Revista de Ciencias de la Educación

ACADEMICUS

Vol. I Número 6, enero-junio 2015
ISSN 2007-5170

ICEUABJO



Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS
ICEUABJO

DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO
Eduardo Martínez Helmes

SECRETARIA GENERAL
Leticia Eugenia Mendoza Toro

SECRETARIO ACADÉMICO
César Roberto Trujillo Reyes

DIRECTOR DEL ICEUABJO
Carlos Alberto Martínez Ramírez

EDITORA RESPONSABLE
María Isabel Ocampo Tallavas

CONSEJO EDITORIAL INTERNO
Justo Díaz Ortiz•
Jorge Mario Galván Ariza•
Carlos Eduardo García Hernández•
Miriam Rosario García Flores•
Olga González Miguel •
Magaly Hernández Aragón •
Tomás Jorge Camilo •
Jaime Martínez Luna •
Carlos Alberto Martínez Ramirez •
Imelda Erendida Méndez Canseco •
Luis Enrique Ramírez López •
María Anaid Rangel Condado•
Marco Antonio Reyes Terán •
Francisco José Ruiz Cervantes •
Keren Sarahí Santiago Arreola
Juan Marcos Vásquez Díaz•
Belén Berenice Vásquez López•
Citlalli Zenteno Castillo •
Profesores del Intituto de Ciencias de la Educación de la UABJO

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO
• Bertha Orozco Fuentes
• Graciela Pérez Rivera
• Lilly Patricia Ducoing Watty
Investigadoras del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación de la UNAM (IISUE UNAM)
• Emilio Tenti Fanfani
Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires
• María Elena Barrera Bustillos
Investigadora de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)
• Fernando Aguilar Morales
• María Dolores Mayoral García
Profesores en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
• Carlota Guzmán Gómez
Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM
• Héctor Magaña Vargas
Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza UNAM
• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
Director General de Orientación y Servicios Educactivos (DGOSE-UNAM)
• Lucía López Castro
Profesora en la Universidad de Combria, Portugal
• Gervasio Montero Gutenberg
Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
• Reinalda Soriano Peña
Profesora en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), Querétaro, Qro.
• Frances Kvietok
Profesor en la Universidad de Pennsylvania

DISEÑO EDITORIAL
Alma Vargas García

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, Año 15, No. 06, enero-junio 2015, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oax., C.P. 68120, Tel. Fax. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, ice_educacion@hotmail.com, revista_academicus@hotmail.com, Editora Responsable: Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas, Reservas de Derechos de uso Exclusivo No. 04-2014-021813361500-102 ISSN:2007-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaria de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, S.A. DE C.V., Mártires de Tacubaya 1-"C", Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oax. C.P. 68130 tel. / fax. (951) 514-45-11 / 514-45-22. Éste número se terminó de imprimir el 20 de junio de 2015, con un tiraje de 500 ejemplares.

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/ UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal LATINDEX (www.latindex.org)

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor(a) de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO)

La publicación de esta revista se financió con recursos propios de la Dirección del Instituto de Ciencias de la Educación.

EDITORIAL

Con la publicación de este número, celebramos los primeros tres años de la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, que hoy por hoy, constituye un referente muy importante en cuanto a investigación y aportes educativos se refiere. Los alcances, el impacto positivo, y la sólida propuesta académica de esta Revista, han hecho que se mantenga en el gusto de la comunidad estudiantil y docente del Instituto de Ciencias de la Educación y de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Las importantes reflexiones, investigaciones teóricas, ensayos e investigaciones aplicadas en el campo educativo que hacen nuestros autores y autoras, han transcendido más allá de nuestra Universidad, pues muchos profesores, investigadores, estudiantes y personas interesadas en la Educación, de nuestro Estado, de nuestro País y de otros Países, han publicado, o están por publicar en próximos números, lo cual engrandece a nuestra Universidad, y motiva al equipo editorial de esta Revista ha seguir trabajando en este importante proyecto editorial.

En este sexto número de ACADEMICUS, se presentan cinco artículos muy interesantes. El primero de ellos, se titula "El currículum oculto y la autoestima del estudiante universitario" de Alicia P. Cruz Pérez, el segundo lleva por título "Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico, de la autoría de Martha Yolanda Monzón Troncoso.

Los aportes de Claudia Graciela Torcomian, se incluyen también en este número, con un artículo denominado "Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la universidad", a su vez, Ernestina González Sánchez y Amalia Milagros González Díaz presentan "Modernidad, democracia y educación" y el quinto y último artículo, "Representaciones sociales de maestros y maestras de psicología sobre su práctica docente. Recorrido a través de los fundamentos teóricos" de Clara Iveth Gutiérrez Velásquez.

Un proyecto editorial como ACADEMICUS, requiere de la suma de esfuerzos importantes de personas comprometidas y sensibles con la educación, que faciliten el seguimiento académico e investigativo, la coordinación operativa, la maximización de recursos materiales y tecnológicos y el financiamiento económico.

Por lo anterior, a través de este espacio, quiero agradecer a la Editora Responsable Maestra María Isabel Ocampo Tallavas, por su importante liderazgo en esta Revista, durante estos tres años, a la Licenciada Alma Vargas García, por el creativo y agradable diseño editorial de este y otros números, y a todo el equipo de profesoras y profesores del Instituto de Ciencias de la Educación, por su invaluable apoyo en la dictaminación de los artículos y en la revisión de estilo. Sigamos trabajando, juntas y juntos para que ACADEMICUS, siga siendo parte de nuestra consolidación académica y realidad universitaria.

Atentamente
"CIENCIA, ARTE, LIBERTAD"

L. C. E. Carlos Alberto Martínez Ramírez
Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma "Benito Juárez"
de Oaxaca.

ÍNDICE

4 **El curriculum oculto y la autoestima del estudiante universitario**
Alicia P. Cruz Pérez

12 **Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico**
Martha Yolanda Monzón Troncoso

25 **Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la universidad**
Claudia Graciela Torcomian

40 **Modernidad, democracia y educación**
Amalia Milagros González Díaz y Ernestina González Sánchez

46 **Representaciones sociales de maestros y maestras de psicología sobre su práctica docente Recorrido a través de los fundamentos teóricos**
Clara Iveth Gutiérrez Velásquez

54 **Criterios editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO**



Imagen de portada:
Fotografía: María Luisa Santos Cuéllar
Maguey. Oaxca, México 2009.
E mail: michisc@gmail.com)

Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS

El currículum oculto y la autoestima del estudiante universitario

Alicia P. Cruz Pérez[&]

Resumen
Es importante señalar que las aceleradas transformaciones socio-culturales el constante aumento de bienes y servicios, el progresivo avance científico y tecnológico, y la inevitable globalización de los mercados y conocimientos, han propiciado que la educación se convierta en un instrumento de desarrollo personal y socio-económico. Si bien es cierto que la UNESCO se ha ocupado de que la educación sea contextualizada con pertinencia y calidad, y que el gobierno federal, ha estado considerando ciertos programas: "Las redes de tutoría en acción"; el PMLE, el PEC, SEIEM, por mencionar algunos, estos se han enfocado en el mejoramiento de la educación mexicana a través de la actualización e innovación de los contenidos curriculares y métodos de enseñanza , pero poco o nulo interés se ha puesto en analizar el curriculum oculto o lo que es lo mismo, la comunicación no verbal que un docente emite a través de su comportamiento y actitud dentro de sus clases y que en algunos casos, puede afectar la autoestima de los estudiantes. Bajo este contexto vale la pena señalar que de nada sirve desarrollar un excelente curriculum formal, que sea específico y pertinente socialmente, si el curriculum oculto lo desvirtúa. Es así como el docente se hace relevante y trascendente para el sistema educativo, por ser quien ejecuta el curriculum formal, al mismo tiempo que la educación es considerada por filósofos y pedagogos, como una tarea esencialmente humana, que lleva implícito el curriculum oculto.

Palabras clave
Comportamiento, actitud, curriculum oculto y autoestima.

Abstract
It is important to note that the accelerated sociocultural transformations the constant increase in goods and services, the progressive scientific and technological advance, and the inevitable globalization of markets and knowledge have caused that the education become in an instrument of personal and social development. If it is true that UNESCO has been busy that education is contextualized with relevance and quality, and federal government, has been considering some programs: "the tutoring network inaction", the PMLE the PEC, SEIM, to name a few, these have focused in improvement of the Mexican education through the upgrade and innovation of contents and teaching methods, but little or no interest has been that a teacher express through his behavior and attitude in their classes the same that is behind the hidden curriculum and in some cases, it can affect self-esteem of students. In this context it is worth noting that it is useless to develop an excellent formal curriculum that is specific and social relevant. If the hi hidden curriculum detracts. This is now the teacher's role becomes relevant and important to education system, to be considered the education by philosophers and educators as a task essentially human that implies the hidden curriculum.

Key words
Behavior, attitude, hidden curriculum and self-esteem.

"La figura del profesor desde una postura dominante a través de su poder sobre los alumnos, deja en claro que los castigos y las sanciones son una forma de paralizar y limitar educativamente a los alumnos"

Bohoslavsky, 1986

[&] Licenciada en Mercadotecnia por la Universidad José Vasconcelos de Oaxaca. Maestría en Investigación Educativa por la Universidad La Salle Oaxaca, docente en la universidad José Vasconcelos de Oaxaca, Ponente en Lasalle Benavente Puebla. Investigación pura no experimental. Línea de investigación: Competencias Docentes.

I. Introducción

Las transformaciones socio-culturales y la inevitable globalización han exigido cambios en el sistema educativo. Por ello, gobiernos y organismos internacionales impulsan programas que les permitan mejorar y evaluar la capacidad de sus sistemas educacionales para responder a las nuevas demandas de esta realidad emergente.

Así en México, el Banco Mundial, establece la necesidad del desarrollo de programas educativos y apoyar los proyectos de expansión de la educación básica, condicionando el apoyo a la educación superior, misma que queda subordinada a la apertura de instituciones privadas, con apoyo institucional, figurando de esta forma, la educación básica como la prioridad de las políticas públicas para mejoras socio-económicas y de México. Entendiéndose con esto, que las instituciones educativas sean públicas o privadas, deberán proveer al alumno de habilidades que le permitan competir en el mercado laboral nacional e internacional. Ante este panorama, la imagen del docente se hace relevante y trascendente en el sistema educativo mexicano, por ser éste quien está en constante interacción con los alumnos, quedando en sus manos la formación educativa de estos y la responsabilidad del logro de los objetivos establecidos.

Ahora bien, a nivel nacional, como es sabido, es responsabilidad del Gobierno federal, identificar las necesidades de la sociedad, para establecer en ese sentido las políticas públicas que ayuden a mejorar las condiciones, sociales, económicas, políticas y educativas, teniendo como fin último el desarrollo del país mexicano.

Sin embargo, pese a los avances en materia educativa, en México, aún persisten grandes problemas y rezagos educativos como lo menciona el Dr. Armando Alcántara S. Investigador titular del IISUE-UNAM, pues no solamente existen problemas en cuanto al rezago educativo, sino también en la calidad de ésta, que ofrece el sistema educativo, tal como lo muestran los resultados de las pruebas de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares) y del PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), por sus siglas en inglés.

Al respecto vale la pena mencionar que si bien es cierto que las políticas educativas son cursos de acción por medio de los que se pretende impulsar determinados programas e iniciativas, con la finalidad de mejorar los factores socioculturales, éstas no deben ser consideradas como una solución a problemas específicos de la educación, ya que en ella intervienen de manera directa, las políticas institucionales, el currículo, el docente y el alumno. Bajo este criterio y para efectos de esta investigación es que se toman como elementos de estudio, al docente y al currículo oculto.

Viene al caso mencionar que en la actualidad en el ámbito educativo, los actos de indisciplina cometidos por los estudiantes generalmente hoy en día son considerados como actos de violencia. Pero pocas veces se reconoce como violencia, cuando el docente determina a través de números, la calidad de un estudiante, o el llamar a los estudiantes como "los flojos de atrás", "los irresponsables" o cuando le dice al alumno "tú no sirves para las matemáticas", cuando se les ridiculiza ante los demás, o simplemente cuando éste es tratado con indiferencia.

Así desde la cotidianidad escolar dentro de las instituciones educativas sea del tipo básico, medio superior o superior, todas éstas, establecen sus políticas evaluativas cuantitativamente, en el que a través de una calificación, señalan quienes son buenos o malos, inteligentes o tontos, o simplemente otorgan una calificación reprobatoria, por el sadismo del docente hacia el alumno. Este tipo de violencia es el que debido a su intangibilidad e inconsciencia, se encuentran implícitos en el curriculum oculto y puede generar en los alumnos problemas conductuales o emocionales que vayan en contra de los objetivos educativos o que se aterricen en el poco rendimiento académico del estudiante generándose profesionistas incompetentes.

Desafortunadamente, según el informe de la UNESCO (2012) México, se encuentra en un estado de crisis educativa a nivel mundial; y según estadísticas del INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), con base en los resultados de PISA (2012), en México solo el 23% de la fuerza laboral tiene estudios superiores a la secundaria, resaltando que Oaxaca, Chiapas, Tabasco, Guerrero y Campeche, se encuentran significativamente por debajo del promedio nacional, ubicándose en el nivel 1 de desempeño, que significa que los estudiantes tienen un conocimiento científico limitado que sólo pueden aplicar a reducidas situaciones familiares. Esta situación, en la que se encuentra México educativamente, es un tema de relevancia social, y trascendencia, estatal, nacional e internacional, suficiente para considerarlo como un objeto de estudio, para poder identificar de qué manera tiene impacto el currículum oculto en la autoestima de los estudiantes universitarios, visto éste, desde el comportamiento y actitud del docente en la interacción áulica docente-alumno, para lo cual se estableció como objetivo general: "Determinar cuál es el impacto del currículum oculto, en la autoestima del estudiante, que conduzcan a develar la relevancia y trascendencia de éste en el universitario."

Marco contextual

Para hablar de los antecedentes del curriculum vale la pena destacar la forma que la educación pedagógica a través de ciertas etapas fue evolucionando en función de la situación

sociocultural que se iba viviendo, así, Lundgren (1992) Doctor por la universidad de Gotemburgo, establece cinco períodos de la pedagogía: El primer período incorpora desarrollos desde la cultura griega clásica hasta el siglo XIX y se puede denominar periodo de formación. Las ideas sobre educación y los textos pedagógicos se formaron durante este período por el estrato social dominante de la sociedad. El segundo periodo alcanza desde el establecimiento del sistema escolar obligatorio hasta la iniciación de este siglo, periodo en que la educación comienza a relacionarse con la producción industrializada. Este es el período de la educación de masas.

El tercer periodo se extiende desde comienzos de siglo hasta la Segunda Guerra Mundial y se denomina período pragmático.

El cuarto período, el periodo de expansión, alcanza desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta el principio de la década de 1970.

El quinto periodo comprende desde el comienzo de la década de 1970 hasta la actualidad y se caracteriza por un freno de la expansión educativa; lo denomina el periodo de la revocación. Evolución que fue dando origen a las diferentes concepciones del currículum, es así como Kemmis (1988), para dar cuenta de la naturaleza de la teoría del curriculum se basa en David Hamilton y María Gibbons, quienes realizaron los primeros estudios para dar cuenta de los primitivos usos del término. Ellos concluyeron que el origen del término se remonta a las primeras décadas del Siglo XVII, año 1633, en la Universidad de Glasgow. En esa universidad el concepto de curriculum, desde una concepción técnica, se incorporó al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello tuvieron en cuenta dos de sus connotaciones históricas: disciplina y *ratio studiorum.* Traducido como plan de estudios. Disciplina para manifestar un orden estructural y "Plan de estudios" para manifestar un esquema de estudios.

Es importante mencionar como la evolución del significado del currículum según Sacristán (2005) también se fue desarrollando a través de la teoría racional y las teorías reconceptualistas, así en la *teoría racional* se encuentran: *a) el curriculum experiencial* considerado por Saylor y Alexander como una experiencia de todo lo que sucede en las escuelas; *b) el curriculum normativo* del que hablan Tyler y Taba, en los que hacen una introducción de la ciencia aplicada; y el *c) el currículum tecnicista* considerado por Gagne, Bloom y Popham como un control del profesorado. Tiempo después surgen las nuevas *teorías reconceptualistas* y en el que aparece Apple con un enfoque crítico, considerando al curriculum como construcción social, subsidiario del contexto histórico; mientras que: Bowles, Gintis, Mac Donald, Huebner, Phenix, Kliebard, Green, Willis, McLaren, Pinar, Apple, Giroux, Anyon, Freire y Jackson; lo consideran como un instrumento de regulación social, en toda su complejidad, planteando cuestiones sobre su naturaleza, fuentes y procesos de producción y se interesan por develar que es, lo que a la escuela le interesa formar. Éstos apostaron a la emancipación, la igualdad y la justicia social, otorgando un enfoque práctico y procesual, en el que se introduce el curriculum oculto.

Siendo desde esta perspectiva para efectos de esta investigación, la temática del currículum es observado a través de un enfoque de reconstrucción y regulación social, derivado de los teóricos reconceptualistas, arriba citados, y en el que la institución educativa, considera a los alumnos como agente de cambio social en busca del bien común, y por ende del desarrollo social. Pues al respecto vale la pena mencionar Jackson, (2001) por considerar al currículum como instrumento de regulación social, mismo que señala que el curriculum no puede alejarse de la interacción entre alumno- profesor. Según Casarini (2013) el currículum es "la planeación necesaria tanto de los fines-resultados de aprendizaje como de los medios educativos para obtenerlos" ,mismo que lo clasifica en currículum, real, formal y oculto, de este último se despliegan un conjunto de experiencias inadvertidas, inconscientes y sin intención. Esta autora señala que el currículum formal es el plan de estudios, el curriculum real es la puesta en práctica del currículum formal y el oculto es la tensión existente entre la intención y la realidad. Al respecto Jackson define el currículum oculto como el "Conjunto de normas, costumbres, creencias, símbolos, lenguajes y comportamientos, que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución" (Jackson, 1968:73).

Casarini señala que el currículum formal es el plan de estudios, el currículum real es la puesta en práctica del currículum formal y el oculto es la tensión existente entre la intención y la realidad...

Mientras que Arciniegas lo define como "proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela- puesto que está en un microcosmos del sistema social de valores" (1982:75).

Ante este panorama, cobran importancia por un lado, las instituciones educativas, y en este caso, las universidades; por considerarse éstas generadoras de profesionistas o recursos humanos eficientes con capacidad de respuesta,

que contribuyan a contrarrestar los fenómenos sociales, económicos y del país; y por otro lado, aunque con mayor relevancia, se encuentran los docentes, por ser éstos los que ejecutan el curriculum formal y por estar en interacción más estrecha con los alumnos, en un proceso de formación educativa y de valores morales, tarea que logra construir relaciones de existencia entre lo particular de los hombres y lo universal de las sociedades, y en el que vuelve a tomar importancia el curriculum oculto.

Diseño metodológico

Esta investigación tiene el carácter de micro social. Porque se trata de descubrir y describir una situación que subyace en el curriculum real, considerando como sujetos de estudio a un grupo pequeño dentro de una comunidad universitaria oaxaqueña.

Tipo de investigación: es pura

Pardinas (1987:32) señala que la investigación pura, tienen como objeto el estudio de un problema destinado exclusivamente al proceso o a la búsqueda del conocimiento. Es así que, lo que se busca con esta investigación, es ampliar y profundizar conocimientos con respecto al impacto que genera el curriculum oculto, en la autoestima del universitario, mismo que se genera a través de la interacción áulica maestro-alumno, para posteriormente generar una teoría, o que sirva a futuro como base para una investigación aplicada.

Enfoque de investigación: cualitativo

El enfoque es cualitativo basado en la postura epistemológico-metodológica de Habermas, orientado en lo exploratorio, descriptivo, interpretativo e inductivo, por tratarse de una investigación, bajo principios teóricos como la fenomenología, la hermenéutica y la interacción social, buscando explorar para comprender, las relaciones sociales docente-alumno y describir e interpretar la realidad del fenómeno sobre el curriculum oculto y la trascendencia del mismo, en los alumnos universitarios. Aclarando que para este trabajo de investigación, el curriculum es observado como el instrumento de transformación social, y abordado desde el currículum oculto, pero analizado desde el comportamiento y actitud del docente hacia el alumno.

la recolección de información: fue documental y de campo.

