional en términos cuantitativos, pero no así cualitativamente. Al respecto, los docentes manifestaban lo siguiente:

Profesor 3: “Tenemos una situación, a mi parecer de zona. Aquí ya no es solo que no repruebes, sino también quieren un promedio mínimo de ‘tanto’ por asignatura. Desafortunadamente, al menos de manera personal, me remite a situaciones donde no estamos evaluando los aprendizajes, sino ya sólo pasando. Algunas amigas que trabajan en otras zonas pues también les exigen que no reprueben a tantos alumnos. Es claro que quieren disfrazar los malos resultados educativos...”

Profesor 4: “Los directivos nos exigen que en la escuela exista un promedio; entonces, yo digo: ‘Nuestras evaluaciones no son reales, ya no tengo alumnos reprobados...me entregaban varios oficios de por qué reprobaba y era muy molesto. Tenía reprobados a casi 15 alumnos, los que no trabajaban, no entregaban nada, etcétera, entonces prácticamente ahora tengo 1 o 2 pero porque de plano ya no vienen, son a los únicos que nos dejan reprobado’”.

Asumir las exigencias de las autoridades educativas, a pesar de la inconformidad de los docentes, los convierte cómplices de estas prácticas; sin embargo, como refería un docente en una entrevista:

Profesor 1: “Al ya no tener derechos los maestros, al estar ya en riesgo tu trabajo, pues no te queda otra cosa más que obedecer, ya no tienes opción”.

Esta evidencia permite comprender que el problema se vuelca mucho más complejo, pues ante la incertidumbre que vive hoy en día el docente con respecto a sus condiciones de trabajo, lo cierto es que se asume como un sujeto vulnerable, inestable laboralmente y cada vez con menor poder ante los alumnos. Lozano, Aguilera y Rafael (2016) analizan cómo el proceso de evaluación se ha venido pervirtiendo en la medida en que se le obliga al profesor “a maquillar los resultados con el pretexto de no coartar el futuro educativo de los estudiantes de bajo rendimiento, es decir quitarles la oportunidad de continuar estudiando.” (p. 128). En este sentido, el poder que pierde el maestro, lo gana el estudiante al saber que a pesar de su poco o nulo esfuerzo escolar, su resultado siempre será favorable. Un docente comentaba en una junta de consejo escolar lo siguiente:

“El grupo de 1º E, había sido un grupo excelente y comprometido; sin embargo al pasar a segundo grado se convirtió en un grupo apático y “latoso” y los chicos argumentaban que aunque no hicieran nada, de cualquier forma todos iban a aprobar”. (Obs/ago/16)

Otro profesor manifestaba lo siguiente en una entrevista:

Profesor 4: "...hay alumnos que obtienen los aprendizajes y otros definitivamente se muestran apáticos y desinteresados por aprender. Además las calificaciones no son reales pues se nos solicita un promedio mínimo de 7.8. Somos el primer lugar en la zona, avanzamos de 7.2 a 8.2 de un ciclo escolar a otro. ¿Usted cree que esto puede ser posible? Aquí sí se puede. Somos como la escuela milagro".

Las evidencias anteriores dejan al descubierto la fuerte distancia que existe entre el aprender y el aprobar o acreditar. Los estudiantes son cada vez más conscientes de esto, sin embargo se suman a las prácticas establecidas que resultan muy convenientes para ellos, generando una cultura del menor esfuerzo, de simulación, que los favorecen en su paso por la escuela secundaria y que sin embargo desfavorecen el actuar del docente quien ha perdido autonomía ya no sólo con aquello que se le ha cuestionado tanto en torno a la posibilidad de realizar una evaluación auténtica que le permita recoger sistemáticamente información con respecto al aprendizaje de los alumnos para con ello tomar decisiones adecuadas en torno a los procesos involucrados en esta pretensión, sobre todo, como ha mencionado Moreno (2009, 2011.), para estar de acuerdo con las propuestas de las nuevas tendencias constructivistas educativas que se plasman en diferentes documentos normativos.

Asimismo ha perdido siquiera la posibilidad, también ampliamente criticada por otros autores (Santos, 1993; Casanova, 1998) de usar la evaluación como herramienta de coerción, control o llamándola de otra manera más sutil, como motivación para el aprendizaje. Al respecto podemos agregar que si bien los docentes siguen trabajando para lo que van a evaluar, los estudiantes ya prácticamente no lo hacen. Y si bien lo anterior fue considerado como una especie de perversión en tanto que es el aprendizaje y no la evaluación lo que debería estar al centro de la escuela, hoy parece ser que el énfasis de la vida cotidiana escolar ha cambiado y no se encuentra en ninguno de esos dos ejes.

El mito de la evaluación: ¿hacia una nueva cultura?

Una de las tareas que enfrenta el docente en su trabajo cotidiano es planificar los momentos y los recursos más idóneos para valorar los aprendizajes de sus alumnos. Los planes de estudio vigentes (2011) en la escuela secundaria sugieren planificar una evaluación que refleje los aprendizajes de los estudiantes y propone el uso de diversos instrumentos, como por ejemplo: guías de observación, registros anecdóticos, diario de clase, diario de trabajo, escala de actitudes, organizadores gráficos, listas de cotejo, portafolio de evidencias, debates, ensayos y pruebas de respuesta abierta; sin embargo las condiciones laborales, la atención a grupos numerosos, las demandas curriculares y las características de los estudiantes, son factores que están presentes en las decisiones que toma el profesor para seleccionar qué y cómo evaluará a sus estudiantes.

El examen de opción múltiple, el cuaderno de apuntes (en el que se registran las actividades cotidianas) y la participación suelen ser tres de los aspectos que, al parecer, al docente de secundaria le permiten resolver el tema de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Cada uno tiene un fin específico, pero la suma de ellos les proporciona la información necesaria para tomar decisiones con respecto a las calificaciones que deben emitir a sus alumnos, pero no así para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y mucho menos para modificar sus prácticas. Los tiempos con los que transcurren las actividades cotidianas en la escuela secundaria limitan al docente para generar reflexiones más profundas sobre su trabajo. No obstante, logra identificar que los recursos que utiliza no necesariamente dan cuenta de lo que en realidad aprenden sus estudiantes.

El cuaderno por ejemplo, es considerado por el 100% de los profesores de la institución, este contiene la vida cotidiana de lo que sucede en las aulas, pues en él se registran todas las actividades didácticas que se encomiendan a los estudiantes para realizar durante las sesiones de clase, los apuntes tomados de manera autónoma, los dictados y las tareas extraescolares. Cada una de estas actividades contiene un valor asignado que responde a una escala de 5 a 10. Al finalizar el bimestre la sumatoria de todas ellas emite una calificación que se sumará con los demás criterios de evaluación establecidos por el profesor.

Este instrumento por lo tanto no puede ser reemplazado por algún otro, adquiere un significado importante dentro de las prácticas evaluativas de los profesores. Pedir prestado el cuaderno cuando no se tienen “los apuntes completos” es una demanda que se hace a los estudiantes para que lo tengan “al corriente”, de lo contrario, la evaluación sumativa de los mismos afectará notablemente su calificación:

Profesor 3: “El cuaderno es necesario, es fundamental para los alumnos, es parte de su calificación. Deben tenerlo al corriente. Ya saben que se les evalúa y si no lo tienen completo, pues les digo que se lo pidan a un compañero que lo tiene completo y en orden para que se los preste...”.