Documental: Se utilizó información secundaria, como libros de investigación, Comunicación, psicología, diseños curriculares, y currículum formal, real y oculto, por mencionar algunos.

De campo: Esta investigación se apoyó en información primaria a través del *Focus Group,* por ser una técnica, que proporciona un tipo de información exploratoria y/o explicativa, focalizado a un solo tema y en este caso estuvo orientada a buscar percepciones, influencia y trascendencia del currículum oculto en la autoestima del alumno. Técnica que aportó datos de gran riqueza a profundidad; adentrándose en la dinámica de los sujetos de estudio, profundizando en sus sentimientos, comportamientos, experiencias, motivaciones y en todo aquello que subyace en su conducta, considerando para hacerlo más enriquecedor, diferentes perfiles profesionales.

Tipo de muestreo: fue de juicio, por considerar solo aquellos alumnos que tuvieron una experiencia con algún docente, que les generó un problema, emocional o actitudinal en perjuicio de su rendimiento educativo.

Sujetos participantes: 9 alumnos universitarios de las siguientes licenciaturas: 1 alumno de economía, 1 de derecho, 4 de mercadotecnia; 1 de ciencias políticas; y1 administración de empresas.

Instrumentos utilizados: Cámara de Gesell, cuadernos de notas, computadora, grabadora y cámara filmadora.

Aspectos generales de la propuesta

a) Procedimiento seguido en la misma:

El *Focus Group* se desarrolló con un muestreo de conveniencia, al considerar únicamente a aquellos universitarios que vivieron una mala experiencia con un docente dentro del aula, y que marcaron su vida socio-educativa de manera negativa, para hacerlo más enriquecedor y polémico se eligió a universitarios de diversas licenciaturas, para conocer los criterios desde diferentes perfiles profesionales, contando para ello con una guía de preguntas abiertas que se iban desarrollando de acuerdo con las respuestas obtenidas por los participantes, pero teniendo presente el objetivo de explorar para identificar qué es lo que llega a generar en el universitario, un comportamiento y actitud negativa de un docente en interacción áulica con el alumno, siendo necesario hacer las siguientes preguntas (se aclara, que las respuestas mostradas refieren sólo un resumen de todas las opiniones vertidas):

¿Que es un docente? Este quedo comprendido como un profesional que enseña conocimientos y experiencias, pero desafortunadamente también dentro de los que se encuentran buenos y malos. Esta pregunta detonó las siguientes:

¿Qué significa un buen docente? Quedó comprendido como aquel profesor que a parta sus creencias al impartir una materia, pero sobre todo que se dedica a enriquecer el conocimiento del alumno, los apoya, hace crecer al alumno moral y psicológicamente, se conduce con imparcialidad dentro del aula, que no tiene preferencias por ningún alumno, los motiva, prepara sus clases y se preocupa por el aprendizaje de éstos.

¿Qué es un mal docente?
Es aquel que ve sus clases como una forma de subsistir económicamente; que busca el lucro sin importar el aprendizaje, no pone empeño en las clases que imparte, no se percata si el estudiante aprendió, no despeja las dudas en clase; no puede diferenciar su vida personal de la laboral; no te apoya; le falta al respeto al alumno, no tiene una buena comunicación con él, lo humilla y tienen una mala actitud.
¿A qué atribuyen que los docentes tengan un determinado comportamiento y actitud?
Puede ser que haya vivido lo mismo, puede ser que no está preparado para ser docente, no le tiene amor a su trabajo, piensa que ser maestro es fácil, porque no está especializado,
¿Qué significa tener una mala actitud?
Es ser déspota, ser altanero, incomprensivo porque a veces no toleran que uno no le entienda a sus clases, ser autoritario, prepotente, intolerante, que nos exhiben o se burlan de nosotros, indiferentes, inflexibles y poco humanos.
¿Cuál fue la experiencia que se vivió en la universidad?
SUJETO 1: En mi caso soy un poco distraído y casi no pongo mucha atención en la clase, no significa que no me interese la clase. Sin embargo el maestro me señalaba y me exhibía delante de todos diciéndome que "ya para que iba a la escuela si no iba a pasar", que mejor aprovechara el tiempo para otra cosa y no lo estuviera perdiendo ahí. Esto me hacía sentir tonto, frustrado, incapaz y mal con mis padres porque son los que trabajan para pagar mi universidad.
SUJETO 2: Yo tuve un problema con la materia de cálculo en la licenciatura de mercadotecnia, ya que me costaba entenderle porque el maestro explicaba muy rápido y siempre me decía, "es que si no sirves para las matemáticas mejor cámbiate de carrera, porque tú no creo que pases mi materia", y me lo decía delante del grupo y de manera reiterada, lo que me hacía sentir humillado, frustrado, y terminé cambiándome de universidad.
SUJETO 3: Yo tenía un profesor de derecho que siempre que me hacía una pregunta, primero me decía, si no me respondes bien, te voy a reprobar, y como esta situación era constante, llegó un momento que ya no quería entrar, por miedo a que me preguntara algo, por lo que faltaba mucho a clases, esto propició que reprobara, pero preferí pagar el examen extraordinario. Aun sinceramente me dejó con ese trauma.
SUJETO 4: En mi caso tuve un profesor de matemáticas que había veces que no lograba entender bien lo que explicaba, entonces yo le preguntaba y él me decía, "que acaso no entiendes, eres burro", y mejor decidí ya no volver a preguntar por vergüenza, lo que generó que me quedara con mis dudas o le preguntara a mis compañeros pero también reprobé la materia, y me dejó el trauma de no hacer preguntas a otros maestros por el mismo temor.
SUJETO 5: Yo estudiaba la especialidad del dibujo arquitectónico y me esforzaba mucho porque me costaba un poco de trabajo y el maestro se daba cuenta y me decía "es que esto no es para ti, te esfuerzas demasiado y no logras mucho". Y un día en clases el maestro me tomó como un ejemplo negativo dándoles entender que a pesar del esfuerzo que hacía, no era suficiente porque no lograba nada importante. Y me sentí tan mal que decidí cambiarme de escuela.
SUJETO 6: Mi experiencia fue con la materia de microeconomía, tuvimos una maestra que no solo yo, sino todo el grupo nunca le entendimos, siempre llegaba enojada, y nos decía que no servíamos para eso y además comentaba con otros grupos, de la misma universidad, que nosotros éramos unos babosos, ignorantes, inútiles, que no entendíamos nada y que se desesperaba con nosotros. Yo ya no volví a entrar a su clase obviamente reprobé la materia y si me preguntan algo de microeconomía la verdad "no se nada"
SUJETO 7: Yo tuve una experiencia con una maestra que siempre tenía ciertas preferencias con algunos de mis compañeros, yo me desvelaba haciendo bien mis trabajos en contenido y estructura con su portaba, y engargolados y me ponía 8, mientras que mis otros compañeritos que eran sus incondicionales o preferidos, le entregaban el trabajo en una simple carpeta y en hojas engrapadas o sueltas les ponía 10, eso me molestaba y generó que dejara de hacer bien mis tareas, porque la maestra me hizo pensar que el hacer las cosas bien no tiene importancia, y que más vale hacerle la barba al maestro y llevarle un chocolate o decirle sí a todo lo que ella diga aunque este mal, con la intención de obtener un 10.
SUJETO 8: Mi experiencia fue con una maestra que era muy floja en sus clases, cada vez que llegaba se la pasaba hablando por teléfono o llegaba a platicar su vida y siempre preguntaba " ¿qué es lo que vimos la clase pasada?". Esto dejaba ver que nunca preparaba su clase y solo iba a cubrir su tiempo, pero que no tenía el interés de enseñar sus conocimientos. Esto me desmotivó para entrar a sus clases y por consecuencia reprobé la materia por faltas, y tuve que pagar $1,200 pesos para presentar el extra y lo curioso es que tuve que pagar las consecuencias de una maestra floja e irresponsable con la educación. Quedé frustrado y triste.
SUJETO 9: lo que yo viví es increíble, porque esto sucedió a nivel posgrado, en la materia de seminario de titulación, tuve como docente a una maestra que no sólo, no estaba titulada en su maestría, sino se notaba que no comprendía la importancia de la materia, pues el primer día de clases mostró dos artículos copiados de internet de la forma de

cómo hacer un protocolo, esto para dar su clase, mismo que se encontraba con algunas inconsistencias metodológicas pero que no le interesó, así que pidió se expusieran en clase, sin lineamiento alguno para su evaluación. Esto generó de mi parte, apatía, desinterés por asistir a sus clases y frustración por no tener ese apoyo de conocimientos, que se necesitaba para el desarrollo del protocolo en ese momento. Sin embargo, al comentarle que si a esos artículos les hacía falta secuencia estructural y metodológica, porque no consultábamos algunos libros que sustentaran de mejor manera el desarrollo de una investigación; ella no dijo nada, ni hizo nada al respecto siguió con esa misma dinámica llena de incoherencias metodológicas. Al comentarlo con su coordinadora de área, y con la propia rectora de la universidad, la respuesta fue "es libertad de cátedra". Al finalizar la materia y a pesar de haber sido la única del grupo que tenía el trabajo terminado y aprobado por la comisión revisora, la maestra me puso un 6 de calificación. Mostrando con esta actitud negativa, su autoritarismo, intolerancia y abuso de poder.

b) Resultados logrados:

Viene al caso resaltar a Ibáñez (1994) al considerar éste que la educación superior, tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el *status quo* y a la vez puedan transformar la realidad social en pos de los valores vigentes en un momento histórico determinado. Por tanto, la tarea de la educación superior es" la formación de profesionales competentes; individuos que resuelvan creativamente, es decir de manera eficiente y eficaz, problemas sociales" (Ibáñez, 1994:104). Sin embargo al desarrollar el *focus group,* para el presente trabajo de investigación, cada participante expuso la forma en que el docente a través de su actitud generó cierta afectación psicológica y emocional en ellos, aunque todo esto fue derivado de casi los mismos comportamientos del docente hacia los alumnos dentro clase, al ridiculizarlos, exhibirlos, amenazarlos, ignorarlos y humillarlos delante de sus compañeros, éstos reaccionaron de diferente manera, observándose según lo narrado por éstos que: la prepotencia, la indiferencia, indiscreción, y la intolerancia, de los docentes dentro del aula, trastocó la autoestima de éstos jóvenes universitarios, generando: desmotivación; inseguridad; deserción escolar; frustración al conocimiento; se reprimiera la libertad de expresión; falta de confianza en sí mismos y bajo rendimiento escolar, elementos que pueden ser muy pequeños cuantitativamente pero abismales en beneficio del desarrollo personal, profesional y del país, pues no veo como profesionistas inseguros, desmotivados y frustrados puedan contribuir de manera eficiente a la resolución de problemas socio-educativos que aquejan al país Mexicano.

ICEUABJO 2014



Conclusiones

Con todo lo anteriormente expuesto se puede confirmar lo que Hirigoyen (1999), señala en su libro el acoso moral, "un individuo puede dañar a otro sin tocarlo, y a esto ella lo define como una "violencia perversa". Argumentando que los individuos que más aplican violencia psicológica en su trabajo cotidiano, en la perspectiva de esa obra, es "el profesor", quien tiene un objeto vivo disponible, manipulable, al que puede someter a las humillaciones y autoritarismos.

Ante estas situaciones de maltrato psicológico o de marginación, que sufren los alumnos, suelen aflorar sentimientos de tristeza, de impotencia, de desazón o de soledad, que pueden llevar fácilmente a la desesperación, a la rabia, e impotencia, señalando que no pueden defenderse de las ofensas o agresiones de quien tiene el mando y esta situación los pone en desventaja.

Esta autora señala que la perversidad no proviene de un trastorno psiquiátrico, sino de una fría racionalidad que se combina con la incapacidad de considerar a los demás como a seres humanos. Sin embargo los pequeños actos perversos son tan cotidianos que parecen normales, pero solo se encuentran insoportables cuando afectan directamente, luego si el grupo social en el que aparecen no reacciona, estos actos se transforman progresivamente en verdaderas conductas perversas a través de acciones y de castigos, que tienen graves consecuencias para la salud psicológica de las víctimas.

Tristemente, el castigo y la perversidad de la que habla Hirigoyen (1999), es parte de la cotidianeidad educativa, aunque parezca increíble en pleno siglo xxi, esto suele vivirse desde la educación básica, media superior, superior, hasta nivel posgrado en un ambiente de injusticia e impunidad. Paro hablar de castigo como una medida disciplinaria, es interesante exponer lo que Santomé (2013) menciona: " Juan bautista de Lasalle, define el castigo

como todo aquello que es capaz de hacer sentir a los niños y a las niñas por una falta que han cometido, todo lo que es suficiente para humillarles, causarles vergüenza. Por ejemplo cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución, de una responsabilidad otorgada etc. Es un castigo.

Es así que, con los resultados obtenidos se pudo identificar que el impacto que genera el curriculum oculto en la autoestima de los estudiantes universitarios es definitivamente negativo, al establecer que los resultados fueron determinantes en favor de que el docente a través de su comportamiento y actitud, generó graves problemas en la autoestima de los alumnos. Asimismo, se dio cumplimiento al objetivo general, al determinar que es tal el impacto del curriculum oculto, visto desde el comportamiento y actitud del docente, que no solo, afecta la autoestima y con ello el crecimiento educativo del alumno, sino que obstaculiza también los objetivos educativos, institucionales y del país.

Si bien es cierto que esta problemática planteada, no es el origen total de la crisis educativa que México atraviesa, ni tampoco el resolver este, sería la solución total del mismo. Pero puede ser un engrane muy importante de una polea educativa que impulse la trasformación social de forma gradual como parte de un motor en la que intervienen las políticas educativas, las instituciones educativas, los alumnos y el docente. Pues hay que tener en cuenta, que al día de hoy las autoridades educativas federales y estatales han hecho ya lo suyo, al mejorar y adecuar las planeaciones curriculares, de acuerdo con las deficiencias y necesidades detectadas y no se ha registrado ningún avance significativo en la mejora educativa, sobre todo al hablar de calidad, tal vez porque el problema no está en el "Que" sino en el "Cómo", ya se mencionó con anterioridad, de nada sirve que se elaboren excelentes planeaciones curriculares si en el momento que es ejecutado por el docente, lo desvirtúa a través de su autoritarismo, prepotencia, abuso de poder o violencia perversa, comportamientos que subyacen en el curriculum oculto.

Propuestas de solución

1. Que las autoridades responsables de velar por la calidad educativa, desarrollen programas de concientización que permitan a las instituciones educativas como formadoras de profesionistas, darse cuenta de la gran responsabilidad y compromiso social y nacional que tienen de formar capital humano competente y competitivo, constructores de proyectos, optimistas y con el autoestima muy alta, para que puedan contribuir al desarrollo social.
2. Que las instituciones educativas implementen campañas de concientización para los docentes que les permitan darse cuenta de la trascendencia de una actitud negativa y positiva con el alumno dentro del aula.
3. Desarrollar programas socioculturales dentro de las instituciones educativas, que lleven el mensaje de reducir la violencia psicológica dentro del aula de cualquier nivel educativo.
4. Establecer un buzón de quejas dentro de las instituciones educativas que permita conocer el tipo de convivencia que se gesta dentro del aula entre docente-alumno y detectar la violencia psicológica que muchas veces el alumno por miedo a la represión se calla.
5. Realizar obras de teatro (para que se perciba de forma realista) en la que se representen las vivencias y consecuencias del curriculum oculto visto a través del comportamiento y actitud del docente dentro de aula.
6. Desarrollar talleres educativos que conduzcan a la obtención de una norma de calidad "FREHU" como formadores de recursos humanos, universitarios certificados para ser docentes de ese nivel en el que se garantice que cuentan con el dominio emocional y psicológico propio, además de conocimientos y experiencias profesionales.
7. Que sea obligatorio estar certificados para su contratación, de lo contrario que la universidad sea sancionada por las autoridades competentes.
8. Que la estimulación de emociones positivas como alegría, ilusión, amor, esperanza, seguridad y credibilidad en sí mismos, sea un objetivo prioritario en la educación.

Fuentes de consulta

Casarini Ratto, Martha (2013). *Teoría y Diseño Curricular,* México, DF: Trillas.
Castañeda de la Torre (2003). *Metodología de la Investigación.* México, DF: McGraw-Hill.
Graham Gibbs (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.
Haralambos, M. (1991). *Sociología, temas y perspectivas.* Madrid: Morata.
Hirigoyen, M. (1999). *El acoso moral.* México, DF: Paidós.
Ibáñez, B. (1994). Pedagogía y Psicología Interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta.*
Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
Jurgo Torres, Santomé (2005). *El curriculum oculto,* Madrid: Morata.
Kemmis, S.(1988). *El currículo "más allá de la teoría de la reproducción".* Madrid: Morata.
Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y Escolarización.* Madrid: Morata.
Pardinas, Felipe (2005). *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.* México, DF: Siglo xxi.
Sacristán, G. (2005). *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal.

Medios electrónicos

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pisa (2006). México. inee, disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios internacionales/ PISA 2006/ Partes/pisa 200612.pdf. Consultado el 17 de septiembre del 2013.
Educación en México, cada vez más pobre y desigual. México. Disponible en: http://www.contralinea.info/archivo-revista/index.php/2010/02/28/educacion-en-mexico-cada-vez-mas-pobre-y-desigual/. Consultado el 11 de noviembre del 2013.
La productividad en México. inee, disponible :http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos-de-indicadores-educativos. Consultado el 25 de noviembre del 2013.

ICEUABJO 2014



Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS

Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico.

Martha Yolanda Monzón Troncoso[*]

Resumen
Este artículo es parte una investigación y rescata información que permite aclarar qué es la evaluación del aprendizaje, con una ruta en el tiempo y las teorías, en el sentido que más ha sido manejada, incluso para evaluar otros procesos en el espacio escolar. El objetivo es contar con un recorrido por diferentes perspectivas principalmente desde la pedagogía; es imposible hacer a un lado a la psicología y la sociología por sus implicaciones en este campo, incluso la filosofía ha generado a la evaluación formas de actuación importantes, apoyan o presionan en este mismo acontecer auténtico a través del tiempo y las principales corrientes del pensamiento, sin olvidar que cada una surge y da cauce en el sentido de un trayecto además epistemológico. Permite visualizar un proceso histórico, del que la evaluación del aprendizaje, no se ha podido desprender.

Palabras clave
Evaluación, aprendizaje, proceso educativo, exámenes, acreditación, validez.

Abstract
This article is part of an investigation and gathers information that allows for a clarification of the evaluation of learning, with the path through time and the theories, in the way it is most often treated, even to evaluate other processes in the field of education. The objective is to have a path through different perspectives, principally through pedagogy; it is impossible to put aside psychology and sociology due to their implications in this field, philosophy has also generated important guidelines to the evaluation, support or question in an authentic manner the predominant forms of thought through time, without forgetting that each arises and gives guidance in an epistemological trajectory. It permits the visualization of a historical process, from which the evaluation of learning has not been able to detach from.

Key words
Evaluation, Learning, Educational Process, Tests, Accreditation, Validity.

Introducción

La evaluación es revisada desde planteamientos históricos de diferentes ramas del saber, la evolución científica y epistemológica, el estudio de las ideas y los sistemas de pensamiento que se han desprendido, permiten comprender modos de actuar y de "mirar" los fenómenos de cualquier naturaleza. Se parte desde la filosofía en Grecia, identificada por transformaciones sociales, recordando a los clásicos y a la antigua China, hasta el ahora en las aulas escolares. Cabría preguntarse, tal vez, ¿ha cambiado la evaluación del aprendizaje con el transcurso del tiempo, teorías del pensamiento, de avances tecnológicos y de la comunicación?