Profesor 1: “Yo considero que el cuaderno y el examen son necesarios pues ahí se concentra todo lo trabajado en el bimestre y en el examen pues lo que aprendieron...”.

El examen, al igual que el cuaderno, es un instrumento que guarda especial importancia en los procesos de evaluación y es la evidencia que permite objetivar los aprendizajes obtenidos. Por el contrario, para el docente su significado ha cambiado, considera que este les proporciona información subjetiva sobre los aprendizajes de los alumnos, sin embargo, es un mal necesario, pues su aplicación les permite evaluar con mayor rapidez a los estudiantes y además atender una demanda institucional.

Profesor 3: "...El examen ya no es garantía de que aprendan, los alumnos ya no estudian, sin embargo hay que hacerlo, no me gusta mucho pero cuando tienes 200 alumnos ¿cómo le haces?, pues así calificas rápido y ya sumas con los demás aspectos que les pediste en el bimestre".

Profesor1: "... Hacer examen me parece absurdo, pero es más absurdo cuando tienes que entregar guías de recuperación, examen de recuperación y examen extraordinario, y digo que es absurdo porque ni podemos reprobar, además de las planificaciones semanales".

Recuperamos del último testimonio las intenciones teleológicas del porqué no reprobar a los alumnos aun cuando no hayan cumplido con los requisitos para aprobar. Los docentes son "amenazados" por las autoridades de que en caso de que los alumnos no acrediten la asignatura, tendrán que entregar a la autoridad al final del curso todo lo que se señala en dicho testimonio, lo cual no es poco si tomamos en cuenta que el docente esta sobrecargado de trabajo y que lo que él quiere es concluir el ciclo escolar y tomar un receso que le permita descansar de la rutina y presiones escolares cotidianas.

Es evidente que las condiciones laborales de los docentes de secundaria son un factor importante en la toma de decisiones para definir cuáles son los instrumentos más viables para evaluar los aprendizajes de sus alumnos. El tiempo y el número de alumnos son el principal factor que determina que el examen (centrado principalmente en medir los contenidos conceptuales y factuales) es el instrumento que les permite obtener un resultado rápido de los aprendizajes obtenidos en cada bimestre, pero asumen que si bien este les da resultados cuantitativos, requieren de otros elementos para emitir una valoración que incluya también información cualitativa sobre los aprendizajes de sus alumnos. Recuperar la participación en clase es para los profesores, la mejor manera de hacerlo. Ésta les permite también tomar decisiones para definir si el estudiante puede acreditar la asignatura o bien elevar su calificación final, como se puede analizar en las siguientes respuestas que dan los maestros en algunas de las entrevistas realizadas.

Profesor 4 "Por ejemplo yo me doy cuenta que (mis alumnos) aprenden cuando les doy una situación problemática y ellos empiezan a participar proponiendo sus soluciones"

Profesor 3 "...yo decía que aprendían con el examen, pero realmente lo reprueban. Me doy cuenta que realmente puedes verificar (su aprendizaje) cuando ellos participan, cómo se expresan."

El uso de estos instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes si bien tienen una relación importante con las condiciones de trabajo de los docentes, también el conocimiento que se tiene acerca del tema es un factor que influye en la toma de decisiones sobre cómo, cuándo y con qué evaluar. Las rúbricas por ejemplo son utilizadas sólo para valorar algunas actividades

específicas como por ejemplo la participación oral, la elaboración de un proyecto el cual entregan al final del bimestre o bien cuando realizan alguna obra de teatro, concurso de carteles, etc. que involucra a toda la comunidad escolar.

Durante una entrevista colectiva que pretendía recuperar sus prácticas evaluativas, los instrumentos, los conocimientos y las dificultades que tenían en el proceso de evaluación, los docentes coincidían en afirmar que suelen aplicar una evaluación diagnóstica, una sumativa y una final, pero no lograban explicar con claridad cómo la incorporaban en el trabajo cotidiano tanto en la planificación de actividades didácticas como en el desarrollo de las mismas. Respecto a la evaluación diagnóstica mencionaban lo siguiente:

Profesor 1: "... pues yo pregunto antes de iniciar un tema"

Profesor 2: "Yo la realizo en varias clases por medio de lluvias de ideas, esto me permite conocer los aspectos que los alumnos conocen de los temas"

Sobre la evaluación sumativa, mencionaban:

Profesor 1: "La voy desarrollando en la práctica"

Profesor 2: "La observación es importante porque veo el desarrollo y registro los avances del trabajo"

Profesor 3: "En cada sesión voy evaluando el producto terminado"

Sobre la evaluación final comentaban lo siguiente:

Profesor 1: "Yo aplico un examen para calificarlos"

Profesor 2: "Hago una sumatoria de actividades y doy un promedio bimestral y final"

Profesor 3: "Pues la realizo al asignar una calificación aunque a veces ésta no es coherente"

Dos razones hay para comprender estas confusiones en cuanto a los tipos de evaluación: por una parte una evidente carencia de información y conocimientos adecuados al respecto, en segundo, las condiciones laborales que impiden realizar una evaluación auténtica cuando se tienen cerca de 300 alumnos y cuando las contrataciones laborales son por horas de clase entre otros aspectos que caracterizan la situación del docente de secundaria. En esas condiciones se dificulta este tipo de evaluación y se facilita la que de manera práctica realizan donde el cuaderno, la participación y el examen son prioritarios.

Rescatando el examen de conocimientos, es un instrumento que se ha institucionalizado en la escuela y del cual ningún alumno escapa. El análisis realizado a las planificaciones didácticas de los docentes, se hace presente el examen el cual se aplica al final de cada bimestre. Sin embargo desde la voz de los docentes, se suelen elaborar con un bajo grado de dificultad para facilitar que los alumnos los contesten acertadamente pero se enfrentan a una realidad para ellos alarmante, los alumnos los reprueban y a pesar de estas condiciones, deben además acreditarlos al final del bimestre.

Coincidimos con lo que afirma Moreno (2011) en torno a que las prácticas y actitudes de los docentes hacia los proceso de evaluación poco favorecen un

cambio en la cultura de la evaluación ya que para el autor, en las instituciones siguen predominando métodos de evaluación tradicionales que conceden un fuerte peso al examen, se continúa valorando más a los productos que a los procesos y menos aún a los contenidos de tipo afectivo (actitudes y valores) los cuales desde su perspectiva, son importantes en la educación básica. Estas prácticas se convierten en un factor que limita a los alumnos para que avancen en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Sin embargo hay que mencionar que estas prácticas se encuentran en buena medida atravesadas y condicionadas por las nuevas exigencias de las autoridades escolares y evidentemente por las condiciones laborales de los docentes.

Respecto a otros términos comprometidos con el proceso de evaluación, los profesores también reconocían que se llevan a cabo. Por ejemplo, la heteroevaluación es una práctica que no forma parte de la cultura evaluativa de los docentes. Sólo un maestro afirmó que la desarrollaba implementando un instrumento que contenía algunos indicadores y los alumnos debían escribir las áreas de oportunidad que consideraba debían mejorarse tanto del profesor como del alumno.