La evolución generada por formas de pensamiento hace a un lado mitos y busca explicaciones a los hechos que acontecen en el mundo, posibilita un crecimiento en la manera de percibirlo a lo largo de la historia, con diversas corrientes, teorías o posturas epistemológicas que se abordan en el sentido de referencia al campo de conocimiento de la evaluación del aprendizaje. En este rescate de no se puede dejar de lado a autores como: Comenio, Comte, Durkheim, Wundt, y la revisión de textos y documentos de Foucault, House, Gimeno Sacristán, Santos Guerra, J. I. Pozo, Jesús Palacios, Casanova, Hernández Rojas, por lo que se agrupa la información por períodos; al inicio con posturas epistemológicas definidas y que impactan en épocas posteriores, con teorías de diferentes campos del conocimiento como el psicológico y pedagógico, tomando en cuenta también a la sociología y la filosofía.

[*] Este artículo se realiza en una estancia académica en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México, como tesista del Doctorado en Ciencias de la Educación, realizado con el apoyo del Gobierno del Estado de México.

1. Antigüedad

Habría que empezar esta historia, repensando el término de "evaluación", dado su origen inmerso en el empleo de: Exámenes y Medición y para nada de la pretendida evaluación, lo que le da una connotación diferente. En esta búsqueda se encuentran autores que conducen a lugares lejanos, en Grecia y China, significativa la primera, por el auge filosófico de la época. Morente (1971) hace referencia a que la filosofía no sólo se restringe al amor a la sabiduría, sino a la sabiduría misma, diferenciada de la "simple opinión y el conocimiento fundado racionalmente" (p.16).

En la antigua Grecia, Platón explica la existencia del saber y llegar al conocimiento, cuando es indagado por medio de un "método… en el sentido del saber reflexivo que se encuentra después de buscarlo intencionalmente y ello es la dialéctica" (Morente, 1971:17). El método Socrático a través de conversaciones y discusiones, como método para enseñar y a la vez evaluar, con preguntas y respuestas para buscar la verdad, con la aplicación de cuestionarios para "dar cuenta de" y la preocupación por procesos de medición concretos, para conocer los niveles de apropiación de conocimiento o saberes de los estudiantes.

Aristóteles, discípulo de Platón trabaja con formas fundamentales del pensamiento como la dialéctica, sustituye y rechaza las ideas innatas considerando que el conocimiento procede de los sentidos que "dotan a la mente de imágenes" (Pozo, 1989: 18). Los sofistas son maestros dedicados a enseñar la retórica y la dialéctica, el arte de la exposición y la persuasión de manera pública, el arte de convencer, de la razón de lo que enuncian, cobran por ello. "Sócrates un método de enseñanza específico que compromete al maestro y al alumno en un proceso de argumentación racional y de examen cuidadoso de la validez de la evidencia" (Matsagouras, 1998:160).

Platón funda la academia en el año 388-387 a.C. designación que recibe por encontrarse cerca del santuario ofrecido al héroe Academus, especie de "Universidad" en la que se cultivaban todo tipo de ciencias, las matemáticas, la astronomía, o la física, además de conocimientos filosóficos, se ha planteado que tenía un cierto carácter secreto o de misterio por la enseñanza de algunas doctrinas. Allí se busca difundir las ideas de Sócrates; Platón inicia una discusión entre lo que es el conocimiento y la simple opinión, ese saber reflexivo que se adquiere incluso de un divagar entre lo que suponemos y es, pero buscando ese saber racional y reflexivo que parte de la realidad. Se aplicaban cuestionarios, ya existía la preocupación por la medición de lo aprendido, más que por una evaluación real de los procesos o sus resultados.

Judges (1971) y Ebel (1977) dicen que desde la antigua China existía un sistema de exámenes para atender o acceder a los puestos públicos, para formar parte de la administración pública, habría que "acreditar" un examen, evitando así la presión ejercida por la burocracia para la ocupación de determinado puesto; aplicando lo que se configura desde allí, como un instrumento de selección: el examen "...era parte de un sistema de calificación que recompensaba el esfuerzo y el rendimiento, que ofrecía aún al súbdito más humilde la oportunidad de convertirse en miembro de la elite gobernante", "…base para la admisión y promoción en la administración pública" (Judges, 1971:36). Hasta principios del siglo pasado, en 1905, esta práctica se abandona en la antigua China.

La dimensión social es histórica en la evaluación del aprendizaje, con base en ella se gesta su necesidad, y corresponde a ello su origen. "Separar lo malo de lo bueno es, desde muy antiguo, una actividad humana esencial para la misma sociedad..." (House, 2000:17), seleccionar, jerarquizar, atribuir números, es un problema desde diferentes perspectivas, pero sigue siendo un instrumento "válido" para justificar acciones y procesos en el campo educativo.

2. Escuela tradicional

La escuela tradicional inicia en monasterios ante "la necesidad" de separar a los jóvenes del mundo, con el encierro en internados para vigilarlos estrictamente; posteriormente se exige escuela para todos los niños, el maestro debe asumir el papel de transmisor de conocimientos. La institución educativa se inicia como una escuela elitista, accedían los que gozaban de ciertos "derechos o poder", el papel del profesor se restringe a cuidar que se cumpla con lo establecido, una especie de "guardián". El maestro asume el papel de modelo, de organizador de la tarea educativa, primordialmente de tipo religioso, predominando el castigo y la intolerancia en la enseñanza.

En la Edad Media, el clero tiene como labor fundamental transmitir la cultura, siendo los monasterios los principales lugares para ello, surgen las primeras universidades. En esa época reina la metafísica; con el positivismo inicia la relación de la cuantificación, en la ciencia; observar, medir, verificar, la importancia que se genera a los modelos matemáticos para buscar la verificación, menciona Augusto Comte (1965) que "La pura imaginación pierde así irrevocablemente su antigua supremacía mental y se subordina necesariamente a la observación", (p.54) es necesario comprobar, medir, establecer relaciones cuánticas.

En la Edad Media es necesario reconocer la influencia del enfoque educativo de Juan Amos Comenio, padre de la pedagogía, planteaba una articulación entre método y examen, el método de enseñanza daba cuenta de lo aprendido, con el examen de unos cuantos, estaba seguro de todos;

realizando retroalimentación y autoevaluación, lo que apoya la corrección del trabajo y propicia procesos formativos de enseñanza, que no son mencionados de esa manera si son planteados así.

Durkheim expresa que toda la vida del estudiante de la Edad Media está dominada por un sistema de exámenes que abren o prohíben el acceso, está oportunidad estaba abierta para quienes se supone podían cumplir con las condiciones o restricciones que serían evaluadas; la selección o segregación a partir de estos procesos se va dando de manera paulatina. En la Universidad Medieval se inicia como práctica educativa y

> No es que los maestros de la Escuela de la Edad Media con su reconocida inclinación por el debate o la controversia como un Test de competencia y un método educativo, estuvieran muy preocupados por las teorías de la motivación; pero la atmósfera de controversia y competencia era lo suficientemente real, y los métodos de aplicación inventaban rivalidades para estimular el esfuerzo en el aula (Judges, 1971:35).

La evolución de la concepción del sistema educativo va generando prácticas de exámenes o de evaluación específicas para acceder a otros niveles de formación, tal vez por ello los Jesuitas "Concedían gran valor a la educación y al rigor científico" (Ebel, 1977:87), se debe a ellos la primera reglamentación de los exámenes escritos, introducidos desde la Edad Media tal y como se conocen hoy en día, como una forma de medir el rendimiento de los estudiantes en las Universidades, llevándose a cabo primero de manera oral. Indudablemente desde allí empiezan con un sentido de selección y exclusión.

Es interesante rescatar que a partir de esa época están vinculados con el sistema de competencias, pero se debe aclarar, que con una connotación distinta, que la competencia en ese momento está centrada en el saber del alumno, en sus capacidades, aparece como la investigación sobre los alumnos en sus realizaciones, en lo que puede y sabe hacer, no es en la lucha por un lugar, como en la sociedad China y como son algunos procesos actuales. Ahora corresponde a un discurso educativo que "orienta" el diseño, estructura y evaluación curricular.

En México, con la llegada de los españoles, en mayo de 1493, el pontífice Alejandro VI ordenó que se enviaran hombres para la instrucción en la fe católica y las buenas costumbres, pero temerosos de Dios, para esta tarea, que era de evangelizar, ya que la monarquía española sentía la obligación de evangelizar a los indígenas que dominaba, los franciscanos iniciaron este proceso al ser los primeros en arribar al país, estando interesados además en proporcionar conocimiento a los nativos. Al institucionalizar la educación se establecieron criterios para evaluar con el sustento de tesis en actos públicos y la disertación para defenderla.

En el renacimiento en México se proporcionó educación a los indígenas, designando recursos durante trecientos años de época colonial; participaron órdenes religiosas, los dominicos y agustinos idearon formas o métodos novedosos para aportar conocimiento sobre todo religioso, también acerca de pintura, danza, teatro y música con métodos audiovisuales, de catecismo con dibujos en vez de palabras, además de instruir en artes y oficios, creando internados siglo XVI para indígenas, financiados por españoles; iniciaron los franciscanos en Tlatelolco, los jesuitas en Pátzcuaro, Tepozotlán y en el colegio de San Gregorio en la ciudad de México, pero sin la intención real de mejor educación, no se promovían estudios avanzados entre los indígenas, incluso se desalentaba para ello, se buscaba su evangelización.

La Universidad tiene historia desde 1547, la Real y Pontificia Universidad de México, el Virrey Antonio de Mendoza funda la segunda y definitiva para 1551, pero era reservada para alumnos españoles y muy pocos indígenas nobles. El siglo XVI es un periodo de actividad fecunda para la educación superior, para lograr contar con personal calificado para labores administrativas, de organización, pero sobre todo de control, se realiza la expedición de grados académicos, sin dejar de ser elitista. Poco después se enseña a leer y escribir, además del castellano a los indios.

Por otra parte en el Renacimiento en 1599 se inicia la práctica de exámenes orales en las universidades; los jesuitas con su principio de competitividad siempre se encontraban en la búsqueda de las mejores formas para que los estudiantes demostrasen lo aprendido. La era científica moderna comienza en los siglos XVII y XVIII, la evolución en el campo de las ciencias de cierta manera condiciona y se introduce al ámbito educativo; menciona Judges que los exámenes incluso tienen que ver con la evolución de la capacidad humana.



Se empieza a plantear la existencia de escuelas, se constituyeron tres internados para indígenas, en Coahuila, (Parras 1622), en la Paz (San Luis 1640), y en Puebla (1751), se crearon además a finales de ese siglo seminarios diocesanos para preparar a los nativos para ocupar diferentes puestos públicos. En el Imperio de Iturbide se forman las Escuelas Lancasterianas. En Oaxaca en 1826 es instaurado el Instituto de Ciencias y Artes como resultado de normas educativas fijadas en la constitución.

En el siglo XVIII aparece la práctica del examen en las Universidades de Cambridge y Oxford; no se puede negar que constituyeron como dice Judges verdaderas "Ciudades académicas", sometiendo a prueba a los candidatos para "el otorgamiento de grados y títulos", que es lo que realizaban. En Inglaterra, alrededor de 1891 se introdujo "el sistema de oposición para becas y pensiones" (Giner de los Ríos, 1971:72) como medida democrática, que realmente no se llevó a cabo, incluso hubo protestas que señalaron lo injusto de ese proceder y el cambio de acciones del docente, enfocado hacia el aprendizaje de sus alumnos y el transferir una acción hacia: "la nota, el premio y la plaza".

Durkheim es uno de los fundadores de la sociología moderna, define a la educación, estudia su carácter social, y las relaciones entre sociedad y educación. Comenio y Durkheim en diferente momento histórico, plantean la existencia de los exámenes con un sentido pedagógico para promover el aprendizaje, no la acreditación, con un rol diferente a la concepción actual. Es comparado con una pedagogía socrática en la que la influencia es por el conocimiento y no por la autoridad de ser maestro, sus formas prácticas, la relación entre profesor y alumno, la asistencia a lugares para aprender era importante: museos, fábricas, espacios diversos y lugares lejanos. Fuera de cualquier examen memorístico.

Los procesos de evaluación del aprendizaje en diferentes niveles educativos descansaron muchos años en exámenes orales, incluso aplicados al azar, se hacía una pregunta se elegía quien del grupo daría la respuesta y se marcaba la esencia del aprovechamiento escolar para los maestros o evaluadores de la época, en ocasiones visitantes, inspectores o con otra función similar. Horace Mann en 1845 fue figura importante en la Educación de los Estados Unidos de Norteamérica se propuso mejorar las prácticas de evaluación, toda vez que las califica de rutinarias y no serias; dando paso a la práctica de exámenes escritos para un mejor desarrollo del proceso; de acuerdo con sus propias perspectivas pasa de lo oral a lo escrito buscando con ello una mejor garantía del resultado en función del conocimiento adquirido.

En el campo de la Psicología se encuentran los inicios de la evaluación, en los test para medir capacidades específicas o incluso el coeficiente intelectual; en ocasiones con tendencias selectivas como el psicólogo Terman. Hay quien lo analiza desde el punto de vista de lo social, pero son psicólogos los que desarrollan realmente esta tendencia, con el sentido objetivo de la propuesta de evaluación; posteriormente los test que buscan probar los diferentes aprendizajes bajo la estructura de pruebas objetivas. Así la psicología se inserta en el campo de la evaluación con pruebas que manifiestan niveles de desarrollo en los estudiantes en las diferentes áreas o aspectos.

"En 1864 el Reverendo George Fisher señaló la manera de eliminar de las evaluaciones parte de la evaluación basada en la conjetura, esto es, el modo de hacerlas más objetivas" (Ebel, 1977:88); su manera de llevarlas a cabo a través de escalas específicas, de una amplia gama de niveles de calidad, en diferentes áreas. Se rescata la necesidad desde entonces de esa validez, confiabilidad y objetividad como parte de un proceso específico. No cabe duda que este periodo histórico está imbuido por el positivismo, por la comprobación; pero cierto es, que actualmente subyace en las aulas escolares, la necesidad de calificar, de "dar cuenta" de la realización de un proceso educativo por diferente que éste se conciba, con un planteamiento que pretenda modernizar e innovar en el sistema educativo.

Wundt filósofo y psicólogo alemán, crea en 1879 el primer laboratorio de psicología experimental, se concentra en la realización de mediciones de aspectos fisiológicos, orientado después al campo de la percepción. Así, se da cuenta de planteamientos y posturas epistemológicas subyacentes; se reconocer tres vertientes importantes: el desarrollo de la psicología fisiológica experimental; las teorías de la evolución de Darwin que introducen la noción de las diferencias individuales y el interés por lograr medición de las facultades mentales. Estos conocimientos son utilizados para medir el coeficiente intelectual (C.I.), incluso con cuestiones tan arbitrarias, como un dibujo de la figura humana, y a partir de allí evaluar o devaluar las capacidades.

Iniciando el siglo XX, Alfred Binet pedagogo y psicólogo francés, con notable contribución a la psicometría, investiga acerca de la inteligencia e impulsa la construcción de test mentales para predecir el rendimiento escolar, contrario a lo que pretendía, se usaron para aplicar a los "anormales", cuando buscaba un proceso de mejora de la educación; pero indudablemente abre un camino para el campo de los exámenes y medición de aptitudes, dando paso al "importante" concepto de "edad mental". Goddard y Terman lo rescatan en Estados Unidos de Norteamérica, éste último, emplea una escala, haciendo las adecuaciones pertinentes, ya que el contexto requiere formas de estandarización americana. En cada momento histórico hay argumentos en pro y contra de procesos de acuerdo con el punto de vista de cada

grupo o persona; desde siempre ha habido razones para calificar, estimar o evaluar procesos cognitivos.

El primer libro sobre medición educacional fue publicado en 1903 por Edward L. Thorndike, psicólogo estadounidense en el campo conductista, inició estudios de laboratorio con animales, posteriormente tiene la inquietud de medir las realizaciones escolares, mide el rendimiento escolar mediante pruebas objetivas o estandarizadas de las cuales se reconoce un examen de aritmética y una escala de escritura; promueve el uso de test en escuelas con fines de categorización, incluso escalas de clasificación y técnicas cuantitativas, (House, 2000:51) posteriormente criticadas por considerarse con un carácter reduccionista en su aplicación y resultados.

Taylor en 1911 con la formalización del término evaluación, dentro del campo de la administración científica, se responde a las exigencias de eficiencia del proceso de industrialización del sistema moderno capitalista, cuando la búsqueda por la eficiencia del sistema preocupa bastante en los Estados Unidos. "El término evaluación aparece a partir del proceso de industrialización en los Estados Unidos" (Casanova, 1998:25) con la concepción de la escuela fábrica. La evaluación ha sido tema de análisis desde siempre y su inserción en el campo de la cuantificación produjo que durante muchos años y aún en la actualidad, preocupación por la medición de los productos del aprendizaje, ingresando a un sistema donde se acredita o no, se segrega, se descarta.

Se continuó a inicios del siglo XX, con la búsqueda de mejores estrategias para medir diferentes funciones mentales a través de instrumentos, lo que se considera importante para el momento, buscando la objetividad para un análisis estadístico, prueba de ello son los trabajos realizados por Spearman, buscando desarrollar una teoría bifactorial de la inteligencia en Inglaterra; William A. Mc Coll buscó que los maestros de escuela aplicaran pruebas objetivas en sus procesos educativos, asimismo Carl Brigham en 1901, en la universidad de Princeton forma parte de un equipo para la elaboración de un examen para medir el coeficiente intelectual (IQ), desarrollando una prueba objetiva de aptitudes generales verbales y cuantitativas con el fin de complementar las pruebas de composición; a partir de allí, y desde 1926 millones de jóvenes demostraron el grado de aptitud que poseen, en las tareas presentadas en sucesivas versiones de esta prueba llamada de aptitud académica (PAA), buscando siempre "objetividad" en la evaluación realizada a los estudiantes, en este caso para el ingreso, que si bien es cierto es claramente de selección.

Mientras que el Consejo de Estados Unidos para la Educación busca la elaboración de pruebas para el rendimiento educacional, Skinner plantea a la evaluación como una comprobación de los aprendizajes logrados por los estudiantes; pero importante es también que plantea un papel retroalimentador a partir de ella (Chadwick y Araujo, 1993). No se pueden dejar de lado las aportaciones de Skinner en el campo de la educación con programas de reforzamiento, atribuyendo al profesor a través de ello el moldeamiento de conductas. La teoría conductista sobre el aprendizaje apoya los modelos por objetivos, estos dan cuenta de conductas observables y se pueden "medir" a través de procesos.

Los cambios sociales generan transformaciones en la forma de concebir la vida, repercute directamente en los procesos, las necesidades sociales, las posibilidades de estudio y desarrollo, incluso la oferta y la demanda y las capacidades. Los avances de la ciencia provocan día con día cambios importantes en el acontecer científico, esto permea en lo educativo. Las instituciones escolares han sido creadas por la sociedad y cambian con el conjunto de las instituciones, para entender lo que sucede en el sistema educativo hay que tener conocimiento del sistema social general, porque de manera consecuente las formas y estructura sociales que subyacen le determinan.

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX había preocupación por medir el nivel alcanzado por los estudiantes de manera precisa y sistemática con procesos de evaluación rigurosos. Se habría dejado de lado la mención de Michel Foucault quien en relación con el examen, hace un trabajo interpretativo, considerándole como un magnífico instrumento para la vigilancia y la sanción; se rescata, desde el punto de vista, que advierte en la génesis del examen, en el código médico de los síntomas y en el código militar; por la situación que se vive en ambos espacios, haciendo referencia al examen, "en esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder" (2001: 190), cuestión que aparece aún en nuestros días, en las aulas escolares en los distintos niveles educativos.

Como se expone hasta ahora, desde el origen de los exámenes y con ello de la búsqueda de una evaluación que diera cuenta de los procesos y los resultados de las realizaciones de los alumnos, se despliegan sobre todo con dos fines; uno de ellos: "oportunidades para todos"[1], el tan llamado actualmente principio de equidad y el otro: dar cuenta de la medición de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas escolares;[2] pero también es cierto que la universalización del sistema educativo adopta

[1] Tendría mucho que discutirse en el sentido mismo de la aseveración, pero acorde con algunos textos, sobre la historia de la evaluación, ese es uno de los fines.

la evaluación como una práctica extendida para estimular y controlar al estudiante, más cuando se pierde la relación personal continuada del profesor con cada uno de sus alumnos (Sacristán, 1996).

Ralph Tyler es un educador norteamericano, elaboró una "técnica generalizada para la construcción de pruebas que comienza con la definición de objetivos en términos de las conductas que el alumno debía manifestar" (Ebel, 1977:97), se analizaba la diferencia entre capacidades y conocimientos, las primeras se desarrollan como parte de un proceso y los segundos se adquieren, pero también pueden ser olvidados o perdidos. Presidió la comisión que elabora la evaluación del progreso educativo.

La preocupación por la objetividad, la confiabilidad y la validez en los procesos de evaluación ha abierto las puertas hacia diversos estudios y ha generado cambios, por ello los trabajos realizados por Tyler, Thurstone, Oscar K. Buros y diferentes instituciones importantes, sobre todo en Estados Unidos y Europa, con la pretensión de medir las aptitudes de los individuos para determinada acción o situación, de allí se genera incluso la medición del coeficiente intelectual generando el C.I.

Existen pruebas para medir intereses y actitudes, paralelamente con necesidades específicas, Edward K. Strong crea alrededor de 1920 inventarios de interés, que promueven estrategias para medir el grado de interés que posee un estudiante de acuerdo con diferentes tareas que integran un conjunto de acciones en relación con sus inclinaciones ocupacionales. Thurstone especializado en psicometría crea diversas escalas, en 1929 elabora una prueba de actitudes, reconoce que aún cuando las actitudes son diversas, es posible evaluarlas; su interés por medir el aprendizaje lo conduce a crear unidades absolutas de desarrollo.

La inteligencia es vista por Thurstone como una combinación de capacidades distintivas como la comprensión verbal, el razonamiento y la memoria. La búsqueda de un procedimiento para la medición precisa de las actitudes, no ha resultado muy fructífera incluso han sido a través del tiempo cuestionadas en tanto la precisión de sus mediciones; él maneja una técnica para la medición llamada Análisis Factorial Múltiple, para factores de capacidad simultánea. Esta prueba ha sido aplicada en México a los aspirantes a las escuelas normales, en la evaluación para en el Estado de México, en los años ochentas como parte de los exámenes de admisión y en otros. Se reconoce la dificultad que tiene evaluar aprendizajes de manera objetiva, más con actitudes.

[2]Este aspecto también precisa de un análisis más sustentado; ambas finalidades son propuestas por quien esto escribe; pero apoyada en relación con la historia de la evaluación.

Los procesos de evaluación del aprendizaje en diferentes niveles educativos descansaron muchos años en exámenes orales, incluso aplicados al azar…

Alrededor de 1930 en Nueva York, se forma un grupo de estudiosos que conforman un equipo con el objetivo de realizar trabajos en el campo de la evaluación, empiezan a desarrollar reuniones anuales, con la inquietud por la comprobación de resultados, hay evidencias que en 1970 continúan su trabajo. A mediados del siglo xx en ese país, se da un proceso interesante con la preocupación por tener maestros calificados, pasando evaluar únicamente a los estudiantes, para proceder hacia la evaluación también de docentes, volviendo la mirada hacia otros ámbitos del proceso.

Benjamín Bloom psicólogo norteamericano, académico reconocido al desarrollar la taxonomía por objetivos en 1956, da auge a la evaluación en el campo educativo con un nuevo enfoque, junto con sus colaboradores plantea su desarrollo a partir de tres grandes dominios educativos: el cognoscitivo, psicomotor y afectivo, de los que suelen desprenderse el social como sector integrador y el valoral; aún cuando hay quien les concede autonomía, por la complejidad que implican.

No se puede negar que este periodo está inspirado por el positivismo, el cual se inserta en todas las ciencias y dentro de ellas, claro está, la psicología, a la cual el impacto de la física despliega su carácter observacional, por ello en el conductismo se estudia la conducta *observable*, lo que hace o dice el individuo, donde se concibe u observa a un alumno con una actitud pasiva, receptor del conocimiento, su epistemología no sólo responde al positivismo, sino también al empirismo, se reduce a un actuar del individuo en torno a un estímulo y de allí generar una respuesta.

Watson, psicólogo norteamericano importante por sus aportaciones psicológicas, fundador del conductismo. Thorndike estadounidense interesado por la teoría del aprendizaje, hizo experimentos, descubriendo conexiones entre estímulo – respuesta, constituyendo el aprendizaje, del hecho de fortalecer la conexión, de allí que fuera base para lo que Skinner llamará condicionamiento operante. Ellos hacen surgir principios de control de estímulos, reforzamiento, y castigo con diversas variantes que implican una metodología de tipo experimental, aplicando estímulos y esperando determinadas respuestas de los individuos.

La escuela se ve proyectada con este tipo de aplicaciones, suponiendo a la enseñanza como un arreglo adecuado y simple de contingencias de reforzamiento y la evaluación a partir

de resultados observables que de ella deriven, que permitan medir de manera objetiva los resultados de lo aprendido. Así, concibe al aprendizaje como un cambio relativamente estable en la conducta o en la probabilidad de respuesta otorgada por el sujeto, cuando éste es un proceso que va mucho más allá, hay de manera inherente incluso aprendizajes, que no generan ninguna conducta, mucho menos observable, pero para ese momento y esas posturas de pensamiento era así.

Se hacían grandes esfuerzos por obtener datos para medir resultados educativos en Estados Unidos, los especialistas continuaban reuniéndose anualmente en el Instituto para la Educación de la UNESCO, buscan igualmente instrumentos y métodos que validaran los progresos educativos, creando el Proyecto Internacional para la evaluación del Rendimiento Educacional, que tenía como objetivo esencial encontrar la forma de eficientar pruebas y resultados que de éstas se desprendían. Pues si bien es cierto, independientemente del proceso lo que interesaba, o parece ser, interesa aún en nuestros días es el rendimiento de los estudiantes en la aplicación de pruebas educativas o también llamadas en algún tiempo "pedagógicas".

3. Entre el conductismo y la psicología cognitiva: la tecnología educativa

La tecnología educativa se ve imbuida de posturas epistemológicas en el campo de la psicología del aprendizaje, como el conductismo, empirismo y el positivismo radical o neopositivismo; también por la psicología cognitiva que enriquece la propuesta de Tyler para determinar la secuencia para el logro total de un concepto, habilidad, o capacidad. Con el conductismo, se restringe a cambios de conducta observables, empezando el surgimiento de test llamados criteriales que medían los objetivos, expresando acciones específicas que los estudiantes deben realizar de determinada manera; esta forma de conducir permite *comprobar* como se va dando el proceso y detectar dificultades concretas.

A partir de un enfoque instrumentalista, se traslada a uno sistémico de la enseñanza y posteriormente a otro centrado en el análisis y diseño de medios y recursos de enseñanza desde una perspectiva cognitiva, ya no sólo centrada en los medios, sino en la perspectiva. Se dice que desde los sofistas se encuentran aportaciones para la tecnología educativa, dado que ellos dan crédito a la instrucción grupal, por otro lado Comenio, Rousseau y Pestalozzi dan valor a métodos y medios para la instrucción.

La forma de conceptualizar a la tecnología educativa ha cambiado respecto a su propia historia, inicia en la perspectiva científico positivista, compartiendo los principios de la física, pero centrada en los medios empleados como dispositivos tecnológicos para la enseñanza, ubicándola primero con un matiz técnico empírico dentro del positivista, pero que al mismo tiempo da cabida a su evolución dentro de la perspectiva cognitiva. En esta postura, teórico empírica se localizan tres enfoques dentro de la tecnología educativa centrados en: los medios instructivos materiales o aparatos, en la enseñanza programada y en la instrucción sistemática.

Benjamín Bloom retoma a la tecnología educativa como fundamento para su planteamiento por objetivos pedagógicos. Se centra posteriormente en el enfoque cognitivo del procesamiento de información; introduciendo la postura de Gagné quien define el aprendizaje como un cambio en la capacidad o disposición humana, relativamente duradero que no forma parte de la maduración del individuo, hace una fusión entre posturas psicológicas del Conductismo y del Cognoscitivismo. Tienen que ver también con F. W. Taylor ingeniero mecánico estadounidense quien realiza estudios analíticos sobre tiempos de ejecución y remuneración del trabajo, con el planteamiento de la eficacia, del control en los procesos de gestión empresarial científica, ello desde el enfoque de la eficacia y la eficiencia.

Con la propuesta de Tyler de una pedagogía por objetivos, centrada en el análisis de los mismos, su selección definida, la organización de los contenidos, de las experiencias de aprendizaje y "…listas individuales que se elaboran con la planificación… los enunciados de objetivos tienen repercusiones directas en la evaluación del aprendizaje." (Gagné y Briggs, 1986:111). El profesor debe planear conductas que pueda observar de manera específica y a partir de allí "verificar lo ocurrido con el aprendizaje"

Ralph Tyler integra un grupo de profesionales para discutir acerca de la medición de resultados educativos, se

ICEUABJO 2015



solicita a Benjamín Bloom la iniciación y desarrollo de la taxonomía por objetivos de aprendizaje, que permita la verificación, a través de la organización de los mismos, propone que se ordenen de acuerdo con su complejidad inductivamente. Este proceso iniciado en los años treintas para planear el curriculum tuvo importante impacto en la tecnología para la construcción del curriculum.

En 1949 la atención cambia un poco hacia el diseño de los programas educativos, observando avance curricular en el aula, en relación con los objetivos planteados, no significa que hicieron a un lado los exámenes, se constituyen en medios para evaluar el grado de alcance de los objetivos curriculares. En 1964 Ralph Tyler preside el Comité Exploratorio para la Evaluación del Progreso Educacional que busca contar con instrumentos de evaluación tendientes a su mejoramiento.

Ralph Tyler es considerado el primer investigador de la evaluación educativa, diseña un modelo de "evaluación por objetivos" con la preocupación principal por lograrlos. La evaluación por objetivos se mantiene vigente durante muchos años; incluso en nuestro país en los planes y programas de educación básica en los años setentas. Tyler expresó: "…el proceso de evaluación significa fundamentalmente determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación, los aspectos que ofrece la evaluación son juzgar la conducta del alumno y determinar esa valoración al principio y al final del proceso" (1973: 109).

Cronbach y M. Scriven, en los años setentas, critican a Tyler, al respecto de la necesidad de que la información que se genere sea clara, precisa, exacta, válida y amplia para poderse manejar, sobre todo por quien tiene la posibilidad de la toma de decisiones y no sólo contar con información, sino emplearla para buscar eficientar los procesos que desarrollan los estudiantes.

Los diseños instruccionales implican sistemas de actuación, "el aprendizaje debe planificarse para que cada persona se aproxime al máximo a las metas de empleo óptimo de sus capacidades, disfrute de su vida e integración con su medio físico y social" (Gagné y Briggs, 1986:15). Articulan interacciones analizables de los componentes del sistema y del proceso. Circunscriben un actuar profesional, "... se entiende como el modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar el conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta a la vez recursos técnicos y humanos y las interacciones entre ellos, como forma de obtener una más efectiva educación" (UNESCO, 1984:43).

Albert Bandura canadiense con tendencia cognitiva, es partidario del empleo de la evaluación individualizada, basada en grupos de objetivos y criterios preestablecidos, útil para hacer revisiones y correcciones y no para castigar al alumno. La teoría se vuelve transparente respecto a los procesos componentes de la autorregulación. El desempeño se establece con dimensiones evaluadoras: calidad, ritmo, cantidad, originalidad, autenticidad, consecuencias, desvío del patrón y aspectos éticos. El proceso de evaluación consiste en la comparación de dimensiones con los valores personales, patrones de referencias, valoración de la actividad y atribución del desempeño.

Las dimensiones de la evaluación deben derivarse del análisis de tareas y objetivos establecidos; es importante saber el nivel de calidad esperado en determinada acción a ejecutar y el número de respuestas que el alumno debe dar. Además, el grado de originalidad es elemento fundamental en la especificación de la respuesta. La dimensión de autenticidad es importante en la conducta social.

Bandura afirma que hay que conducir al niño a que se autorregule, y atribuye a la escuela el encargo de enseñar al estudiante como autoevaluarse de manera responsable. Él puede efectuar esa transición, desde la evaluación externa a la autoevaluación a partir de varios patrones que toma como referencia y de las evaluaciones que aprende en su ambiente. Bandura (1977) insiste en que la teoría del refuerzo es excelente, que la extinción funciona y que los principios skinnerianos básicos son correctos, pero que insuficientes.

Para Bruner los objetivos de evaluación proporcionan retroalimentación en un momento y en una forma en que sean útiles para la preparación de materiales y el empleo del alumno. Para esta noción de evaluación sería imprescindible reunir a profesores, programadores, planeadores de currículos, evaluadores y estudiantes para un trabajo en equipo e impactar en los procesos sin una visión parcial. Y por otro lado, es necesario, que el docente, vea la evaluación con carácter retroalimentador, que constituya elemento de planificación del proceso el darse cuenta que sucede en el aula, con alumnos, aprendizajes, para tomar medidas necesarias, parece no ser fácil, pero pertinente para mejorar, en calidad.

4. Cognoscitivismo

El Cognoscitivismo surge en un momento histórico y social importante, el declive de las formas de pensamiento positivista y del conductismo en el campo de la psicología van caducando. El pensamiento es en torno a la preocupación por procesos mentales, y no sólo por lo que sucede de manera observable en el comportamiento, el sujeto es un ser activo que procesa información, con base en ello, posee una organización interna, esquemas y estructuras que va elaborando, reelaborando y así entonces el aprendizaje es mucho más que un cambio de conducta, la enseñanza deja de ser promotora de sujetos pasivos, la evaluación se plantea desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, las

visiones acerca de los procesos dejan de ser restrictivas a presentación de estímulos, respuestas y contingencias de reforzamiento.

El término estelar en esta teoría es el "Aprendizaje Significativo" de Ausubel; se desprenden importantes argumentos que son: la teoría de la estructuración de los esquemas mentales del sujeto en interacción con nueva información y el aprendizaje estratégico, apreciando la importancia de los conocimientos previos, partiendo de una significatividad en su relación con ellos; es opuesto al aprendizaje repetitivo y memorístico, aprender es encontrar sentido y significado a los nuevos conocimientos, comprender.

En esta perspectiva rescata al sujeto que aprende, los procesos que se dan en él y la práctica educativa, otorgando valor a los procesos intelectuales no revisados por los conductistas, quienes los creían faltos de objetividad, no comprobables y por fuera de preceptos científicos. Tiene su soporte en el racionalismo y plantea a la enseñanza como la exposición, distribución y organización de contenidos para el desarrollo de habilidades intelectuales y estratégicas para aprender.

Robert Gagné psicólogo norteamericano basado en un modelo de procesamiento de información, aún cuando se destaca por su línea ecléctica, considerada como sistemática, fusiona al conductismo con el cognoscitivismo, tiene influencia de Piaget y Bandura. Su contribución es la clasificación de contenidos educativos en: conceptuales o declarativo, saber qué se declara o dice verbalmente, a partir de lo textual o la comprensión; procedimentales, referidos al "saber hacer"[3] y actitudinales, orientados al "saber ser", entre ellos actitudes, normas y los valores.

Gagné utiliza el concepto de evaluación por objetivos, consiste en evaluar el desempeño relacionándolo directamente con objetivos establecidos para una unidad de aprendizaje. Los objetivos son la piedra fundamental de la planificación de cualquier evaluación del desempeño, con base en ello, se plantea el nivel de logro alcanzado; se traduce en lo que actualmente, en la mayoría de los casos, se llama propósito. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza es programado específicamente en los planes y programas de estudio por especialistas, atribuyendo al docente el rol de técnico, responsable de una aplicación en torno a ellos de manera estricta, buscando los cambios y aprendizajes establecidos.

El paradigma cognitivo tiene relación con el procesamiento humano de información en Estados Unidos y con la Gestalt; sus antecedentes se encuentran en fundamentos filosóficos con tradición racionalista, que se concibe también como epistemológico, los comportamientos son regulados por las representaciones que el estudiante elabora o construye, a partir del contexto e inquietudes personales, así puede aprender de los otros o de la búsqueda crítica de la información necesaria, a través de la lectura de textos u otros medios informativos.

Stufflebean, se preocupa en 1971 por los procesos y su estudio, por su utilidad, más que por la evaluación de resultados, evaluación cualitativa más que cuantitativa. Asimismo Parlett y Hamilton enuncian que la evaluación debe ser de la totalidad del proceso, llamándole a éste: "Modelo de evaluación iluminativa" tomando en cuenta de manera importante el contexto en el que tiene lugar el proceso y la observación del mismo, en toda su complejidad, a partir de la descripción y la interpretación de lo que sucede en el aula, clarificando los procesos, interesando en que proporcione elementos para la mejora.

No podemos negar que al evaluar emitimos un juicio con respecto a alguien... que se realizan acciones que a veces se encontrarían muy lejos de ser los objetos reales que debiera perseguir la evaluación.

Stake propone un método de investigación pluralista, flexible, global que tome en cuenta no sólo el proceso y sus resultados, sino también sus antecedentes, sus juicios estando la evaluación al servicio de los implicados en el proceso; en tanto que Eisner posterior a Stake considera que la evaluación es una actividad artística que realiza el profesor como experto, la cual consiste en tres etapas: descripción, interpretación y valoración; cada una para conocer la situación específica, primero se describe la situación, respetando el desarrollo natural de la enseñanza, después la interpretación para profundizar en el conocimiento de las características y poder llevar a cabo la valoración del proceso; esto con un enfoque cualitativo completamente, por eso se habla de una descripción del proceso.

5. Constructivismo

El constructivismo es un paradigma epistemológico abordado, por diferentes campos del conocimiento, sobre todo en la psicología y la educación, su historia se remonta a la primera mitad del siglo pasado, con esfuerzos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento, todo ello a partir de cuestionarse: ¿Cómo pasa un sujeto de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento?, en evaluación esto es más significativo: ¿cómo dar cuenta de ello? Es decir: qué aplicar para "verificar"

[3] No designados así en ese momento.

que este proceso se ha dado en el ser humano y además de acuerdo con este campo, realizar uno que permita a través de él, el crecimiento del ser humano.

El constructivismo se enriquece con Ausubel, Vygotsky, Wallon y Piaget, en el sentido del procesamiento humano de información, el paradigma sociocultural y el socioafectivo, así como fundamentos biológicos, epistemológicos y su injerencia al campo de la pedagogía y la psicología genética. Piaget nace en Suiza es psicólogo experimental, filósofo y biólogo creador de la epistemología genética, no hace estudios específicos en el campo de la enseñanza o del aprendizaje, su teoría, principios y supuestos han estado en boga y han servido a propios y extraños para hacer estudios en el campo de la pedagogía y la educación y más de un texto aborda la evaluación del aprendizaje desde sus planteamientos.

En Piaget hay influencia del funcionalismo, del pragmatismo y la escuela nueva. Su postura epistemológica es llamada constructivista – interaccionista y relativista, en el sentido de que es el sujeto en su interacción con los objetos frente o sobre ellos quien tiene la posibilidad de acceder a procesos de conocimiento con una acción de reciprocidad. Piaget plantea una unidad en la organización de los conocimientos por parte del sujeto a lo que le llama esquemas que van estableciéndose y así mismo posibilitando la introducción de otros cada vez más complejos.

Hernández Rojas (1991) ubicándose en la postura psicogenética, enuncia que existen dos tipos de aprendizaje: uno adquirido por el sujeto construyéndolo y otro que se da a través de datos, hechos e informaciones específicas; dentro del campo cognitivo, el aprendizaje realizado por el alumno puede ser posible en el sentido repetitivo y significativo y el que se proporciona por la enseñanza, que es por recepción o bien descubrimiento, cabe aclarar, que se considera que ambos son adquiridos o estructurados a través de procesos del pensamiento individuales, como con el acercamiento a la lectura.