Sobre la coevaluación, un docente señalaba que la llevaba a cabo cuando sus alumnos trabajaban en equipo; el resto no la implementaba. Un maestro argumentaba al respecto lo siguiente:

Profesor 1: “Yo no la llevo a cabo porque algunos grupos y alumnos no la toman en cuenta con la seriedad y responsabilidad pertinente”.

La autoevaluación por otra parte, la reconocían como un proceso personal, pero pocos la extienden a sus estudiantes:

Profesor 2: “la realizo al final de cada proyecto, evalúo mi trabajo para mejorar, pero mis alumnos no la llevan a cabo”.

Profesor 3: “Al final de una exposición, les pido su autoevaluación considerando algunos aspectos a evaluar”.

El proceso de evaluación se torna cada vez más complejo, las exigencias institucionales, las características de los estudiantes, la influencia del contexto y las propias prácticas evaluativas de los docentes son sólo algunos de los elementos que influyen en esta complejidad. Los docentes consideran que su labor es cada vez más complicada, refieren particularmente en sus discursos rasgos cada vez más posmodernos de los estudiantes que los dejan en desventaja. A esto se suma la pérdida de poder ante los estudiantes pues la calificación deja de ser un medio de control en la conducta de los alumnos. El problema se agudiza cuando además las propias autoridades educativas los obligan a acreditar a todos los estudiantes que asisten a la escuela, los cuales por el simple hecho de estar presentes en el aula les asegura el obtener por lo menos un seis de calificación.

Profesor 2: “...el desinterés de los chicos por aprender cosas bueno más que ser interés, como que ya los chicos no le ven importancia a lo que

estamos trabajando, los temas que tenemos en el currículum (pueden) ser obsoletos para ellos”

En suma, el análisis se ha centrado en las prácticas evaluativas que predominan en la escuela secundaria y que se ven entrecruzadas por nuevas demandas que colocan en desventaja al profesor pero también a los alumnos. Los esfuerzos se han centrado en modificar las formas pero no los fondos. Se prioriza y da énfasis en mejorar el aspecto cuantitativo de la calificación, pero el aprendizaje y en ello el papel relevante de una auténtica evaluación, quedan en segundo término, aunque después se critiquen públicamente estas formas y prácticas desarrolladas. A decir de Sañudo (2000) el cambio está centrado sólo en algunas características periféricas del proceso educativo, en donde si bien hay un cambio, no se modifica el sistema, sólo se obtiene “más de lo mismo”, no existe transformación en las prácticas, sólo control de las mismas. Lo que se requiere es un cambio, que modifique “un constitutivo de manera que las distintas prácticas y la interrelación entre ellas se vea definitivamente afectada” (p. 4)

Conclusiones

El tema de la evaluación de los aprendizajes en México ha venido cobrando mayor fuerza en las últimas dos décadas. La incorporación a la OCDE le ha demandado a nuestro país alinearse a diversas exigencias internacionales como por ejemplo, someter a sus estudiantes a pruebas de evaluación estandarizadas para medir los niveles de aprendizaje obtenidos en su paso por la educación básica, de las cuales no se han obtenido los resultados deseados. Asimismo competir con otras potencias económicas ha puesto al gobierno mexicano en la encrucijada de alcanzar una serie de metas educativas (incrementar los niveles de escolaridad, disminuir los porcentajes de reprobación y deserción) que en condiciones normales son difíciles de lograr en un plazo corto de tiempo. Ante esto se han puesto en marcha una serie de reformas tanto en los planes de estudio de educación básica como laborales para tratar de elevar la “calidad educativa” de las escuelas; sin embargo, estas reformas no han logrado los alcances esperados en términos cualitativos aunque cuantitativamente pareciera lo contrario.

Por una parte, estas reformas educativas no han considerado una mejora en las condiciones laborales de los docentes sino al parecer todo lo contrario. El profesor se percibe con menor seguridad en el empleo, lo que lo coloca como un sujeto vulnerable ante las demandas de sus autoridades institucionales. Por otro lado en dichas reformas se plantea de manera utópica que el docente debe estar preparado para emplear las más recientes propuestas evaluativas con fines de mejora escolar y de los aprendizajes con la idea de que esto va acorde con las novedades constructivistas y de otras teorías de vanguardia que se conciben como el fundamento de estas reformas. Existen autores que asumen una postura crítica a las prácticas de evaluación desarrolladas en la escuela secundaria, tal como se ha demostrado en este estudio, sin embargo como se ha visto también, los docentes se ven obligados a acreditar a los estudiantes como una demanda

institucional y alcanzar un alto promedio y mejorar las estadísticas que son las que demostrarían una “buena rendición de cuentas”.

Los procesos quedan en segundo plano, lo importante son los productos. Las prácticas se pervierten y los procesos también y se comienza a conformar una nueva cultura de evaluación en los profesores. Es decir, una cultura que se centra en favorecer los procesos institucionales, la rendición de cuentas e incluso la propia sobrevivencia a través de la acomodación institucional, dejando de lado la responsabilidad de velar por los aprendizajes de los alumnos. En este sentido hay que aclarar que no es un problema unidimensional ni de un solo actor (el docente). Es un problema que proviene de un contexto macrosocial que llega al docente por diferentes mediaciones y de una forma poco productiva para el logro de aprendizajes en los alumnos. Es un problema donde directivos, padres y madres, alumnos y docentes tienen su particular rol, pero donde ninguno está exento de su actual funcionamiento.

En este trabajo hemos dado cuenta de qué manera el docente construye significados y sentidos hacia la evaluación y cómo los directivos escolares son partícipes activos de esta nueva práctica, esto genera una cultura de simulación, pero también un desencanto hacia el trabajo docente, particularmente porque la acreditación está casi garantizada, no así el aprendizaje. En este contexto, el panorama se torna cada vez más complejo para el sistema educativo; particularmente, para los docentes, quienes tienen que atender las distintas demandas que les llegan por diferentes vías. Como se analizó en este estudio, responder a las políticas internas impuestas en torno a la evaluación y acreditación, atender las necesidades de sus estudiantes quienes manifiestan cada vez más rasgos posmodernos, donde la escuela y el aprendizaje de contenidos curriculares no encuentran lugar en su lista de prioridades, y en donde además descubren en la vida cotidiana de la escuela que no necesitan ningún esfuerzo intelectual para obtener un certificado, lo que nos lleva a comprender de manera más amplia la crisis educativa que vive la escuela secundaria, la cual se agudizará cada vez más si persisten estas prácticas de evaluación simuladas.