Plantea Edith Litwin:

> El postulado del constructivismo... reconoce la realidad como una construcción social. La educación es una ayuda para que los niños aprendan a usar las herramientas que permiten la creación de sentido y significado. Adaptarse al mundo, entenderlo y aprender a cambiarlo conforman la propuesta de la educación. Reconocer, mediante la evaluación, la comprensión de la realidad y la comprensión crítica, se constituye en otro acto de conocimiento y, por tanto, de construcción (2001: 20).

El constructivismo plantea la evaluación de los procesos que se desarrollan por parte del estudiante relacionados con los propósitos, alcances y significado del aprendizaje. Plantear la evaluación del aprendizaje desde los cambios conductuales, es una postura por demás reduccionista, es necesario ir a la evaluación de los procesos que realizan o desarrollaran los estudiantes, claro que es más complejo que aplicar una prueba pedagógica o cuestionar de manera oral a un estudiante, el proceso de evaluación debe ser permanente, constante, observar la actividad que se realiza de manera continua por el alumno.

Chadwick y Araujo (1993) comentan dos tendencias en el aspecto evaluativo: por hábito, así debe ser, se evalúan resultados o procesos, y para control administrativo y legal, lo cual es patente en las aulas escolares, se evalúa "el aprendizaje de los estudiantes", ahora incluso por órganos externos al proceso áulico. La evaluación es un proceso importante, cuando el educando lo concibe y percibe su participación en él, inicia su preocupación por sus resultados, aprecia poco a poco que es una actividad implícita y explícita.

Sobre todo actualmente, donde lo implícito del proceso lleva la parte más subjetiva, se realiza un proceso de análisis y valoración, conduciéndose hacia la reflexión del mismo, en la enseñanza, en el aprendizaje, en lo que sucede en el aula y en lo que pasa por el alumno; no debe ser subjetiva en el sentido de la expresión de cualquier juicio de valor, debe buscar ser objetiva; constituirse en "obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella". (Casanova, 1998:71)

> Casanova expresa una definición, que se considera ideal para la práctica:
> La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir, la actividad educativa mejorándola progresivamente (1998: 79).

Asimismo se retoma la que definición que presenta Gimeno Sacristán la cual parece interesante:

> Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., revisan la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación (1996: 338).

No podemos negar que al evaluar emitimos un juicio con respecto a alguien, que se hacen comparaciones, que se realizan acciones que a veces se encontrarían muy lejos de ser los objetos reales que debiera perseguir la evaluación.

Hay diferentes tipos de aprendizaje y de conocimiento, el factual referido a datos o hechos que se constituyen en información verbal textual, son contenidos de aprendizaje que se deben dar en forma literal, lo que se requiere

es memorización de datos, hechos, números o palabras, independientemente del significado; aunque se considera que sí es trascendente, puede basarse en la interrelación, la significatividad y la introducción de contenidos en los esquemas y estructuras del sujeto, en concordancia con la formación de habilidades cognitivas.

La inteligencia es una trama expansiva de significaciones. Tomarla en cuenta es una alternativa razonada en respuesta a la dominante tendencia escolar a lo memorístico; siendo el aprendizaje un proceso activo por el cual se trata de interpretar el mundo en que está, no es lineal ni acumulativo, sino más bien recurrente, en el que los aprendizajes iniciales sirven de base para otros y en el que se van construyendo estructuras mentales cada vez más complejas, de acuerdo con las posibilidades de desarrollo que se posean en el contexto, no sólo escolar, sino familiar y de iguales.

No se puede hablar de aprendizaje como memorización mecánica, siempre hay algo de integración comprensiva, con base en las estructuras previas, aún cuando se ha planteado que lo aprendido así tiene poca duración en la memoria si no significativo, prácticamente se habla de información perdida. No hay recuerdos, cuando el alumno se prepara para un examen con días previos (pocos), cuando requiere de aprendizaje lineal de conceptos e ideas, no sólo hay olvido, desprendimiento de materiales de información, no retenidos en red significativa oportuna. Lo menos inteligente es que ese tipo de estrategia memorizante sin red de significados no genera tampoco entrenamiento intelectual. No provoca expansión cognitiva, ni metacognitiva.

Gimeno Sacristán (1996) y Batalloso Navas enuncian que "La evaluación es una práctica compleja", ambos lo expresan, por su parte el segundo dice:

> Los problemas educativos y las prácticas son, por su naturaleza humana y comunicativa, de extraordinaria complejidad. Toda acción educativa por muy sencilla que sea, está siempre sujeta a multitud de variables que la condicionan: pensar que en la práctica pedagógica pueden establecerse y aislarse variables independientes que mediante manipulación e intervención producirán unos efectos pretendidos de antemano en los alumnos, es ignorar que en toda práctica educativa intervienen elementos que no podemos controlar, y mucho menos uniformizar (1995: 45).

6. Cierre

La evaluación en el marco de la educación basada en competencias debe verse de manera metacognitiva, permitiendo al estudiante detectar sus niveles de desempeño, una competencia puede ser evaluada en su aplicación práctica, es necesario reunir datos, evidencias que permitan dar cuenta del proceso de construcción desarrollado progresivamente. Mastache (2007) enuncia al respecto "la mejor evaluación es la que se realiza en el trabajo" y mejor aún si es durante el desarrollo normal de las actividades" (p.64). A su vez Perrenoud (2008) dice que la evaluación por competencias nunca será "una lista cerrada de ítems a los que atribuir puntaje" (p.221).

La evaluación se ha visto cargada de complejidad, proyecta un control sobre el elemento que refiere, habilidad, concepto, procedimiento, competencia, eso ha limitado su crecimiento; en este modelo debiera ser un proceso integral que permita el análisis de criterios y dimensiones que constituyen a cada competencia como tal, cediendo paso a su retroalimentación, a su vez permitiendo determinar en que grado se logra alcanzar a través de un proceso riguroso y sistemático de seguimiento de datos y su análisis.

El término evaluación es usado desde diferentes perspectivas, pero no se reduce de ninguna manera a la calificación obtenida mediante el proceso, o sus resultados, viendo en ella una función reguladora, un instrumento educativo que sobre todo informa respecto al proceso educativo, haciendo sí una valoración del aprendizaje, pero con el objeto de brindar mejores propuestas y resultados, en el entendido que es además el efecto de un complejo entramado de situaciones pedagógicas en un ambiente específico de aprendizaje.

El aula, el proceso educativo y con ella la evaluación, encierran momentos de la vida académica escolar, por demás complejos. La evaluación es reconocida como un aspecto necesario y útil para la mejora de la práctica docente, para dar cuenta real de cómo se desarrolla el proceso; pero, para que esto sea una realidad en las aulas escolares, falta mucho por hacer. Porque aún cuando la evaluación sea considerada factor para la mejora de la práctica, es decir reconocimiento, no quiere decir aplicar y todavía hay una gran brecha entre una y otra; entre el "deber ser" y el "ser".

El término evaluación surge queriéndole dar al proceso una visión más académica, que no tiene, porque su representante real es la "calificación", lo que a la vez "pervierte" al particular estilo de Foucault, las relaciones pedagógicas; es el número el centro de atención y certificación del proceso de aprendizaje, sin siquiera pensar o voltear a "ver" a la enseñanza, a los programas, a las instituciones. Es posible encontrar diferentes formas de conceptuar a la evaluación, desde dos puntos de vista: desde el paradigma o punto de referencia o desde la vivencia.

La definición que cada autor, teórico o persona tiene con respecto a la evaluación es con base en la manera que percibe e incluso conduce o ha recibido a la misma. Hay quien define a la evaluación como un proceso o como un hecho, esa es una diferencia notable, la plantea desde los

acontecimientos que giran en torno al hecho educativo o desde los resultados del mismo; en ocasiones en relación con su forma de concebir el proceso de aprendizaje.

La historia, el surgimiento del proceso evaluativo no ha podido quedar al margen de su creación, su actual existencia no ha evolucionado tanto como para olvidar sus orígenes y con ello dejar de lado toda la concepción que de evaluación se tenía. Se hacen esfuerzos por instituciones o comunidades académicas; se plantea en términos completamente diferentes, pero subyacen formas y tradiciones de ejercer la función docente que difícilmente se desprenden de lo inicial, para conducirse por un camino completamente diferente, realmente se hacen esfuerzos pero falta mucho por hacer, además actualmente, la preocupación por los resultados es una emergencia en las escuelas.

Foucault (1993) escribió: "el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (p.63); parece ser que el término de examen posteriormente es sustituido por el de prueba objetiva, lo que siempre subyace a ella, es el buscar validez y objetividad, pero también control y poder; bueno, pero ahora en la evaluación también está la esperanza de mejorar la educación, la intención de que a través del sistema de evaluación, se pueda retroalimentar la práctica educativa y así la función de la evaluación realmente sea una más acorde con las necesidades de nuestro tiempo, mejorar la calidad.

La evaluación y el examen se investigan por diferentes áreas del conocimiento, desde la psicología por constructivistas y psicoanalistas; desde la pedagogía por el currículo y la pedagogía crítica y en el campo de la sociología por las teorías de la reproducción, la resistencia, la racionalidad, el funcionalismo, la teoría del caos, etc. Es extraño que actualmente se hable de una evaluación cualitativa y formativa como algo de suma importancia para fortalecer los procesos educativos, pero además como algo difícil de lograr, cuando ya hace más de veinticinco años se planteaba como parte de un proyecto para mejorar la práctica educativa por Gagné y Briggs (1982), no sólo con propuestas para aprender, sino para desarrollar actividades posibles de evaluar, mencionando por ejemplo el aprendizaje de reglas y conceptos[4], en donde se resaltaba la importancia de la integración de tres o cuatro tipos de examen, en el que se consideraran las pruebas objetivas, semiobjetivas y rigurosas. Esto propicia la formación de estructuras de exposición del maestro preocupado por ello, como el dictado de notas o en el mejor de los casos la clase tipo conferencia.

[4] Sobre todo en teorías y trabajos acerca de la planeación y el diseño curricular.

ICEUABJO 2015



Fuentes de consulta

Ausubel, David (1981). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Batalloso, Navas (2008). "*¿Es posible una evaluación democrática?", en: Evaluación como ayuda al aprendizaje,* España: Graó.

Bloom, B. (1975). *Evaluación del aprendizaje,* Buenos Aires: Troquel.

Bruner, Jerome (1972). *Hacia una teoría de la Instrucción,* México, DF: Uteha.

Casanova, María Antonia (1998). *La evaluación educativa. Escuela Básica.* Madrid: SEP -Cooperación Española.

Comenio, Juan Amos (1970). *Didáctica Magna*. México, DF: Porrúa.

Comte, Augusto (1965). *Discurso del espíritu positivo.* Buenos Aires: Aguilar.

Dewey, John (2004). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación,* Madrid: Morata.

Durkheim, E. (1938). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas.* Madrid: La Piqueta.

Ebel, Robert (1977). *Fundamentos de la Medición Educacional.* Buenos Aires: Guadalupe.

Foucault, Michel (2001). *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión. México,* DF: Siglo XXI.

Gagné, Roberto y Briggs, Leslie (1982). *La planificación de la enseñanza. Sus principios.* México, DF: Trillas.

Hernández Rojas, Gerardo (2000). *Paradigmas en Psicología de la Educación.* México, DF: Paidós.

House, Ernest (1997). *Evaluación, ética y poder,* Madrid: Morata.

Jorba, Jaume y Sanmartí, Neus (2008). "La función pedagógica de la evaluación", en: *Evaluación como ayuda al aprendizaje.* Madrid: Graó.

Judges, V. (1971). "La evolución de los exámenes" en Díaz Barriga, Ángel (coord.). *El examen de los exámenes,* Buenos Aires: Estrada.

Litwin, Edith (2001). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* México, DF: Paidós.

Mastache, Anahí (2007). *Formar personas competentes, Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Morente, Manuel (1971). *Lecciones preliminares de filosofía.* México, DF: Porrúa.

Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas,* Buenos Aires: Colihue.

Pozo, J. (1994). "Aprender a resolver problemas y resolver problemas para aprender", en: *La solución de problemas.* Madrid: Santillana.

Sacristán, Gimeno (2002), *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.

_____ (2002), *El Currículo: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

_____ (1996), *La enseñanza, su teoría y su práctica,* Madrid: Akal.

Santos, Miguel (1995). *La Evaluación: Un proceso de diálogo comprensión y mejora,* Madrid: Aljibe.

Scriven M. (1967). *La metodología de evaluación, perspectivas de evaluación curricular.* Chicago: Rand McNally and Company.

Stufflebeam, D. (1995). E*valuación sistemática - Guia teórica y practica.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Tyler, Ralph (1986). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel.

UNESCO (1984). *La educación en materia de comunicación.* Francia: UNESCO.

Medios electrónicos

Díaz Barriga, Ángel (1994). "Una polémica en relación al examen", en *Revista iberoamericana de Educación.* Número 5, Mayo-Agosto.

Matsagouras, G. (1998). "La enseñanza del pensamiento en Europa, prácticas antiguas, tendencias actuales", en: *Evaluación y fomento intelectual en la enseñanza de las ciencias, artes y técnicas, Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI.* México, DF: UNAM-CONACYT.

Descripciones y relatos sobre la experiencia de llegada a la universidad

Claudia Graciela Torcomian[&]

Resumen
En este artículo se analizan las experiencias educativas que desarrollan los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba durante su primer año y su relación con los procesos de estudio. El objetivo es identificar las experiencias en este tramo y las derivaciones en los procesos de estudio y trayectorias estudiantiles. La metodología es de corte etnográfico cualitativo, un enfoque que permite analizar y comprender la realidad mediando entre la historia individual y la historia social gran parte de la interpretación abarca a la experiencia misma en el campo. Entre los hallazgos se identifica en la experiencia de llegada dos momentos, el primero durante el cursillo de nivelación que mantiene continuidades con la escuela y un segundo momento donde la experiencia es vivenciada como un quiebre en la trayectoria escolar. Los modos en que los estudiantes transitan esta crisis serán singulares y podrán derivarse en el desarrollo del pensamiento y la generación de recursos para la resolución de los problemas o en su defecto producir abandonos o dificultades para avanzar en la carrera.

Palabras claves
Educación superior. Psicología. Trayectorias. Crisis. Desarrollo. Transformación. Estrategias.

Abstract
In the present paper, we describe the educational experiences that develops the students of Lic. Psychology from de Universidad Nacional de Cordoba, during its first year and its relation with the studying process. The aim its to identify the experiences in this section and the branching in studying process and studying tracks. The methodology its qualitative ethnographic, an approach that allow to analyze and understand the reality mediating between the individual history and social history mostly of interpretation largely covers the same experience in the field. Among the findings we indentify in the arrival experience two moments, the first one during the leveling course maintaining links with school (the previous academic level) and a second time where the experience its experienced as a break in the school career. The ways in which students pass this crisis will be unique and may result in the development of thinking and generating resources for problems solving or by default to produce dropouts or difficulties in career advancement.

Key words
Higher Education, Psychology. Trajectories. Crisis. Development. Transfomation. Strategies.

Introducción

En este trabajo se analizan *"las experiencias educativas que desarrollan los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba durante el primer año y su relación con los procesos de estudio"*. El objetivo es identificar las experiencias en el primer tramo de la carrera y comprender su vinculación con los procesos de estudio. Experiencias aquellas que salen a la luz a través de las descripciones y relatos de las percepciones sobre el cursillo de nivelación y el primer año de cursado, cuando tiene lugar el encuentro entre las historias singulares y la nueva cultura institucional, donde la llegada a la Universidad cobra diferentes significados. Se trata de un aprendizaje progresivo en el que los jóvenes deben incorporar conocimientos relativos a la organización de los estudios, los exámenes y las actividades comprendidas en los procesos formativos. Para situarnos en este contexto es menester caracterizar algunos aspectos del ingreso a la Facultad de Psicología en las últimas décadas.

Desde su nacimiento, en la segunda mitad del siglo xx, la carrera aumenta su matrícula de modo particular, más notoriamente luego del retorno a la democracia en el año 1984. Con anterioridad, durante los años de la dictadura, el ingreso se realizó a través del cupo de 50 alumnos que

[&] Licenciada en Psicología. Especialista en Psicología Educacional. Maestranda en Investigación Educativa con orientación Socio antropológica. Doctoranda en estudios Sociales en America Latina con mención en educación. Universidad Nacional de Córdoba. Área de Investigación Psicología Educacional.

contuvo su crecimiento. La eliminación de esta instancia habilitó una explosión matricular que se correspondió con otras unidades académicas en todo el territorio argentino, tal como lo informa la Asociación de Unidades Académicas de la carrera de Psicología de Gestión Pública (AUAPSI) en 1996[1]. La tasa anual de crecimiento era, en ese entonces, del 45% desde los últimos 13 años.

En la actualidad la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, por su historia y ubicación geográfica en el país, es una de las que más aspirantes y estudiantes convocan. El Curso de Nivelación tiene objetivos y contenidos específicos de carácter introductorio y orientador, no tiene perfil eliminatorio, es correlativo de las materias del primer año de cursado, por lo cual es óptimo regularizar para avanzar.

En primer término se desarrolla el diseño metodológico con el que se aborda el problema, luego se describen las experiencias estudiantiles en un análisis que vincula, datos contextuales e información discriminado dos momentos en la experiencia de llegada a la Universidad: los primeros pasos en el cursillo de nivelación y el cursado de primer año. En este momento se identifica la experiencia de ruptura y quiebre que produce en mayor o menor medida una crisis. Se focaliza en esta etapa indicadores relativos al nuevo espacio y a la masividad. Como conclusiones se entiende que esta crisis deriva en algunos jóvenes en progresivas transformaciones del desarrollo psicológico y utilización de nuevas estrategias que intervienen en los procesos de estudio en un despliegue diverso y en su extremo, puede llevar a hipotetizar razones para el abandono de estudios de nivel superior.

Diseño metodológico

El campo o espacio empírico de la investigación se desarrolla en la Facultad de Psicología de la UNC, para lo cual se accede al contexto natural con la intención de familiarizarse con los protagonistas y poder captar los significados que le atribuyen a las experiencias de aprender psicología. El campo es un espacio abarcable que tiene profundidad, dinámica y vida. Ardoino (2005: 53) remite a terreno; noción que requiere "poner en relación un espacio y una temporalidad para ser comprendida" y de herramientas adecuadas para tal fin.

El supuesto es que la historia social está enraizada en la historia individual permitiendo, a través de algunos relatos, avanzar en la comprensión de los problemas sociales. Se explora la contribución del enfoque epistemológico, metodológico y teórico de Norbert Elias (1990) que permite pensar la relación individuo-sociedad. Se busca establecer conceptos que se producen en el plano teórico y con base

[1]Datos extraídos del informe de autoevaluación de la Escuela de Psicología de la UNC, 1998.



ICEUABJO 2015

en la investigación empírica; ponerlos en revisión teniendo en cuenta los intercambios y los diferentes niveles de conocimiento; evaluar su grado de consistencia con otros conceptos de la sociología y la psicología explorando el tipo de explicación que puede producir.

Enfoque de estudio

Estudiar las experiencias plantea la necesidad de reflexionar en los recursos metodológicos que permitan acceder a ellas. Benjamin (2008) indica que la experiencia existe en tanto es narrada y pasa a formar parte de un colectivo.

Desde esta perspectiva, y siguiendo a Rivas Flores (2010), entendemos que las identidades de los sujetos escolares se construyen en sus relatos acerca de su experiencia, a partir de los cuales se resignifica la escuela como realidad institucional proponiendo, para ello, la utilización de biografías o historias de vida de los estudiantes.

Se entiende que, en la relación intersubjetiva del trabajo de campo, el alumnado reelabora sus sistemas de comprensión en la realidad y los investigadores se van transformando. Es el trabajo de campo el que recupera el encuentro que tiene lugar en la escuela en todos los niveles, interviene en la transformación de los sujetos al tiempo que reinterpreta los sistemas regulativos. De este modo, y desde esta perspectiva, es posible comprender algunos de los procesos de crisis de sentido que la escuela sufre en la realidad actual. Rivas siguiendo a Salgueiro afirma que

> El contexto social, cultural y político en que se produce la cotidianidad de la escuela (la experiencia, en definitiva) pone de manifiesto los diferentes modelos de sociedad, los cuales se suelen corresponder con las propuestas hegemónicas de los grupos de poder que operan socialmente. (Rivas, 2008:191)

En la Universidad tiene lugar un juego de historias polifónicas. Cada una de ellas, perteneciente a los sujetos involucrados, está marcada por experiencias en los diferentes contextos. Accederemos a ellas mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

De acuerdo con Achilli, Rivas (2010) afirma que la construcción de identidad como proceso implica tener en cuenta tanto la mutabilidad como la heterogeneidad en que pueda expresarse. De alguna forma, entendemos que buena parte de los procesos de segregación que tienen lugar en la

escuela vienen determinados por cuestiones de este tipo. En un entramado de prácticas y representaciones se presentan los procesos de construcción de estas identidades cuyas lógicas en investigación es necesario reconstruir,

> Desmenuzar e historizar las prácticas, las relaciones y las concepciones naturalizadas del sentido común de los cotidianos sociales puede, en la "elaboración crítica" de la heterogeneidad de los distintos sedimentos, construir coherencia y conciencia de ello y, en ese proceso, también está las posibilidad de reconocer fragmentos embrionarios de "buen sentido". (Achilli, 2005:28).

En el presente trabajo se abordan las experiencias de los estudiantes, en tanto problemáticas sociales, desde un enfoque cualitativo. *El universo* está conformado por los estudiantes de la UNC. *La unidad de análisis* es el estudiante de la carrera de Psicología la que, sin embargo y siguiendo a Rockwell (2009), en un estudio etnográfico sería mucho más que simplemente el estudiante de la carrera. Al tratarse de un enfoque que permite analizar y comprender la realidad mediando entre la historia individual y la historia social gran parte de la interpretación abarca a la experiencia misma en el campo.

El supuesto es que en la historia individual (de aprendizaje escolar) está enraizada la historia social. Por lo tanto, buscamos establecer conceptos que se producen en el plano teórico y con base en la investigación empírica; ponerlos en revisión teniendo en cuenta los intercambios y los diferentes niveles de conocimiento; evaluar su grado de consistencia con conceptos de la sociología, la antropología y la psicología explorando el tipo de explicación que puede producir.

Esta complejidad, al mismo tiempo, entra en juego con la dinámica del funcionamiento de la Facultad como organización, considerando la dinámica del que aprende y del que enseña, las condiciones que existen para la formación, las necesidades del alumno que llega a la Facultad y lo que la institución le ofrece. En este encuentro entre lo singular y la cultura institucional homogénea se tienen en cuenta los aspectos capaces de flexibilizar para mejorar las condiciones.

Los ejes centrales considerados en los relatos giran en torno a la producción de la socialización en el espacio de la Facultad y cómo los sujetos se apropian de la identidad institucional. Este proceso de incorporación del individuo de lo social se puede atribuir a los aprendizajes en sentido amplio, tanto conscientes como inconscientes. En ellos se involucra la utilización de los espacios, los significados que éstos adquieren para los estudiantes y la relación con la dinámica institucional.

Uno de los nudos que se aborda es la relación entre el sujeto y las circunstancias/ condicionantes de la época, el contexto; en este caso la Universidad libre, pública y gratuita en la que se inserta para sus estudios universitarios. Para ello se analizan los discursos de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, los que se triangulan con material de observación y la teoría para luego avanzar en el conocimiento de la problemática y tema planteado. Se considera que en los relatos se pueden detectar experiencias pasadas y actuales que muestren cómo se han relacionado con el estudio y cómo lo hacen en la actualidad en tanto estudiantes de la carrera de Psicología en una Universidad pública. Se procura comprender en ellos cómo cada participante es sujeto y actor en la complejidad inherente a ciertas relaciones sociales (Saltalamacchia, 1992).

El paradigma de investigación sigue la línea de Rockwell (2009) cuando apela a complementar diversas corrientes dentro de la epistemología para realizar una propuesta superadora. De esta manera, tomamos los aportes de la epistemología piagetiana y la conjugamos con la propuesta de Vygostky. Mientras que la primera sostiene que el conocimiento resulta del proceso complejo de interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto mediante la cual ambos se modifican, la segunda brinda aportes para comprender los aspectos socioculturales en la producción de conocimientos. Los aportes piagetianos abonan a la etnografía acerca de la dialéctica entre trabajo teórico y de campo. La segunda propuesta explica cómo las condiciones materiales estructuran el abanico de posibles recursos y experiencias.

Características del curso de nivelación

El Curso de Nivelación es el puente que atraviesan los estudiantes en el primer encuentro con la Universidad. A través de un conjunto de datos que éste nos brinda podemos caracterizar el campo al que llegan los aspirantes a estudiar la carrera de Psicología.

El curso se brinda bajo dos modalidades, presencial y a distancia, y se desarrolla a lo largo de seis semanas. En función del gran número de inscriptos se subdivide en tres turnos: mañana, tarde y noche.

Las clases, al igual que el resto de las asignaturas, son teóricas y prácticas y se dictan de lunes a viernes; tres días las clases prácticas y dos días las clases teóricas. La distribución garantiza el acceso al ciclo de pre-ingresantes con limitaciones de horario, por cuestiones laborales. No existe cupo, sin embargo, los estudiantes deben aprobar para ingresar, aunque tienen posibilidades de rendir en turnos adicionales en mayo y julio.

El número de Coordinadores de Trabajos Prácticos establece una relación docente-alumno de 50 o 60 alumnos por cada comisión. A su vez, cada coordinador de Trabajos Prácticos tiene a su cargo dos comisiones consecutivas en horario. Esto facilita el trabajo áulico no sólo en aspectos pedagógico-didácticos sino también en que los alumnos

establezcan un vínculo cercano con el docente con quien cursan. Además de intrínsecamente deseable, esta condición brinda un marco de contención adecuado que favorece la adaptación de pre-ingresantes que vienen de otras provincias o del interior de Córdoba al desconocido y complejo medio universitario. De este modo se favorece el establecimiento de un vínculo cercano con futuros compañeros de carrera.

Lo anteriormente expuesto debe tenerse especialmente en cuenta considerando que las clases teóricas son masivas, llegando a 300 alumnos.

En el año 2011 se preinscribieron 2366 ingresantes. Al término del cursado alcanzaron la regularidad 557 alumnos y 475 merecieron la condición de promocional. Libres por notas resultaron 527 alumnos, mientras que la cantidad de alumnos que resultaron quedar libres por abandonar el cursado no presentando actividad o nota alguna fueron 876. El dato resulta significativo porque lo que se traduce en un indicador de fracaso. La mayoría de ellos son abandonos vinculados a problemas vocacionales o baja motivación para estudiar.

En la modalidad de examen anticipado se presentaron a rendir 133 alumnos, aprobando un total de 24. Este examen, de dificultad media que se asemeja a la condición de libres para alumnos regulares de la carrera, no es habitualmente fácil de aprobar para la mayoría. Los alumnos, al no tener ningún contacto previo con el equipo docente, solo cuentan con el Manual del Ciclo sin que medie ningún otro proceso de aprendizaje. La modalidad a distancia inicia el cursado el día 1 de febrero, finalizando a mediados de marzo con el examen parcial recuperatorio presencial y la firma de libretas. Asimismo utiliza actividades evaluativas, foros, consultas y resolución de problemas. Para el dictado se utiliza el aula virtual de la Facultad con un curso separado del Curso de Nivelación presencial, de manera que solo puedan ingresar los inscriptos a la modalidad a distancia.

Tomando en cuenta quienes aprobaron en la instancia de examen anticipado, la modalidad a distancia, los alumnos regulares y promocionales en la modalidad presencial y los alumnos que aprobaron las dos fechas especiales de examen libre hacen un total de 1110 alumnos que ingresaron a la Facultad al término del Curso de Nivelación. Ya durante esta etapa encontramos los primeros abandonos que, según la percepción de los que aprueban y cursan primer año, se debe a la confusión que tienen al respecto de la carrera de Psicología. Según afirman, hay algunos jóvenes que al ser interpelados acerca de si les gusta la carrera no saben responder. Asimismo cuentan múltiples situaciones, entre las cuales están los que ingresaron y no vinieron sin poder dar cuenta de su declinación,

"… hay chicos que yo conozco que ingresaron... ingresaron y no vinieron y al preguntar ¿por qué dejaste? (te contestan) 'No, no me gusta la facultad... y lo único que hay que hacer es leer...', hicieron todo el ingreso eh... y no vinieron a la facultad…". (Grupo de discusión, 1er año)

En el año 2013 el incremento de la matrícula para el curso alcanzó aproximadamente 3000 alumnos, realidad que se sostiene para el 2014.

Los primeros pasos. datos y voces sobre el cursillo de nivelación

Los primeros pasos de un estudiante universitario se inician con la matriculación en el mes de diciembre durante el plazo de dos semanas. Gradualmente llegan los jóvenes interesados en la carrera, y a los pocos días se forman largas colas para los trámites de inscripción.

En febrero, se abren las puertas de la Facultad para recibir a los nuevos inscriptos. Ese día las autoridades y los responsables del cursillo de nivelación brindan la bienvenida con lineamientos e información para este tramo. Este encuentro, se realiza en medio del intenso calor de verano cordobés, en una de las aulas de la Facultad abarrotada de gente. Los alumnos están por todos los rincones, se amontonan haciendo filas que no alcanzan a ingresar tras la puerta de entrada. Los objetivos de la primera clase están orientados a que los alumnos comprendan las reglas de juego.

El cursillo de nivelación tiene como objetivos introducir, nivelar y orientar a los jóvenes en los ejes básicos de la ciencia, la profesión y los principios de la ciudadanía universitaria. Después de esta inauguración se inicia la rutina de las dos clases teóricas y tres a clases prácticas. Las primeras, por ser masivas, se dictan en un aula espaciosa, fuera del sitio de la Facultad, ubicada en las baterías centrales de la Universidad. Las segundas, las clases de trabajos prácticos, se realizan en las aulas de uno de los edificios de la Facultad, y se organizan con grupos de 50 alumnos, guardando mayor semejanza con la escuela, lo que facilita las interacciones con los docentes y entre pares. Estratégicamente, estas clases incorporan actividades de socialización favoreciendo las interacciones grupales de modo tal que los jóvenes puedan establecen relaciones con compañeros que, en muchos casos, se sostendrán a lo largo de los próximos años.

Durante la jornada de recepción que organizaron *los 'alumnos tutores'- alumnos avanzados que forman parte del programa de apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes a la carrera de psicología (PROFIP)*- se convocaron a los estudiantes en sus horarios de trabajos prácticos con el objetivo principal ambientar e informar.

Los jóvenes participaron entusiastas de las actividades, aunque en su gran mayoría se anoticiaban allí de su no obligatoriedad. Los grupos para esta actividad se corresponden

con los de las futuras clases prácticas y su número es de aproximadamente 50 jóvenes. Para trabajar se subdividen en 8 subgrupos con una consigna que recupera historias y representaciones individuales, cuya producción deberán compartir primero en el grupo pequeño y posteriormente en un plenario, al que se va incorporando información y reglas de juego en los espacios universitarios. Los jóvenes arman los grupos y comienzan a compartir sus escritos permitiéndoles una rápida interacción social. Conversan, se ríen, algunos se muestran extrovertidos, otros tan solo escuchan a sus pares. El clima es distendido. La mayoría de los presentes procede de otras localidades y provincias. En la discusión colectiva, ante la pregunta por trabajar *¿Cómo se sienten frente al ingreso?* aparecen incertidumbre, ansiedad, si es la carrera correcta o si están en el lugar indicado –*"… a veces cuando salís del secundario no tenés tiempo para pensar".*

ante la pregunta por trabajar ¿Cómo se sienten frente al ingreso? aparecen incertidumbre, ansiedad, si es la carrera correcta o si están en el lugar indicado –"… a veces cuando salís del secundario no tenés tiempo para pensar".

Los alumnos expresan emociones encontradas: por una parte las expectativas y la curiosidad por la etapa que comienzan, y por otro lado temores o miedos. Las primeras están ligadas a conocer gente, aprender cosas distintas, enfrentar desafíos en la nueva etapa de desarrollo personal, y los segundos están vinculados principalmente al cambio de enfrentarse a algo que no se conoce, al temor de no poder integrarse con desconocidos, a la necesidad de crear nuevos vínculos, a desorientarse, extrañar la casa y a la incertidumbre que les provoca saber si esta carrera es la que realmente quieren.

Es interesante escuchar que los estudiantes expresen el miedo al cambio en la modalidad de estudio. Traen consigo no solo la idea de que habrá más cantidad que estudiar sino, y además, la duda acerca de sí podrán hacerlo según lo que saben: *"En el secundario te daban menos hojas, acá el libro está grande".* Muestran el apunte, ríen, pero todos los presentes comparten que el apunte es grande. – El tamaño aquí refiere a una visión subjetiva que resulta de comparar con la escuela- Agregan a ello otra idea previa: *"En el colegio las respuestas estaban en el texto. Acá vas a tener que buscar".* Se les pregunta cómo saben. Responden que preguntaron a otros chicos, que les contaron, poniendo de manifiesto que la llegada a la Universidad ha implicado intercambios con pares mayores quienes han atravesado la experiencia y les transmiten sus percepciones. Las mismas pasan a formar parte del conocimiento previo al respecto de lo que estudiar en la Universidad resulta.

Quieren poder *ponerse las pilas* para tomar ritmo. En este sentido, una joven dice *"es tu elección, lo que te gusta y te vas a bancar cualquier cosa".* (Registro de observación- ingreso 2011).

Lo último cobra relevancia en los intercambios, ya que un porcentaje significativo de jóvenes (aproximadamente un tercio en cada grupo observado) había efectuado previamente otros ingresos, o bien cursado uno o dos años en otras carreras, incluso hasta diametralmente muy diferentes, como Marketing o Ingeniería Química.

Una joven cuenta que ella estudiaba Bioquímica pero se dio cuenta que lo de ella era escuchar. Otra, que ella hizo el ingreso a Nutrición, le fue mal y ahora probará en Psicología. Una estudiante procedente de Bahía Blanca, relata que en el 2007 ingresó a Ingeniería Química, no le gustó y se puso a ahorrar para venir a Córdoba. Expresan que a veces las orientaciones de los colegios influyen en las elecciones, o bien que al iniciar los estudios se experimenta un *"Yo no doy"* La rápida frustración se corresponde con una salida al conflicto que se presenta en el inicio de los estudios superiores; salirse permite cumplir, en particular mencionan esto para con los padres y ganar tiempo hasta la próxima. (Ortega, 2008).

Las jóvenes cuentan que ellas pusieron expectativas, metas, logros y dudas. Dudas de si esto es la carrera que quieren, lo que esperan. Sus expresiones remiten a desconcierto. Cambiar de carrera no es agradable. En lo que dicen se percibe una mezcla de cosas, tales como estar perdidas y al mismo tiempo seguir buscando, no parecen estar seguras con esta elección, y lo manifiestan explícitamente. (Registro observación – ingreso).

En informes de Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad consta, a la vez, la existencia de una gran proporción de alumnos que, a pesar de aprobar los cursillos de nivelación, no se reinscriben. (Ortega, 1996).

Una vez en marcha el cursillo de nivelación, los alumnos encuentran continuidades y diferencias con la etapa anterior. Los relatos de los estudiantes de primer año permiten discernir que durante el curso de nivelación se dan dos situaciones: una la de las clases teóricas y otra la de las prácticas. Las primeras sorprenden por la numerosidad y en las segundas refieren percibir cierta continuidad con la escuela media, tanto por su dinámica como porque en ellas los profesores están mayormente preocupados por los alumnos y sus procesos de aprendizaje.

Con respecto a los contenidos del cursillo de nivelación algunos estudiantes lo perciben como sencillo y otros cuentan que les costó entenderlo pero que finalmente lo lograron.

"…para mí fue como se ve en el colegio secundario, (…) para mí fue como re fácil...";
"…a mí me costó, me costó engancharle la vuelta... por ahí porque se ve desde otra perspectiva...". (Grupo de discusión, 1er año).

Se entiende que la organización del ingreso permite acompañar la transición del pasaje de la escuela media a la Universidad, y si bien al principio el paso de un nivel a otro resulta grande, es quizás recién cuando comienzan el primer año que experimentan un quiebre más profundo, lo que metafóricamente enfrenta al gran salto.
"…a mí, lo que me pasó en el cursillo... en el práctico éramos 50, 60 y teníamos que hacer trabajo en grupo, se notaba mucho en el profesor... nos daba contención, consejos...no contención en el sentido de hacerse amigos, ni nada de eso, pero (…) no sé, en el teórico por más que éramos muchísimos más, también se notaba (…) y la verdad a mí me encantaba, hacía las cosas muy sencillas, (…) yo siento que al ser tantos en primer año y el estar cambiando constantemente de curso... no sé si eso se puede solucionar o no...". (Grupo de discusión, 1er año).

Si bien en una primera instancia la Facultad es percibida como un enorme espacio, *"…la Facultad es imponente, un edificio enorme con espacios grandes, con mucha gente, muchos carteles…",* los estudiantes destacan la continuidad con la escuela secundaria durante los prácticos del cursillo de nivelación, particularmente en el vínculo docente alumno y en la modalidad de enseñanza de los teóricos que facilita los procesos de estudio aún en los espacios numerosos.

El gran salto. Rupturas, continuidades y transformaciones

En este punto se identifica la experiencia estudiantil durante primer año, la que después de atravesar el puente que los comunica con la universidad durante el curso de nivelación les requiere, para su paso a primer año, dar el gran salto.[2]
Éste, entre otros factores, tiene su explicación en el fenómeno de la masificación de las Universidades en América Latina y en Argentina particularmente en la carrera de Psicología. Luego de haber transitado el cursillo de nivelación son numerosos los alumnos que se inscriben y comienzan las clases de primer año, lo que sucede una o dos semanas más tarde que para el resto de la carrera.

Las experiencias universitarias, como toda actividad social, pueden contemplarse y analizarse desde varios encuadres, intentando articular unos con otros, de modo tal de ir vinculando las percepciones de los alumnos involucrados en las situaciones. Con este objeto planteamos, en un primer momento, la crisis que desencadena el pasaje de un nivel escolar a otro, profundizando, en un segundo momento, la vivencia con la masividad de manera específica. Ambos se articulan dialécticamente en el proceso de conocimiento que abarca distintas dimensiones, las que ahondamos en interdependencia considerando las situaciones contextuales. (Achili, 2013).

De acuerdo con Bruner (1990), para comprender al ser humano es preciso apreciar cómo sus experiencias y sus actos están modelados por sus estados intencionales, y la forma que asumen estos sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura. Los relatos de los y las jóvenes ubican su experiencia en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se genera, en este caso la Universidad. (Rivas, 2010:190).

Para comprender el primer momento es necesario sumergirse en los relatos estudiantiles sobre el primer año en la Universidad. Sus discursos describen conjuntos de emociones y percepciones que definen esta etapa como una *experiencia de gran ruptura,* la que introduce un hiato en su trayectoria escolar. Este hiato es relativo al conflicto o crisis desencadenada en el tránsito de la escuela a la Universidad, de los hábitos internalizados y sus adecuaciones frente a las condiciones de numerosidad, espacio y organización del nuevo contexto.

Es en esta *experiencia de conocimiento de un nuevo espacio social educativo* que se produce una ruptura en la continuidad de la vida escolar y personal de los jóvenes, que descubre el contraste entre la escuela media y la Universidad. Para ello, la mirada histórica permite analizar cada acontecimiento en su relación con toda una cultura, en este caso la escolar, poniendo de manifiesto las relaciones de saber y de poder que lo posibilitan, que lo perpetúan, posibilitando un espacio de la crítica. (Fortanet, 2008).