Referencias

- Banegas G. I. y Blanco B. E. (2005). *Políticas y Sistemas de Evaluación Educativa en México. Avances, Logros y Desafíos*. México: INEE.
- Casanova, A. (1998) *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: SEP. Biblioteca normalista.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). Procesos de formación 2002-2011. Vol. I, de la Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE.
- García G., J. M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002721>
- Geertz C., J. (1997). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Hargreaves, A.; E., Lorna y Ryan, J. (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona: Octaedro.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. INEGI (2017). *Características Educativas de la Población*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Lozano A., I., Aguilera M., M. y Rafael B., Z. (2016). El sentido de ser docente en el contexto de las reformas educativas (pp. 121-140). En Lozano A., I. y Gutiérrez Á..., E. (Coords.). (2016). *De relajos y Malestares. La producción de sentidos en la escuela secundaria*. México: Plaza y Valdés.
- Lozano, A., I. (2010). *Sobre (vivir) la escuela secundaria*. México: Díaz de Santos.
- Lozano A., I. y Levinson, B. (2017) El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable. *Actualidades Investigativas en educación*. 18(1). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31656>
- Mercado C., E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos
- Moreno O., T. (2009). *El profesorado y la evaluación de alumnos de secundaria*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0629-F.pdf
- Moreno O., T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2015). *Panorama para la evaluación internacional de alumnos (PISA)*. PISA 2015. Resultados. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Rafael B., Z. y Lozano A., I. (2013). Los profesores y sus representaciones sociales acerca de las reformas educativas basadas en competencias. En Lozano A., I. (Coord.), *Curriculum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significados de los actores en el contexto de las reformas*. (pp. 60-81). México: Díaz de Santos
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Argentina: Paidós.
- Santos G., M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la escuela*. (20). Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf
- Sañudo, L. (2000). Los programas de intervención. Una modalidad para investigar en educación. *Revista Educar*, 1. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=281
- Secretaría de Educación Pública, México (2016a). *Cuarto informe de labores. Ciclo escolar 2015-2016*. México, SEP

Secretaría de Educación Pública, México (2016b) *Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*. Recuperado de: www.planea.sep.gob.mx.
Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-Xochimilco.

ESTRÉS ACADÉMICO EN ALUMNOS DE TRES NIVELES EDUCATIVOS. UN ESTUDIO COMPARATIVO

ACADEMIC STRESS IN STUDENTS OF THREE EDUCATIONAL LEVELS. A COMPARATIVE STUDY

Arturo Barraza Macías

Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica de Durango tbarraza-2017@hotmail.com.
ORCID: [0000-0001-6262-0940](https://orcid.org/0000-0001-6262-0940)

Recibido: 15 de enero de 2019
Aceptado: 17 de abril de 2019

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo determinar si existen diferencias significativas en el nivel de estrés que presentan los alumnos de tres niveles educativos diferentes (bachillerato, licenciatura y maestría). Para el logro de este objetivo se desarrolló un estudio comparativo ex post facto y transversal a partir de la aplicación del Inventario SISCO para el estudio del Estrés Académico a una muestra conformada por 250 alumnos: 110 de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, 84 de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación de la Universidad Juárez del Estado de Durango y 56 de las maestrías de la Universidad Pedagógica de Durango. Sus principales resultados permiten afirmar que ni en los tres niveles de medición indagados, ni en sus tres componentes sistémico procesuales, el nivel educativo que se curse marca una diferencia significativa en el estrés que manifiestan los alumnos.

Palabras clave: estrés; alumno; nivel de enseñanza; instituciones de enseñanza.

Abstract

The present study aims to determine if there are significant differences in the level of stress that students present at three different levels of education (baccalaureate, bachelor's degree and postgraduate). To achieve this objective, an ex post facto and transversal comparative study was developed from the application of the SISCO Inventory for the Study of Academic Stress to a sample of 250 students: 110 at Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, 84 in the Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación de la Universidad Juárez del Estado de Durango and 56 in the maestrías of the Universidad Pedagógica de Durango. Its main results allow affirming that neither in the three levels of measurement investigated, nor in its three systemic procedural components, the level of education that takes place marks a significant difference in the stress manifested by the students.

Key words: stress; student; educational level; school institution.

El estrés es un estado psicológico que, de manera recurrente, se presenta en todas las personas. No importa si se es un obrero, un médico, un juez o un alumno. Todos manifiestan estrés en algún momento de su vida. En el caso de los alumnos, que son lo sujetos de interés de la presente investigación, la mayor parte de los estudios se han centrado en aquellos que cursan educación superior (Heinen, Bullinger & Kocalevent, 2017; Panchu, Bahuleyan & Vijayan, 2017), siendo menor el interés por los alumnos que cursan educación media superior (Beleaua & Cocoradă, 2015; Sierra, Urrego, Montenegro & Castillo, 2015) o posgrado (Andrade et al. 2013; Moreno & Barraza, 2018).

Cuando se toman como participantes a alumnos de educación superior las investigaciones suelen presentarse bajo tres modalidades diferentes: 1) se estudian alumnos de una sola carrera (Barraza & Medina, 2016; Kalra et al. 2016; Panchu, Ali & Thomas, 2016; Velayudhan, Sivan, Jayan & Raghuram, 2016; Yıldırım, Karaca, Ankaralı, Açıkgöz & Akkuş 2016), 2) o alumnos de una área en particular (Jerez-Mendoza & Oyarzo-Barría, 2015; Leiva & Rojas, 2015), 3) o alumnos de múltiples carreras y de manera simultánea (Cabanach, Souto-Gestal & Framnco, 2016; Cura & Işık, 2016; Goel & Bardhan, 2016; Muñoz, 2016). Una precisión respecto a las modalidades dos y tres es que el hecho de abordar alumnos de más de una carrera o institución no trae necesariamente aparejada una intención comparativa.

En la presente investigación la atención está centrada en los estudios comparativos no experimentales, este segundo adjetivo implica una aclaración que es pertinente si se toma en cuenta que algunos investigadores consideran a los estudios experimentales como comparativos, (Balakrishnan, Paramasavam & Pushpanathan, 2016; Sanjiv, Aarzu, Abha & Akshay, 2016)

En los estudios, en los que sí existe una intencionalidad comparativa no experimental se suele analizar alumnos con base a características institucionales o curriculares, como sería el caso de los estudios que comparan estudiantes de diferentes sistema de créditos (Arce, Fariña, Novo & Seijo, 2012), niveles educativos (Harajyoti, Dipankar, Lipika & Nabanita, 2012), carreras (Moayedi, Bastami, Ashouri, Hamadiyan & Rasekhi, 2016; Shashank, Richa & Prakash, 2011; Veena & Shailaja, 2016), países (Barraza & León, 2015; González, 2008), o semestres de una carrera (Ramteke & Ansari, 2016).

Los resultados de estos estudios son contradictorios: unos dicen que sí hay diferencias (Arce et al. 2012; Harajyoti et al. 2012; Moayedi et al. 2016; Ramteke & Ansari, 2016; Veena & Shailaja, 2016) mientras otros afirman que no existe diferencia (Barraza & León, 2015; González, 2008); la explicación a estos resultados puede darse tomando como base el dominio empírico de referencia, sea este de carácter institucional o curricular, en el que se insertan los alumnos. No obstante lo atractiva que puede resultar esta explicación, por su sencillez y su anclaje empírico, no se encuentra en concordancia con el estado teórico del campo de estudio del estrés.

A este respecto es necesario recordar que la línea de investigación centrada en los estímulos estresores, y en su existencia objetiva, como fuente de estrés, que es a la que remite el estudio de las características institucionales o curriculares de los estudios comparativos ya mencionados, ha sido superada por las conceptualizaciones centradas en la relación persona entorno (Lazarus, 2000). Bajo estas nuevas conceptualizaciones se puede hablar sobre que lo que origina el estrés es la interacción entre las características del entorno, que son potencialmente generadoras de estrés, y las características de la persona, que son potencialmente generadoras de estrés (Barraza, 2010).