Los discursos de los estudiantes expresan, acompañados de gestos corporales, miradas y emociones, la experiencia de quiebre que los transporta de lo familiar a lo masivo, de lo pequeño a lo grande; de la organización a la desorganización, de la dependencia a la necesidad de autonomía, de la adolescencia a la juventud o adultez temprana. Estos discursos dan cuenta de cómo los hablantes, representan la vida real en la Facultad. Siguiendo a Olson (1990), son las estructuras narrativas las que proporcionan un formato donde los sucesos de la experiencia pueden ser moldeados en un intento de hacerlos comprensibles, recordables y algo que puede ser compartido que, en el caso de las experiencias de ruptura, permiten captar sus dimensiones e intricada complejidad. Una de ellas se vincula al desarrollo cognitivo que, siguiendo la teoría constructivista, podemos afirmar que cualquier

[2] El gran salto, metafóricamente indica la enorme transformación que deben realizar los estudiantes para convertirse en estudiantes universitarios.

cambio externo o modificación en la forma de pensar y/u operar crea un conflicto y, por ende, un desequilibrio.

Bordignon (2006), en su síntesis del trabajo de Erikson, afirma que el paso progresivo de un modo de operar a otro supone las crisis del ciclo vital que comprenden dialécticamente interacciones entre las potencialidades y vulnerabilidades de los sujetos.

El desequilibrio o crisis, se produce en el encuentro de la realidad del mundo universitario y las interpretaciones que el sujeto tiene sobre el mundo. La repetición de una serie de desequilibrios lleva a modificaciones progresivas a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, modificando las estructuras en función de la experiencia de los sujetos a partir del resultado de las construcciones de modo tal que, siguiendo a Piaget, se produzca una verdadera reestructuración.

La *experiencia de ruptura* abarca el pensamiento y las acciones, provoca una crisis frente a las prácticas internalizadas y se espera que los estudiantes, en la urgencia, generen recursos que les posibiliten reformularlas para jugar el juego mediante reglas nuevas. Sin embargo, la salida de esta experiencia de ruptura no resulta sencilla para todos; si fuesen bañistas en un río bravo algunos se ahogarían mientras que otros flotarían hasta poder empezar a nadar y sobrevivir. Siguiendo a Fortanet (2008), *la experiencia de ruptura* demuestra la precariedad con la que los jóvenes llegan y es en ese límite donde se abre la posibilidad de ser otro; la ruptura certifica la precariedad tanto histórica como ontológica en la crítica de la experiencia, el nudo de coherencia que permite la crítica de las construcciones culturales fundamentales y una propuesta de des-subjetivación, el intento de pensar, el intento de ser de un modo otro. En los grupos de discusión, los estudiantes pertenecientes a los tres momentos de la carrera[3], al relatar sus historias, no dejan de ir y venir del pasado escolar al presente universitario donde, en la comparación, cobra especial consideración la cantidad de contenidos y el ritmo requerido. Esto coincide con el hecho que la experiencia escolar instaura marcas en la vida de los estudiantes, convergiendo en prácticas, comportamientos y actitudes. (Rivas, 2010:189).

Afirman que esta dificultad que experimentan es generalizada, mantiene vinculación con la escuela y de ello se derivan los problemas para estudiar durante el primer año. En este argumento mantiene vigencia la influencia de las oportunidades escolares, las habilidades transformadas en dones para algunos y déficit para otros que distingue a estudiantes entre sí según la escuela a la que hayan concurrido y el contexto en el que ésta se encuentra. (Bourdieu, 2003).

Un estudiante de 5to año, Marcelo, cuenta que para él en el cursado de la carrera de Psicología se produce un *combo* a través del cual explica su experiencia. Este *combo* agota, cansa, hay que acostumbrarse a otro ritmo, que es diferente al sostenido durante la escuela secundaria. Entendemos que aquí explica la ruptura al discurrir de su historia. El *combo* implica el requerimiento de hacer grandes cambios y, desde su perspectiva, sus padres juegan un papel importante, ya que al ser conocedores de la situación que se transita en la Universidad le pueden brindar apoyo. Cuenta que le dicen que *aguante,* que la clave es que pasen los dos primeros años, la masividad se atemperará y se acostumbrará. En su historia, sus padres cobran un lugar especial. El *combo* de Marcelo incluye, en la descripción de la *experiencia de ruptura,* el eje de la dedicación al estudio que tanto a él como a otros jóvenes les impone necesariamente la comparación con las trayectorias previas, sea cuales hayan sido sus posiciones en la escuela. Se menciona esto último porque algunos de los estudiantes habían sido alumnos destacados, y Marcelo abanderado en una Escuela Normal de otra provincia, lo que no evita la experiencia de ruptura.

Ortega (2008) señala que los mejores alumnos cumplen con mayor exactitud las exigencias, sin embargo, en el relato de Marcelo y en otras voces de estudiantes con trayectorias escolares buenas, entendemos que el *combo* provoca gran conflictividad que en algunos casos se vuelve crítica, derivándose en procesos dificultosos de ambientación, integración e identificación a la institución y con el rol de alumno. Esta situación introduce un desfasaje en los modos de relación con la institución educativa y los procesos de estudio.

En el grupo de discusión de primer año la situación es compartida por otros estudiantes entre los cuales distinguimos una voz que también cuenta acudir al soporte de su padre frente a contenidos incomprensibles. Él lo tranquiliza, en el mismo sentido que a Marcelo, argumentando que primer año es difícil que los contenidos son generales y densos.

Los *habitus,* si bien son disposiciones duraderas, al no ser

[3] Los tres momentos son el ingreso, inicio de primer año, tercer año y la etapa final del último año de cursado.



rígidos funcionan *como a contratiempo,* y las prácticas no son adecuadas a las condiciones actuales sino que están ajustadas a las del pasado. Esto produce una tensión entre la tendencia a la continuidad de las prácticas y el desajuste que se deriva de su aplicación a los nuevos contextos. En este encuentro, los estudiantes deben reformular sus disposiciones e introducir cambios, sino fracasan o se frustran. (Bourdieu, 1980, 2007).

Los cambios refieren a las prácticas que incluyen hábitos y estrategias. En Bourdieu (1997) la noción de estrategia hace referencia al desarrollo de prácticas internalizadas en función de regularidades, de disposiciones adquiridas y no como acciones planificadas en función de fines calculados. Esto implica, en el caso de los estudiantes, la imposibilidad de desarrollar un plan estratégico que les permita jugar en el campo universitario como conocedores del juego. Estudiar en la escuela secundaria resulta fácil, ya que tanto los contenidos, las exigencias y el tiempo son manejables por los adolescentes, sin embargo, al contrastar esta situación con la experiencia en primer año de la Universidad se produce una inadaptabilidad de los estilos aprendidos, basculando entre mayor dedicación al estudio y la inercia de no hacer cambios.

En el primer caso significa generar recursos, un hábito nuevo para alcanzar a cumplir con los requerimientos y con el ritmo en épocas de evaluaciones. Sin embargo, es posible que la puesta en juego de esta estrategia no tenga siempre la intensidad que se requiere para transformar la relación con el saber y que, al principio, simplemente sea solo un ritual de más horas de estudio. El solo hecho de llegar a la Universidad no alcanza para modificar el estilo al que muchos jóvenes están habituados. (Ortega, 2008).

"…Lo que pasa que en el secundario es más fácil…o sea, tampoco te exigen tanto, con que vos le prestes un poco de atención a la profesora, estudias un rato...". (Registro de entrevista a alumno de 5to año).

Aunque en la etapa anterior muchos de los estudiantes hayan tenido una agenda cargada, ésta les permitía distribuir el tiempo entre ir al colegio y múltiples actividades como estudiar inglés, danza, patín o fútbol porque muchas materias se pueden aprobar sin esfuerzos, otras con algo de dedicación y, en último caso, si les iba mal se resolvía con un coloquio en diciembre. En este sentido, una alumna menciona que en el secundario tenía buen promedio, sin embargo, no le impedía tener opciones extracurriculares. En la actualidad estudiar le insume la mayor parte de su tiempo no restando para recreaciones.

"…Nunca, nunca me lleve materias…incluso en 6to año empecé a trabajar…siempre hice muchas actividades, siempre tenía muchas cosas extracurriculares y aparte siempre me gustó mucho el deporte…iba a gimnasia, iba a patín, trabajaba, iba a inglés, o sea que… trabajaba dos o tres veces por semana…trabajaba como ayudante de mi profesora de patín, o sea que además de ir a patinar yo a veces me quedaba trabajando, y a veces en época de festivales teníamos tres a veces o cuatro encuentros por semana de tres, cuatro horas cinco, o sea que era demasiado, demasiado, por eso te estoy diciendo en 6to año termine con promedio de 7 y pico todas las cosas que hacía, trabajando incluso y todo…demasiado.…En primer año, aparte porque yo también venía con esta carga de ser del interior, entonces, el primer año no hacía otra cosa que ir a la Facultad ...y cruzarme para ir al gimnasio del frente de mi casa, no hacía más que eso, porque yo lo tomé digamos como un período de adaptación…". (Registro entrevista alumna de 5to año).

En este punto se suman las voces estudiantiles para afirmar que la Facultad se lleva todo su tiempo, no quedando espacios para otras actividades, menos si pretenden llevar las cosas del estudio al día; manifiestan que básicamente no están habituados, es *mucha cantidad* y eso resulta desconocido. En otro relato se explica la dificultad por venir de otras regiones, en particular el sentimiento de inferioridad con respecto a sus compañeros por el solo hecho de venir de lugares lejanos y no contar con un capital simbólico como otros que han asistido a escuelas de mayor exigencia.

"…Me siento inferior, tengo dificultad para entender los temas. Es común que en segundo estemos nivelados. Es difícil hablar con la gente, vengo de Chubut…". (Grupo de discusión, 1er año).

Una opción recurrente durante primer año es tomar el espacio universitario como transitorio, llegar y tan pronto como se puede irse a casa. Esta acción soslaya la relación lábil con el estudio y el conocimiento, camino iniciado en la trayectoria escolar que, en general, encierra la idea contextual de pérdida de la institución educación. Siguiendo a Ortega, se ata con las estrategias construidas durante sus trayectorias escolares previas obedeciendo, principalmente, a las prácticas de conocer asimiladas durante los niveles primario y secundario que define como *estrategias de evasión.* (Ortega, 2008:17).

En el mismo sentido, una joven en su relato agrega que percibe que las dificultades devienen de las diferencias de formación previa, en función de la calidad académica de los colegios a los que asistieron, ubicándose en una posición ventajosa por haber tenido el privilegio de ir a una *escuela diferente* y colocando al resto en posiciones inferiores, pero poniendo otra vez el problema en las desigualdades escolares, a partir del tipo de escuelas. Esta percepción es coincidente con las conclusiones de Casillas (2007) quien afirma que son los antecedentes escolares los que repercuten en la educación superior en México.

Asimismo introduce que los estudiantes vienen estableciendo una débil relación con el conocimiento, al cual no le otorgan un valor relevante, hecho que podemos traducir como un mecanismo de evasión. (Ortega, 2008).

"… Personalmente, primero, yo vengo de un colegio secundario que es bastante más exigente que otros en la Ciudad... yo vengo

del B., además de ser más exigente, tiene ingreso para poder quedar... la formación que tuve ahí es muy rica y... aprendí a resumir la información, a seleccionar la información, sobre todo eso, (…)siempre le dedique mucho al estudio, cosas que tienen que ver con la Universidad y todo eso... el tema es que, a nivel de país no todas las ciudades son así... (…), en cambio tengo otros amigos que fueron a otros secundarios y el nivel de educación general es más bajo... (…) hay mucha gente que no le gusta estudiar, que no ve la importancia de la educación, y eso me parece que no es un problema únicamente de Córdoba, a nivel educación en general, y también hay mucha gente que le encanta estudiar, y que quiere venir acá...". (Grupo de discusión, primer año).

En su discurso transmite una relación de pertenencia positiva con la escuela, con los pares y con el conocimiento a diferencia de la que observa con sus compañeros actuales.

Al mismo tiempo es necesario destacar que las *estrategias de evasión* inferidas expresan su profundidad en la Universidad y cobran singularidades dependiendo del contexto particular de las distintas Facultades, más allá de los aspectos comunes que compartan. Por otra parte la evasión podría funcionar psicológicamente como un mecanismo de defensa, reactivo a la experiencia de pasaje abrupta.

El encuentro con pares que desarrollan estas estrategias produce a la vez efectos en sus compañeros. Una alumna trae la decepción que experimenta mirando el proceso desde su historia escolar. Considera que el problema radica en la falta de expectativas basada en su vida donde los cambios se deben al deseo de superación. Su primera crisis se produce al salir del colegio privado religioso del sur del país y pasar a una escuela pública, cuando se radican con su familia en otra provincia. En esos años notó la diferencia de intereses que tenía con respecto a sus pares y comenzó a soñar con su llegada a la Universidad de Córdoba. Construyó una idea acerca de que iba a conocer a un montón de jóvenes con ganas de estudiar y en el presente está decepcionada por hallar pares que vienen a la Universidad pero no desean aprender, que están acá tan solo porque sus padres les dijeron que deben seguir una carrera, por mandato o porque creyeron que estudiar psicología era sencillo y no por elección o deseo personal. Su discurso traduce el choque que produce el desencanto.

"…yo pensé que cuando venga acá iba a conocer a un montón de gente... que tenía muchas ganas de estudiar..... y que tenía bocha de pilas... y que tenía... no se... y que tenían ganas de cambiar al mundo, y de hacer un mundo mejor... y no se... y de que todos iban a estar acá porque la universidad para mi es algo fabuloso, y aprender para mi es algo genial, y de repente llegué acá y me encontré con mucha gente... mediocre por así decirlo... mucha gente que se queja de estudiar, se queja de venir a la facultad, que se queja de todo... que... me pasó eso y me chocó, eso fue una cosa que me chocó mucho... encontrar gente que está acá por simplemente estar acá, o porque no me quedo otra… escuche esos comentarios como que estudiaron esto porque no se me ocurrió otra cosa... o porque era fácil... y eso a mí me chocó muchísimo, y creo que...si la gente viene a la facultad porque sí, o porque los papas le dijeron que tiene que elegir una carrera, yo creo que es una razón enorme de por qué la gente deja la universidad...(Grupo de discusión de 1er año).

En sintonía se encuentran los hallazgos de Guevara (2009:220) en la Universidad de San Luis, que indican que solo el 10% de los estudiantes universitarios "percibe al estudio como una actividad agradable, respuesta que pudiera acercarse en su significación a estudiar en el marco del saber como fin en sí mismo".

En dirección al malestar que se genera en el encuentro del sujeto que pone en juego las prácticas aprendidas en la formación escolar en el contexto universitario y fracasa, López (2012:35) aporta poniendo el eje en el momento práctico de las experiencias sociales donde la inadecuación surge al presentarse un desfasaje en relación con campos de fuerza en permanente reconfiguración. Siguiendo a Williams, agrega que es "la dialéctica entre las estructuras culturales y un exterior que no resultaba asimilable lo que explica los cambios de las primeras, en una dinámica que tipificó bajo las formas de dominante, residual y emergente".

Se genera una tensión entre la inadecuación de las estructuras culturales, los recursos aprendidos como alumnos en la escuela y los requerimientos de la Universidad que resultan no asimilables y que pueden o deben promover la reconfiguración de las primeras.

"…para mí lo que pasa es que en la secundaria tenemos todo servido y acá no... acá o lo hacés vos o no lo hace nadie... y eso es algo que a mí me llamó mucho la atenciónporque yo pensé que



la facultad iba a ser muy exigente... o sea, que la facultad en sí, que la institución, que los profesores iban a ser exigentes, y acá nadie te exige nada... vos lo haces si querés y sino no lo hagas... (…) y tampoco nos interesa que te gastes... eso es lo que yo veo... porque acá... si vos no haces tus propias cosas nadie te las va a hacer... y todavía nadie se acostumbra a eso... ni siquiera yo me acostumbro a eso..." (Grupo de discusión, 1er año).

La experiencia de llegada a la Universidad en contextos de masividad adquiere una agudización por la intervención de la baja proporción de profesores para la cantidad de alumnos...

La voz estudiantil introduce la carencia de recursos en términos de autonomía y autogestión de las actividades. Esta percepción, que es compartida por el grupo, cobra dimensiones disímiles en cuanto a la formación que portan como alumnos y a la necesidad de modificarlos.

Al mismo tiempo, en la secundaria se encaran los estudios en función de las asignaturas y los profesores, desagregando las temáticas. En la Universidad, la intensidad de la imposición de saberes por parte de los docentes será mayor, posibilitando la identificación con unos y el rechazo con otros. (Ortega, 2008).

Analizamos este aspecto en el relato de una estudiante, F., que cuenta la diferencia del proceso de identificación con dos materias de primer año. Una de ellas no vinculada directamente a la Psicología, donde experimentaba la imposición y la otra que permitía el proceso de identificación con el profesor, ya sea tanto por su contenido como por el estilo docente.

"Yo creo que a mí, lo que me pasó era que las materias eran desconocidas para mí, eran muchas materias, mucha cantidad de estudio, rendíamos los parciales todos seguidos, y materias como Epistemología yo la padecí hasta el último momento"…"había materias que no tenía problema de quedarme horas sentada, porque las disfrutaba realmente, como Niñez; yo iba al teórico de la B. y era un placer escucharla a la profesora porque otra vez el contenido teórico lo articulaba y lo cruzaba con su experiencia en la clínica, entonces eso sumamente enriquecedor lo que ella decía porque se entendía realmente". (Registro, entrevista individual alumna de 5to año).

Esta realidad universitaria les plantea encrucijadas que deben resolver rápidamente, por lo que en las estrategias que se ponen en marcha en primera instancia relegan el tema del conocimiento y en algunas situaciones solamente logran acumular más horas. Los estudiantes relatan que de pronto, frente al conflicto que se les presenta, la primera alternativa que les surge poner en juego es obligarse a agregar horas de estudio. La ecuación es simple, a mayor contenido mayor cantidad de horas de estudio. Este ajuste, que se supone tiene que resultar, en ocasiones es insuficiente.

Se entiende que al llegar a la Universidad se produce una experiencia de ruptura, que si bien se trata de uno de los factores cruciales que se deriva entre otras cosas en crisis, pone en marcha una serie de ajustes secundarios al mismo tiempo que ofrece la posibilidad de que se produzca alguna transformación como resultado.

De acuerdo con Goffman (2009) se considera que los individuos, en este caso los estudiantes, para formar parte de las organizaciones deben aportar las actividades requeridas siguiendo las pautas institucionales establecidas. En esta relación de reciprocidad hay una ida y vuelta entre el actor y la organización. Si los estudiantes sienten que lo que se solicita de ellos es aquello para lo que se han preparado realizan ajustes primarios. En su defecto, cuando no lo consiguen realizan diferentes intentos de ajustes secundarios, que son aquellos

(…) que permiten al miembro de una organización emplear medios o alcanzar fines no autorizados, o bien ambas cosas, esquivando los supuestos implícitos acerca de lo que debería hacer o alcanzar y, en última instancia, sobre lo que debería ser. (Goffman, 2009: 192).

La experiencia universitaria en contextos de masividad

La experiencia de llegada a la Universidad en contextos de masividad adquiere una agudización por la intervención de la baja proporción de profesores para la cantidad de alumnos; situación que se mantiene a lo largo de toda la carrera de Psicología. Sin embargo, cabe destacar que estos efectos se atemperan porque los alumnos que permanecen generan recursos que les facilitan manejarse, desarrollando progresivamente el aprendizaje del oficio de ser estudiantes universitarios.