A partir de este referente es que en el presente trabajo se asume la hipótesis de que sin importar el avance en el nivel de escolaridad, correspondiente a cada uno de los niveles educativos que se estudian, el nivel de estrés que manifiesten los alumnos se mantendrá homogéneo. Sin embargo, a esta hipótesis hay que hacerle un acotamiento importante: el concepto que se asuma del estrés ya que el decidir uno u otro concepto de estrés puede influir en los resultados que se reporten.

En esta investigación se asume el concepto de estrés planteado por Barraza (2006) quien afirma que el estrés académico, desde una perspectiva procesual y sistémica, tiene un carácter adaptativo y esencialmente psicológico que se manifiesta de manera descriptiva y secuencial en tres momentos: a) en un primer momento al alumno se le plantean a una serie de demandas o exigencias que, bajo la valoración del propio alumno, son consideradas estresores al desbordar sus posibilidades de responder adecuadamente a ellas, b) esos estresores generan un desequilibrio sistémico que suele manifestarse mediante una serie de síntomas físicos, psicológicos y/o comportamentales, y c) ese desequilibrio sistémico obliga al alumno a efectuar acciones de afrontamiento para restaurar el equilibrio perdido.

A este acotamiento, de índole conceptual, se agrega un segundo que tiene que ver con el instrumento de medición a utilizar; en la presente investigación se aplicó una adaptación del Inventario SISCO para el Estudio del Estrés Académico que permite obtener información sobre la presencia, intensidad y frecuencia del estrés, así como de sus tres componentes sistémico procesuales: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. El uso de este instrumento, derivado de la conceptualización asumida, posibilita una comparación integral en los tres niveles de medición y en los tres componentes del estrés

Bajo esta conceptualización, y tomando como base la hipótesis expresada anteriormente, se plantea como objetivo central de esta investigación: determinar si existen diferencias significativas en el nivel de estrés que presentan los alumnos de tres niveles educativos diferentes (bachillerato, licenciatura y maestría).

Método

Diseño de la Investigación

La investigación desarrollada puede ser caracterizada como un estudio comparativo ex post facto y transversal. “Los estudios comparativos son estudios que analizan la relación entre variables examinando las diferencias que existen entre dos o más grupos de individuos, aprovechando las situaciones diferenciales creadas por la naturaleza o la sociedad” (Ato, López & Benavente, 2013, p. 1047).

Participantes

En el presente estudio se tuvo una muestra conformada por 250 alumnos: 110 de la Escuela Preparatoria Diurna de la Universidad Juárez del Estado de Durango, 84 de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación de la Universidad Juárez del Estado de Durango y 56 de las maestrías de la Universidad Pedagógica de Durango. La selección fue de carácter no probabilístico y bajo el criterio de accesibilidad. Los criterios de inclusión fueron básicamente dos: ser alumnos de la institución donde se aplicó el cuestionario y asistir a clases el día de la aplicación; en el caso de los alumnos de bachillerato, al ser menores de edad, se consideró como requisito de participación que entregaran el consentimiento informado debidamente firmado que se les había entregado el día anterior.

La distribución de estos alumnos por sexo se puede observar en la tabla 1 quedando de manifiesto que es una población mayoritariamente femenina.

Tabla1.
Distribución de encuestados por sexo y nivel educativo

		Nivel Educativo			Total
		Bachillerato	Profesional	Posgrado	
SEXO	Hombre	38	22	18	78
	Mujer	72	62	38	172
Total		110	84	56	250

Fuente: elaboración propia

En el caso de los alumnos de bachillerato la edad mínima es de 16 años y la máxima de 19 años, siendo el promedio 17 años ($s^2: .551$). En los alumnos de licenciatura la edad mínima es de 18 años y la máxima de 27 años, siendo el promedio 20 años ($s^2: 2.06$). En los alumnos de maestría la edad mínima es de 24 años y la máxima de 54 años, siendo el promedio 39 años ($s^2: 8.86$).

Técnica e instrumento para la recolección de la información

En la presente investigación se utilizó una versión adaptada del Inventario SISCO, con agregados en las diferentes dimensiones, para el estudio del Estrés Académico que se conforma de 47 ítems distribuidos de la siguiente manera:

- Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (*si-no*), permite determinar si el encuestado es candidato o no a responder el inventario; este ítem ofrece información sobre la presencia del estrés académico en los alumnos encuestados.
- Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es *poco* y cinco *mucho*), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico.
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (*nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre*), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (*nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre*), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- 15 ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (*nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre*), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

Esta versión del Inventario SISCO para el estudio del Estrés Académico presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach, de .91 y en el análisis de consistencia interna, realizado a partir del estadístico r de Pearson, los resultados mostraron que todos los ítems correlacionan positivamente (con un nivel de significación $< .001$) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, siendo el coeficiente de correlación más bajo de .199 y el más alto de .726,

En el análisis factorial la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa en .000, y el test KMO de adecuación de la muestra alcanzó un valor .881. Se realizó una estimación de las comunalidades de los ítems que constituyen la escala; para efecto del presente análisis se consideraron como ítems aceptables aquellos que presentaron comunalidades superiores a .3 que fueron la mayoría, a excepción de los ítems 3.1; 3.10; 3.11; 3.13; 3.14; 3.15; 5.1; 5.2; 5.4; 5.5; 5.7; 5.13 (tabla 2). En el análisis factorial se empleó el método de máxima verosimilitud con rotación Oblimin directo normalización Kaiser, solicitándose la extracción de tres factores; esta decisión se tomó con base en el gráfico de sedimentación (criterio de Cattell) y considerando el modelo conceptual que subyace a este instrumento.

El análisis realizado indica la existencia de tres factores que explican el 39% de la varianza total; así mismo, casi todos los ítems pudieron ser ubicados en

alguno de los tres factores al tener saturaciones mayores a .35, a excepción del 5.2 y 5.5. Se encontró que solamente tres ítems saturaban en un factor diferentes: 3.13; 3.14; 3.15 (tabla 3).

Tabla 2. (Primera parte)
Comunalidades por ítems del Inventarios SISCO para el Estudio del Estrés Académico

Estresores	Inicial	Extracción
3.1.- La competencia con mis compañeros del grupo	.439	.293
3.2.- La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.	.491	.353
3.3.- La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.	.525	.381
3.4.- La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)	.635	.574
3.5.- El nivel de exigencia de mis profesores/as	.677	.582
3.6.- El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)	.681	.568
3.7.- Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.	.464	.409
3.8.- Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)	.456	.302
3.9.- Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as	.473	.322
3.10.- La realización de un examen	.468	.286
3.11.- Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.	.493	.259
3.12.- La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.	.553	.430
3.13.- Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	.501	.163
3.14.- Asistir a clases aburridas o monótonas	.559	.197
3.15.- No entender los temas que se abordan en la clase	.515	.272
Síntomas	Inicial	Extracción
4.1.- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	.575	.364
4.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)	.693	.486
4.3.- Dolores de cabeza o migraña	.480	.343
4.4.- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.493	.330
4.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.417	.318
4.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.494	.406
4.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	.584	.465
4.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	.696	.603
4.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.	.766	.700
4.10.- Problemas de concentración	.662	.532
4.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.669	.548
4.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	.704	.522
4.13.- Aislamiento de los demás	.614	.493
4.14.- Desgano para realizar las labores escolares	.656	.551
4.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos	.520	.413
Estrategias	Inicial	Extracción
5.1.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)	.341	.230
5.2.- Escuchar música o distraerme viendo televisión	.346	.057
5.3.- Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	.552	.436

Tabla 2. (Segunda parte)

Comunalidades por ítems del Inventarios SISCO para el Estudio del Estrés Académico

Estresores	Inicial	Extracción
5.4.- Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras)	.413	.253
5.5.- La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)	.330	.144
5.6.- Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa	.461	.321
5.7.- Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos	.421	.278
5.8.- Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).	.482	.339
5.9.- Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	.661	.613
5.10.- Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	.563	.502
5.11.- Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	.570	.480
5.12.- Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	.600	.518
5.13.- Salir a caminar o hacer algún deporte	.327	.169
5.14.- Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	.516	.413
5.15.- Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	.521	.417

Nota: las comunalidades que no cubren el criterio de ser superiores a .3 están señaladas con negritas. Fuente: elaboración propia

Tabla 3. (Primera parte)

Matriz factorial de tres componentes

Ítems	Factor		
	1	2	3
3.1.- La competencia con mis compañeros del grupo			.523
3.2.- La sobrecarga de tareas y trabajos escolares que tengo que realizar todos los días.			.581
3.3.- La personalidad y el carácter de los/as profesores/as que me imparten clases.			.607
3.4.- La forma de evaluación de mis profesores/as (a través de ensayos, trabajos de investigación, búsquedas en Internet, etc.)			.754
3.5.- El nivel de exigencia de mis profesores/as			.763
3.6.- El tipo de trabajo que me piden los profesores (consulta de temas, fichas de trabajo, ensayos, mapas conceptuales, etc.)			.753
3.7.- Que me toquen profesores/as muy teóricos/as.			.634
3.8.- Mi participación en clase (responder a preguntas, hacer comentarios, etc.)			.535
3.9.- Tener tiempo limitado para hacer el trabajo que me encargan los/as profesores/as			.517
3.10.- La realización de un examen			.502
3.11.- Exposición de un tema ante los compañeros de mi grupo.			.499
3.12.- La poca claridad que tengo sobre lo que quieren los/as profesores/as.			.613
3.13.- Que mis profesores/as estén mal preparados/as.	.391		
3.14.- Asistir a clases aburridas o monótonas	.423		

Tabla 3. (Segunda parte)
Matriz factorial de tres componentes

Ítems	Factor		
	1	2	3
3.15.- No entender los temas que se abordan en la clase	.471		
4.1.- Trastornos en el sueño (insomnio o pesadillas)	.572		
4.2.- Fatiga crónica (cansancio permanente)	.663		
4.3.- Dolores de cabeza o migraña	.569		
4.4.- Problemas de digestión, dolor abdominal o diarrea	.547		
4.5.- Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	.548		
4.6.- Somnolencia o mayor necesidad de dormir	.629		
4.7.- Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	.681		
4.8.- Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	.773		
4.9.- Ansiedad, angustia o desesperación.	.831		
4.10.- Problemas de concentración	.728		
4.11.- Sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad	.731		
4.12.- Conflictos o tendencia a polemizar o discutir	.710		
4.13.- Aislamiento de los demás	.699		
4.14.- Desgano para realizar las labores escolares	.737		
4.15.- Aumento o reducción del consumo de alimentos	.637		
5.1.- Habilidad asertiva (defender nuestras preferencias, ideas o sentimientos sin dañar a otros)		.476	
5.2.- Escuchar música o distraerme viendo televisión	-	-	-
5.3.- Concentrarse en resolver la situación que me preocupa	.651		
5.4.- Elogiar mi forma de actuar para enfrentar la situación que me preocupa (echarme porras)	.502		
5.5.- La religiosidad (hacer oraciones o asistir a misa)	-	-	-
5.6.- Búsqueda de información sobre la situación que me preocupa	.566		
5.7.- Solicitar el apoyo de mi familia o de mis amigos	.480		
5.8.- Ventilación y confidencias (verbalización o plática de la situación que preocupa).	.556		
5.9.- Establecer soluciones concretas para resolver la situación que me preocupa	.779		
5.10.- Analizar lo positivo y negativo de las soluciones pensadas para solucionar la situación que me preocupa	.704		
5.11.- Mantener el control sobre mis emociones para que no me afecte lo que me estresa	.676		
5.12.- Recordar situaciones similares ocurridas anteriormente y pensar en cómo las solucione	.717		
5.13.- Salir a caminar o hacer algún deporte	.401		
5.14.- Elaboración de un plan para enfrentar lo que me estresa y ejecución de sus tareas	.639		
5.15.- Fijarse o tratar de obtener lo positivo de la situación que preocupa	.644		

Nota: los ítems que saturaron en un factor diferente al establecido teóricamente se señalan con negritas. Fuente: elaboración propia

Procedimiento

Inicialmente se realizó el planteamiento del problema tras la búsqueda de antecedentes, constatar la insuficiencia de los estudios comparativos y realizar dos acotamientos al respecto: uno conceptual y otro instrumental.

Posteriormente se realizó la versión adaptada del Inventario SISCO para el Estudio del Estrés Académico y se aplicó a la población seleccionada, en las propias instalaciones donde cursan sus estudios y previa autorización de las autoridades competentes.

En el caso de los alumnos de bachillerato, al ser menores de edad, se les entregó un día antes el consentimiento informado para que se los presentaran a sus padres y estos los firmaran si estaban de acuerdo en que sus hijos participaran en la investigación; el día de la aplicación solamente se les entregó el cuestionario a aquellos que presentaron el consentimiento informado debidamente firmado por su padre o tutor legal. Por su parte a los alumnos de licenciatura y maestría, al ser mayores de edad, se les explicó verbalmente el objetivo de la investigación y se les aseguró la confidencialidad de los resultados solicitándoseles su participación; así mismo, en la presentación del cuestionario se les hacía saber que su respuesta era voluntaria y estaban en su derecho de responderlo o de no hacerlo.

En los tres casos el aplicador fue uno de los autores de la presente investigación por lo que se brindó la información necesaria y cuando hubo dudas fueron despejadas en el momento; finalizando la aplicación se construyó la base de datos en el programa SPSS versión 23.

Una vez que se tuvo la base de datos se realizó en primer lugar el análisis de las propiedades psicométricas del instrumento; posteriormente se efectuó la prueba de normalidad mediante el estadístico de Kolmogorov Smirnov reportando el análisis que sólo la frecuencia y los síntomas del estrés presentaban una distribución normal ($KS= 200$, en ambos casos); en estos dos casos se utilizó la ANOVA de un factor y en los cuatro casos restantes (presencia, intensidad, estresores y afrontamiento) se utilizó la prueba de Kruskal Wallis. En todos los casos la regla de decisión fue $p<.05$.

Consideraciones éticas

El proyecto que dio origen a la presente investigación se encuentra registrado en el Programa de Investigación de la institución de adscripción de los autores (sección 8.01 de los principios éticos de la American Psychological Association, 2017). La evaluación del proyecto determinó que la investigación no presentaba ningún riesgo para los participantes y que existían los mecanismos adecuados para salvaguardar el bienestar y los derechos de los participantes; esto en congruencia con el artículo 50 del Código Deontológico y Bioético del Ejercicio de la Psicología en Colombia (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2009).

En el transcurso de la investigación sus autores cuidaron en todo momento la confidencialidad de la participación y el carácter voluntario de la misma.

Resultados

Para el análisis de resultados se toma como base la sugerencia de Peralta (2005) quien afirma que:

...en los estudios transversales comparativos el objetivo del análisis es establecer si existen diferencias en el valor de las variables de un grupo con respecto a las mismas variables en el otro grupo; por lo tanto, se efectúa la descripción de las variables de ambos grupos y se realizan pruebas de hipótesis (p. 220).

La presencia del estrés se obtuvo de la respuesta al primer ítem que tiene la función de filtro, la intensidad se obtuvo de la respuesta brindada al segundo ítem y la frecuencia se obtuvo de la media general del resto de los ítems. Los resultados obtenidos por nivel educativo son los siguientes:

- En el caso de los alumnos de bachillerato se tuvo una presencia del estrés de 94.5%, una intensidad de 69% y una frecuencia de 54.6%.
- Los alumnos de licenciatura reportan un 98.8% de presencia del estrés, una intensidad de 63% y una frecuencia de 52%.
- Los alumnos de maestría informan un 94.6% de presencia del estrés, una intensidad de 67% y una frecuencia de 50.8%.

El análisis realizado entre la presencia, intensidad y frecuencia del estrés con relación a los tres niveles educativos reporta como resultados los siguientes valores: presencia (X^2 : 2.591; $p=.274$), intensidad (X^2 : 4.734; $p=.094$) y frecuencia (F : 1.473; $p=.231$). Como se puede observar en ninguno de los casos el nivel educativo que cursan establece diferencias significativas.

El nivel de frecuencia con que se presentan cada uno de los componentes sistémico procesuales del estrés es el siguiente: la frecuencia con que las demandas del entorno escolar son valoradas como estresores es de 54.4%; la frecuencia con la que se presentan los diferentes tipos de síntomas cuando se está estresado es de 46.4%; y la frecuencia con la que se utilizan las estrategias para afrontar el estrés es de 58.4%.

El análisis efectuado entre los tres componentes sistémico procesuales del estrés con relación a los tres niveles educativos presenta los siguientes valores: estresores (X^2 : 4.287; $p=.117$), síntomas (F : 2.349; $p=.098$) y afrontamiento (X^2 : 2.373; $p=.305$). Como se puede observar en ningún caso el cursar uno u otro nivel educativo influye en la frecuencia con que se presentan cada uno de los componentes del estrés.

Discusión de resultados

En diversos campos de estudio, como el de las ciencias políticas y la psicología por mencionar solamente algunos, la comparación ha sido definida como un procedimiento analítico central porque constituye una estrategia con fines no solamente descriptivos sino también explicativos, esto es, se convierte en un procedimiento orientado a poner hipótesis a prueba (Pérez, 2007).

En la presente investigación se puso a prueba la hipótesis de que sin importar el avance en el nivel de escolaridad, correspondiente a cada uno de los niveles educativos, el estrés que manifiesten los alumnos se mantendría homogéneo.

Los resultados indican que el planteamiento es correcto: ni en los tres niveles de medición del estrés indagados, ni en sus tres componentes sistémico procesuales, el nivel educativo que se curse marca una diferencia significativa. Este resultado, junto a otros con los que se coincide y que han intentado indagar diferencia significativas entre grupos (Barraza & León, 2015; González, 2008), indica que la apuesta por modelos teóricos que asumen que el estrés no se genera solamente por la existencia de ciertas características de las personas o del contexto es correcta.

En lugar de contemplar la mente y la conducta humanas como una respuesta exclusiva a la estimulación ambiental, es más fructífero contemplarlas en términos relacionales, es decir, como el producto de la intersección de dos series de variables, éstas que se encuentran en el entorno inmediato y aquellas que se hallan dentro de las personas (Lazarus, 2000, p. 26)

En este caso, se puede afirmar que no por el solo hecho de que un nivel educativo sea de mayor exigencia que otro, tal como lo sostienen Harajyoti et al. (2012), automáticamente se genera mayor estrés, ya que habría que ver como esas características contextuales interactúan con las características de los propios estudiantes. En palabras de Barraza (2010) la probabilidad de que se genere estrés depende de la interacción o combinación de ciertas características de la persona y del entorno.

No obstante la claridad teórica de este planteamiento queda por explicar por qué, en algunos casos, ciertas características contextuales si marcan una diferencia significativa en el estrés que manifiestan los alumnos (Arce et al. 2012; Harajyoti et al. 2012; Veena & Shailaja, 2016). Una posible respuesta, sujeta a contrastación, es que más que las características contextuales per se son las culturas institucionales las que ofrecen una doble determinación: por un lado determinan ciertas características institucionales que pueden ser potencialmente generadoras de estrés (impredecibilidad, ausencia de control, novedad, etc.), mientras que por el otro lado determina ciertas características personales que pueden ser potencialmente generadoras de estrés (sentido de coherencia-indefensión aprendida, creencias de autoeficacia, etc.) (Barraza, 2010)

En ese sentido se puede afirmar que existen culturas institucionales que, al generar ciertas características contextuales y favorecer ciertas características del

alumno, generan ambientes más estresantes. Bajo esta óptica se debe proceder a realizar mayores estudios que incorporen la cultura institucional como generadora de las características contextuales y personales potencialmente generadoras de estrés.

A manera de cierre se considera que la principal limitación de este estudio tiene que ver con el tamaño y la selección de la muestra por lo que sus resultados deben considerarse indicativos y dar lugar a próximos estudios al respecto.

Referencias

- American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Recuperado de <http://www.apa.org/ethics/code/>
- Andrade, E.F., Vasconcelos, A.C.N., Nakagaki, K.Y.R., Borges, J.C., Pereira, L.J., & Rogatto, G.P. (2013). Alta prevalência de estresse em pós-graduandos de ciências veterinárias. *Medicina Veterinária, Recife*, 7(2), 45-52. Recuperado de <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/medicinaveterinaria/article/view/598/477>.
- Arce, R., Fariña, F., Novo, M., & Seijo, D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Aula Abierta*, 40(2), 3-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3920846>.
- Ato, M., López, J.J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Balakrishnan, R., Paramasavam, V., & Pushpanathan, G. (2016). Effect of stress relieving technique on individuals with psychological stress during menstruation among AMU students. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 3(1), 330-335. Recuperado de <http://www.kheljournal.com/archives/2016/vol3issue1/PartF/3-1-29.1-157.pdf>.
- Barraza, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/19028/18052>.
- Barraza, A. (2010). La relación persona-entorno como fuente generadora de estrés académico. *Revista Internacional de Psicología*, 11(01), 1-11. Recuperado de <http://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/59/56>.
- Barraza, A., & León, G. (2015). Estresores académicos en estudiantes de educación. Un estudio comparativo entre educandos mexicanos y costarricenses. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, 3(1), 69-92. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/refcale/article/view/97/60>.
- Barraza, A., & Medina, S.Y. (2016). El estrés académico en estudiantes de gastronomía de una universidad privada de la ciudad de Durango, en

- México. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(2), 11-26. doi: 10.17533/udea.rpsua.v8n2a02
- Beleau, R-E., & Cocoradă, E. (2015). Procrastination, stress and coping in students and employees. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 7(1), 191-196. doi: 10.15303/rjeap.2016.si1.a40
- Cabanach, R.G., Souto-Gestal, A., & Franco, V. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7, 41-50. doi: 10.1016/j.rips.2016.05.001.
- Colegio Colombiano de Psicólogos (2009). *Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia*. Recuperado de http://www.infopsicologica.com/documentos/2009/Deontologia_libro.pdf
- Cura, U., & Işık, A.N. (2016). Impact of acculturative stress and social support on academic adjustment of international students. *Education and Science*, 41(184), 333-347. doi: 10.15390/EB.2016.6158.
- Goel, A., & Bardhan, S. (2016). Effect of stress on self-efficacy and emotional intelligence among college students of humanities and sciences: A study on gender differences. *International Journal of Applied Research*, 2(12), 318-328. Recuperado de <http://www.allresearchjournal.com/archives/2016/vol2issue12/PartE/2-12-24-554.pdf>.
- González, M.P. (2008). Percepción de estrés, experiencias académicas estresantes y afrontamiento en los estudios. Una investigación comparativa entre estudiantes de educación de Perú y Suecia. *Educación*, XVII(32), 49-66. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1799/1739>.
- Harajyoti, M., Dipankar, G., Lipika, B., & Nabanita, H. (2012). A Comparative study on stress and its contributing factors among the Graduate and Post-graduate students. *Advances in Applied Science Research*, 3(1), 399-406. Recuperado de <http://www.imedpub.com/articles/a-comparative-study-on-stress-and-its-contributing-factors-among-thegraduate-and-postgraduate-students.pdf>.
- Heinen, I., Bullinger, M., & Kocalevent, R-D. (2017). Perceived stress in first year medical students - associations with personal resources and emotional distress. *BMC Medical Education*, 17(4). doi: 10.1186/s12909-016-0841-8
- Jerez-Mendoza, M., & Oyarzo-Barría, C. (2015). Estrés académico en estudiantes del Departamento de Salud de la Universidad de los Lagos Osorno. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(3), 149-157. doi:10.4067/S0717-92272015000300002.
- Kalra, R., Mutalik, N.R., Vinod, A., Moni, S. Choudhari, S.B., & Bhogale, G.S. (2016). Perceived stress and coping profile of undergraduate medical students: a cross sectional study. *The International Journal of Indian Psychology*, 4-1(69), 56-63. DIP: 18.01.008/20160401
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer

- Leiva, D., & Rojas, E. (2015). *Estrategias de afrontamiento del estrés académico en estudiantes del área de ingeniería de la Universidad de Costa Rica: un abordaje desde la promoción de la salud*. (Tesis de Grado Inédita). Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Recuperada de <http://saludpublica.ucr.ac.cr/phocadownload/Documentos-TFG/fichas/ficha-dennise-eilyn.pdf>.
- Moayedi, F., Bastami, M.M., Ashouri, F.P., Hamadiyan, H., & Rasekhi, S. (2016). Comparison of sources and severity of perceived stress between paramedical and medical students. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(6), 183-190. Recuperado de <http://www.ijmrhs.com/medical-research/comparison-of-sources-and-severity-of-perceived-stress-between-paramedical-and-medical-students.pdf>.
- Moreno, B., & Barraza, A. (2018). *El estrés académico en estudiantes de posgrado*. México: Red Durango de Investigadores Educativos A.C
- Muñoz, D.J. (2016). *Estrés académico niveles y diferencias de género en estudiantes universitarios de la Universidad de Azuay*. (Tesis de Grado Inédita) Universidad del Azuay, Ecuador. Recuperada de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/5584/1/11913.pdf>.
- Panchu, P., Ali, S.L., & Thomas, T. (2016). A study of the effect of personality on the moods of young adult learners. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 4(10), 4493-4499. doi: 10.18203/2320-6012.ijrms20163317.
- Panchu, P., Bahuleyan, B., & Vijayan, V. (2017). An analysis of the factors leading to stress in Indian medical students. *International Journal of Clinical and Experimental Physiology*, 4(1), 48-50. doi: 10.4103/ijcep.ijcep_58_16.
- Peralta, M.L. (2005). Análisis y descripción de datos en estudios comparativos. *Dermatología, Revista Mexicana*, 49, 219-221. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/derrevmex/rmd-2005/rmd055g.pdf>.
- Pérez, A. (2007). *El método comparativo: fundamentos y desarrollos recientes*. Documento de Trabajo, Versión 1.2, de la Universidad de Pittsburgh. Recuperado de <http://www.pitt.edu/~asp27/USAL/2007.Fundamentos.pdf>.
- Ramteke, P.V., & Ansari, R.J. (2016). Stress and anxiety among first year and final year engineering students. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET)*, 3(4), 17-21. Recuperado de <http://ijaret.com/wp-content/themes/felicity/issues/vol3issue4/priyadarshini.pdf>.
- Sanjiv, K., Aarzu, B., Abha, M., & Akshay, L. (2016). Effect of aerobic exercises, yoga and mental imagery on stress in college students-a comparative study. *Indian Journal of Physiotherapy and Occupational Therapy - An International Journal*, 10(3), 69-74. doi: 10.5958/0973-5674.2016.00084.8.
- Shashank P.B., Richa, Y., & Prakash, B.B. (2011). A comparative study of stress among students of medicine, engineering, and nursing. *Indian Journal Psychological Medicine*, 33(2), 145-148. doi: 10.4103/0253-7176.92064.

- Sierra, O.L., Urrego, G., Montenegro, S., & Castillo, C. (2015). Estrés escolar y empatía en estudiantes de bachillerato practicantes de Mindfulness. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 175-197. doi: 10.19053/0121053X.3685.
- Veena, N., & Shailaja, S. (2016). Stress and academic performance. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(4), 71-82. DIP: 18.01.068/20160303.
- Velayudhan, R., Sivan, S., Jayan, N.K., & Raghuram, TM. (2016). Personality, adjustment style and academic stress in first year medical students. *Kerala Journal of Psychiatry*, 29(1), 19-24. Recuperado de <https://kjponline.com/index.php/kjp/article/view/82/pdf>.
- Yıldırım, N., Karaca, A., Ankaralı, H., Açıköz, F., & Akkuş, D. (2016). Stress experienced by turkish nursing students and related factors hemşirelik öğrencilerinin yaşadıkları stres ve ilişkili faktörler. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 6(3): 121-128. doi: 10.5152/clinexphealthsci.2016.061.

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. Los árbitros invitados a evaluar los trabajos postulados utilizarán las siguientes guías de evaluación: 1.- Guía de evaluación de investigaciones, y 2.- Guía de evaluación de ensayos. Se recomienda a los autores revisar estas guías antes de enviar su trabajo.

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. 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, ajustándose a la plantilla correspondiente y en el procesador de textos 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 revisores informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a 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.

Antiplagio: los trabajos postulados para publicarse en la revista serán verificados para detectar la posible existencia de plagio a través de los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

La verificación de plagio se realizará al inicio del proceso de revisión. En el caso de que se detecte alguna forma de plagio en un porcentaje mayor al 20%, el director, o el coordinador editorial de la revista, solicitarán a los autores las explicaciones adecuadas, que de no ser convincentes resultarán en el rechazo del artículo.

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.