Particularmente, el contexto de la masividad suma como aditivo la falta de espacio físico real en infraestructura y equipamiento, lo que entendemos profundiza la experiencia de ruptura y la crisis. Este choque se produce, en parte, por las condiciones inhóspitas *-gente que tenía que salir así corriendo y vos decías, se le bajo la tensión por ese encierro horrible-. (Grupo de discusión, 5to año).*

Para el análisis incluimos datos porcentuales de las *ratio* docentes- alumnos que se extraen de un corte transversal[4], sin embargo estos se han mantenido en la última década. El número de alumnos en las materias es desigual, dado que la matrícula se compone de ingresantes más los recursantes. Estos últimos son alumnos que, por diferentes razones, deben rehacer las materias, y su número es variable. Tal situación produce acumulación de la matrícula en los primeros años, especialmente en materias donde el proceso de apropiación y resultados de los alumnos es menor; lo que produce el incre-

mento por efecto de sumatoria de nuevos inscriptos más los recursantes de cohortes anteriores.

La materia Introducción a la Psicología, que se dicta en los dos cuatrimestres tiene una matrícula aproximada de 1200 alumnos por cuatrimestre y sostiene una relación de 1 profesor cada 203,5 alumnos para los trabajos prácticos. Este indicador porcentual es mayor en el resto de las 5 materias de primer año que tienen aproximadamente entre 2000 y 3000 matriculados con una relación Docente- alumno de 1 profesor - 250 alumnos o 1Profesor-309alumnos para los trabajos prácticos y 1 profesor para 700 estudiantes en las clases teóricas. Estos datos, al correlacionarlos con las voces estudiantiles cobran matices y significados que se enlazan con la dimensión psicosocial del proceso de ambientación a la Universidad. Al mismo tiempo presentan diversas derivaciones tanto en la socialización con los pares como con profesores, la facultad y / o el conocimiento, expresándose con diversas emociones que dan cuenta del malestar.

"…También esa distancia, o sea…uno en el curso del colegio, vos lo tenés al profesor que te va caminando por el lado, en las aulas A y B, vos tenés al profesor lejos, excepto que te sientes adelante, en cambio en las aulas…bueno esto me estoy dando cuenta ahora, pero en las aulas del módulo chico tenés la posibilidad que por ahí si diste un poquito de espacio el profesor se acerque… es distinto, por ahí no sé, si te pones a pensarlo…". (Grupo de discusión, 5to año).

Para contextualizar lo que se expresa es necesario conocer las características de las aulas A y B. Estas poseen capacidad para 250/300 alumnos sentados. En ellas el profesor se ubica al frente en una tarima con cierta distancia del alumnado que le permite tener una mirada global al público pero no acercarse a los estudiantes. Esto último resulta mucho más dificultoso cuando los pasillos y el espacio anterior a la tarima están colmados de jóvenes sentados en el suelo. Para que la clase magistral sea escuchada por la mayoría es necesario utilizar micrófono y sumar recursos didácticos.

El análisis del discurso de la alumna de 5to año en el clima del grupo de discusión le permite conectar *in situ,* cargada de emoción, la experiencia frente a la numerosidad relacionada al vínculo con el profesor.

En el colegio, ya sea que este haya sido público o privado, sea en la ciudad de Córdoba o en el interior, la mayoría de los cursos están organizados de modo tal de permitir estar cerca entre sí y con el profesor; en cambio, la percepción que tienen es que en las aulas para 300 alumnos esa posibilidad es inexistente. Esa emoción que acompaña el recuerdo de la experiencia de ruptura profundizada por la numerosidad de estudiantes y la baja proporción de profesores flota en el ambiente.

[4]El corte transversal se construye por la autora en el momento de la foto realizada con motivo del proceso de acreditación de las carreras de Psicología en el año 2011.

Para Thompson la *"experiencia* incluye la respuesta mental y emocional, ya sea de un individuo o de un grupo social a una pluralidad de acontecimientos relacionados entre sí o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento". (Thompson, 1981:19).

Con respecto a las respuestas generadas por los jóvenes en el encuentro con la masividad hay pluralidad de acontecimientos; sin embargo, hay coincidencia generalizada en las percepciones y el malestar, ya sea por estar apretados, por la falta de espacio en las aulas, la baja visibilidad o la imposibilidad de interactuar, exceptuando los argumentos políticos que realizan los que entienden que la Universidad masiva significa resguardo a la educación pública para todos. Una estudiante de 3er año relata que aún tiene la sensación de parecer ganado, ya que *'todos se mueven juntos como cegados para el mismo lado'.*

"… Esa sensación la tengo ahí nomás. Pero es por, qué sé yo, experiencias así comunes. Por ejemplo, qué sé yo, cuando entran a clases. Cuando estamos estudiando afuera para entrar al aula y tenemos que esperar que salga la masa de gente. Todos entran y se amontonan y… parecemos un montón de… parecemos un ganado, siempre digo lo mismo. La puerta así… (señala con un gesto)todos tratando de entrar como en el subte de Buenos Aires así…". (Registro entrevista a alumna de 3er año).

La joven considera que esta sensación de estar todos pegados entre sí, la masa homogénea, todos haciendo lo mismo, no se le irá nunca, al menos hasta que se reciba. Este fenómeno es tomado por otro alumno como forma de sobrevivir, si no sabes para donde ir hay que seguir siempre a los grupos grandes de alumnos, *ver para dónde va la masa.*

Esta sensación que la experiencia de masificación desarrolla, al mismo tiempo, genera en algunas historias la necesidad de diferenciarse, como recurso de protección del ser. En esta descripción se impone la reflexión sobre la paradoja que ofrece la Universidad masiva y los espacios abarrotados de gente con el contraste que se produce a pocos meses con la caída abrupta de la numerosidad. A mitad de año se encuentran efectivamente apenas unos cuantos alumnos en los cursos, en los que las voces retumban donde antes no entraba el aire. Este fenómeno pone de manifiesto tanto la pérdida de motivación por ir a clases como el desgranamiento que, a nuestro entender, está vinculado a la masividad y a otras condiciones institucionales y subjetivas. La merma en la concurrencia a prácticos y evaluaciones es relatada por los jóvenes, observada durante la investigación y puede ser contrastada con la cantidad de alumnos que finalizan el cursado. Las condiciones se entremezclan con reglamentaciones que permiten como salida dejar de ir a clase.

"…al parcial de niñez y éramos pocos... yo dije cómo podemos ser tan pocos..."

"…yo te digo que a la mañana se notaba más que a la tarde... yo los viernes tengo el práctico de epistemología a las 8,30 y por

ahí hay algunos viernes que hay, no te miento, cinco personas en el práctico de las 8,30. Por ahí hay cinco personas…"- y el profesor dice- "chicos miren para adelante... son dos filas nomas, y estamos todos ahí... re poquitas personas... el otro día estábamos en el aula A, y nos cambiaron al módulo viejo porque éramos... no se... éramos diez, y nos fuimos al módulo viejo, porque retumbaba…". (Grupo focal, 1er año).

El recuerdo sobre los primeros años retrotrae a situaciones semejantes *–éramos un número- donde el malestar frente a la experiencia en la masividad es compartida. "Lo primero que cambia, lo que más me sorprendió, es la masividad de la Facultad de Psicología". (Registro de entrevista a alumna de 5to año, F).*

Varios años después, al narrar, los alumnos de quinto año reconstruyen la vivencia desde cada historia y, apropiándose de sus efectos, afirman que es recién después de atravesar tercer año que la relación con la masividad empieza a mejorar o bien *–'quizás mejor es en 4to'.* Al recordar vuelven a experimentar la emoción del disgusto vivenciado, que provocaba faltar, no asistir, no tener ganas y comprobar con los años que esta percepción es compartida, la que explica abandonos - esto como que los tira para atrás - y que de persistir se transforma. Esto es coincidente con lo que cuenta una joven entrevistada (entre 3er año y 4to año) cuando afirma que ya en esa etapa de la carrera las condiciones son diferentes, mejoran-"*… ahora ya pasó un poco… lo veo ahora en cuarto recién, eh? Como que te tienen más consideración me parece…"-.*

Con respecto a la masividad señala que, si bien son muchos, ya se conocen entre sí.*"…Hay mucha gente pero ya no tanta como en otros años… los prácticos son chicos ya… y, además, conoces a todas las personas, como que…". (Registro de entrevista a estudiante de 3er año).*

La masividad en la Universidad junto con el espacio insuficiente en el que se desarrolla se presenta como una vivencia de excesos. *Transformarse en un número,* despersonalizarse son significantes que describen lo que sienten en esta experiencia, procesos a los que van adicionando otros efectos en su identidad de alumno. Estas transformaciones en la subjetividad frente a las condiciones, las normativas y el campo del saber se correlacionan produciendo como resultado la transformación en el sujeto, que ya no será el mismo. (Jay, 2009:448).

En un primer momento, la percepción frente al espacio se define como *"es enorme", "un monstruo"* (refiriendo tamaño y estructura organizativa) y, en un segundo momento pasan a hablar de la numerosidad -*"sos una hormiga"*- combinándose en el relato de la despersonalización. Dos perspectivas: lo que se experimenta en relación con la masa, se es *un número,* y así mismo en relación con los otros, a la posición que se ocupa en el campo de juego, ser una parte minúscula un bichito, *una hormiga.*

Al profundizar sobre este fenómeno se insiste en la comparación entre la escuela y la Universidad ubicando semejanzas y diferencias, continuidades y rupturas, percibiendo a ambas como dos mundos distintos. Mundos singulares donde la primera es definida como un espacio con dinámica familiar y la segunda como espacio de despersonalización. Este cambio incluye también *la experiencia de anonimato,* ser un número más, alguien no identificable, dificultando hacer amigos, formar grupos, construir pertenencia. Los profesores no conocen sus caras, ni los reconocen, lo que se vincula con lo que llaman *despersonalización* apoyado en el fenómeno de la gran distancia entre los unos y los otros. En el pasado eran personas con identidad; hoy ésta desaparece para transformase en un anónimo, experiencia que provoca una pluralidad de emociones entre las cuales está el sentimiento de *estar perdidas.*

Estos procesos establecen relaciones de sentido, entrecruzamientos entre lo que permanece y lo que cambia, constituyendo de este modo la complejidad actual. (Auge, 1998)

Asimismo, lo que expresan como *pérdida de identidad o despersonalización* ocurre en un espacio masivo de anonimato, a los que se llega metafóricamente producto del viaje desde el habitad escolar conocido al universitario desconocido, cargado de excesos, de no conocimiento del otro-otros, que transforma la noción de espacio construida en la trayectoria previa con una percepción de no lugar, como espacio de no identidad. (Augé, 1993).

"…hay un proceso grande al pasar de la escuela a la Universidad. En la escuela te conocen, es familiar. En el secundario, era persona, tenía identidad…". (Grupo de discusión, 5to año)

"Creo que ahí está lo del monstruo, ahí adonde se pierde quien sos vos, lo que eras en un colegio, se pierde". (Entrevista estudiante de 1er año).

El paso al anonimato significa pérdida de identidad, desestructuración que en la adolescencia, etapa del ciclo vital que la mayoría está transitando, se intensifica y acompaña con expresiones de sufrimiento y desorganización, donde la autonomía se enfrenta a la duda. Los adolescentes, aún en la juventud, siguen siendo sensibles al ambiente que los rodea, profundizándose cuando la autonomía está en proceso tardío. (Erikson, 2008).

Profundizando en lo que llaman despersonalización encontramos que se relaciona con el proceso de desorganización que enfrentan como resultado o consecuencia de la experiencia de ruptura en su historia. Podemos vincularlo con la subjetividad que Bleichmar, siguiendo a Castoriadis, afirma se inscribe en los modos históricos de representación con los que cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para des-

plegarnos en su interior. La subjetividad implica categorías ordenadoras, particularmente de tiempo y espacio. En la experiencia universitaria el tiempo y el espacio comienzan a funcionar de otro modo, motivo por el cual el sujeto se desorganiza. (Bleichmar, 2009).

Simultáneamente, en *la experiencia de masividad* se describe la emoción de *estar perdidas*, lo que vinculan con las dificultades para generar recursos que les permitan resolver todas las situaciones, incluidas cuestiones simples. Estar perdidas se vincula a no saber. Como mencionamos anteriormente, se supone que en este momento del desarrollo los jóvenes alcanzan características del pensamiento que les posibilitan definir problemas, encontrar modos de resolución que incluyan variadas formas lógicas o soluciones múltiples para saltar los obstáculos y tolerar dosis de conflictividad en la vida cotidiana. La realidad de los estudiantes en la Universidad muestra que *la experiencia de anonimato* interfiere, al menos durante el primer tramo o inmediatamente, en el desarrollo de capacidades psicológicas esperables para esta etapa que les permitan lidiar con la incertidumbre, la inconsistencia, la contradicción y el compromiso.

Siguiendo a Berger (1971), las instituciones protegen a los estudiantes de la angustia y a tener que elegir permanentemente; sin embargo, entendemos que durante la experiencia de ruptura/masividad/ anonimato los jóvenes se desorganizan precisamente porque no sienten esta protección institucional. Ello conlleva angustia, y las emociones distorsionan la posibilidad de maniobrar en función de las condiciones.

"…Yo soy de acá, era un cambio muy grande, era muy difícil por ahí sentirse integrado, sentirse parte de la institución después de haber venido de un colegio privado con tu grupo de amigos, como un ambiente mucho más cerrado y venir a la Universidad con miles de personas que todavía no podes formar un grupo…". (Grupo de discusión, 5to año).

Las estudiantes remiten a "estar perdidas",

"…Como que estábamos perdidas los primeros años, como que no sabíamos dónde hacer los trámites, que trámites había que hacer, y también como que bueno a mí particularmente no me gustaba venir a los teóricos en primer año porque era un mundo de gente". (Grupo de discusión, 5to año, 2010) .

Este estar perdidas, sentirse minúsculas, sumadas a otras tantas metáforas son expresiones que narran la intensidad de las emociones que experimentan en este tránsito; recuerdos que conservan en sus memorias en el caso de permanecer resistiendo, y del que se apropian muchas veces durante el relato. Las estudiantes con recuerdos como '*era difícil estar integrados*' o *'no me gustaba venir a clases*' dan cuenta de que sus experiencias con la masividad/ anonimato dificultaban la ambientación y la pertenencia. Cabe destacar que la percepción de pasar inadvertida/o como la de no conocer a nadie o casi nadie, tiene su correlato con la falta de espacio real, aulas para 300 estudiantes con miles por intentar sentarse. Estar perdidas, aún varios años después, es la frase que resuena en las voces de jóvenes del último año. Si uno juega con los sinónimos, estar perdidas remite a desperdiciado, extraviado, inutilizado. El estudiante no puede ubicarse, hacer pie justo en un momento donde debe aprender nuevos modos de manejarse, ya sea para resolver las dificultades en los aspectos administrativos, como en la toma de decisiones acerca de asistir o no a clases. Este *estar inutilizadose* vincula, entre otras cosas, a las emociones que surgen frente a la pérdida o frustración por girar en descubierto. *Estar perdidas* es un estado acompañado de desánimo, una emoción esperable durante los primeros meses del año en que los espacios y las aulas están atestados de jóvenes, no se puede avanzar por los pasillos, quien entra a clase tendrá a su vez dificultades para salir. Quien no llega con anticipación no podrá entrar. (Registro de observaciones en Psicología Evolutiva, abril de 2011).

Las imágenes se entretejen con los recuerdos que describen los itinerarios,

"…tenía que venir 2 horas antes fácil, pero 2 horas reloj para ver si podía conseguir un banco, que yo por ahí esperaba 2 horas y veía una lapicera en un banco, otra lapicera, otra lapicera, y yo decía ¡la pucha! por 15 minutos capaz…". (Grupo de discusión, 5to año, 2010).

ICEUABJO 2015



Entendemos de los relatos de los estudiantes que se encuentran en la transición hacia una nueva etapa, que *la experiencia en/con la masividad* al inicio de la carrera produce efectos en la subjetividad, provocando replantearse lo que quieren hacer, más aún si las elecciones han sido tomadas rápidamente.

La construcción social de quiénes somos y cómo somos se realiza siempre interactivamente en situaciones que se desarrollan en campos determinados. La adolescencia es per se un momento de rupturas y de interrogantes. En las narraciones, *la experiencia de despersonalización* y anonimato interrumpe la continuidad del saber que traen acerca de las instituciones educativas y su comprensión de las dinámicas de funcionamiento institucional. La modalidad de posicionamiento como alumno en la escuela se quiebra en la Universidad, y con ello las formas en que se regulan las interacciones con el conocimiento, con los docentes y con los pares. Experimentar los límites de la cultura borra los contornos de cualquier sujeto; la subjetividad estalla, borrándose, disociándose, proponiendo otro modo de hablar, pensar y actuar. (Fortanet, 2008).

En este punto, los estudiantes desconocen cómo jugar el juego y sus prácticas se desajustan. La situación en los campos universitarios obliga a tener que rehacerse para poder afrontar el nuevo modelo institucional que se les presenta. En ello su identidad de alumno, sus modos de ser y estar en la institución deben obligadamente iniciar el camino de la transformación.

Conclusiones

La información construida en una investigación cualitativa permite lograr avances en el conocimiento del tema/ problema planteado. Entendemos a estos como un cierre y no como conclusiones acabadas sobre el estudio.

El análisis de las experiencias de llegada a la Universidad en la carrera de Psicología permite identificar dos momentos: el primero durante el cursillo que permite mantener una continuidad con la etapa previa y un segundo momento que los enfrenta a una ruptura en la trayectoria escolar. Esta ruptura se convierte en una crisis que se deriva en algunos casos en transformaciones de la subjetividad del actor estudiantil, en el modo de operar como así también en la utilización de estrategias durante los procesos de estudio. En otros jóvenes culmina en abandonos o en dificultades para avanzar en la carrera cobrando diferentes expresiones dependiendo de las singularidades. Entendemos que la crisis por el momento del ciclo vital, cobra intensidad sin embargo resulta en necesaria para los cambios que se supone deben alcanzar. Podría quizás atemperarse su impacto previendo que los jóvenes llegan con diferentes historias y la vivencia se enlaza con las mismas tornando a quienes son mayormente vulnerables a experiencias de quiebre muy abruptas que pueden culminar en fracasos subjetivos pero que sin embargo son producto de la dialéctica en el encuentro del sujeto con la institución.

Referencias bibliográficas

Achili, E. (2005). *Investigar en Antropología social.* Rosario: Laborde.

Achili, E. (2013). Investigación socio antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto, en Elichiry, Nora (comp.). *Historia de la vida cotidiana en educación.* Buenos Aires: Manantial.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Benjamin, W. (2008). Experiencia [1913], *Papeles escogidos.* Buenos Aires: Imago Mundi.

Berger, P. (1971). *Introducción a la sociología.* México, DF: Limusa Wiley.

Bleichmar, S. (2009). *La Subjetividad en riesgo.* Buenos Aires: Topía.

Bordignon, N. A. (2006, Julio Diciembre). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación.* Vol. 2, n. 002, Corporación Universitaria Lasallista Antioquía, Colombia.

Bourdieu, P. (1997). *La ilusión biográfica en Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, Escuela y Espacio social.* Buenos Aires: Siglo xxi.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo xxi.

Elias, N. (1990). *Compromiso y Distanciamiento. Ensayos de Sociología del conocimiento.* Barcelona: Península.

Erikson, E. (2008). *Infancia y Sociedad.* Buenos Aires: Hormé.

Fortanet, J. (2008). Leer a Foucault. Una crítica a la experiencia. *Revista de Filosofía.* Nº 43. issn: 1130-0507. (15-32).

Guevara, M. (2009). Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura. Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud.* (p. 209-234). Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal.* Buenos Aires: Paidós.

López, D. (2012). "La prueba de la experiencia. Reflexiones en torno al uso del concepto de experiencia en la historiografía reciente", *Prismas* [online], Vol.16. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php > ISSN 1852-0499.

Olson, O. (1990). "Thinking about narrative", En: Britton, B. K. y Pellegrini, A. D. (Editores): *Narrative thought and narrative language,* pp. 99-113, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

Ortega, F. (1996). *Los desertores del futuro.* Córdoba: Centro de Estudios Avanzados (cea), Universidad Nacional de Córdoba.

Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos aires: Miño y Dávila.

Rivas Flores, J. (2010 Septiembre Diciembre). "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones", Revista de Educación.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Buenos Aires: Paidós.

Saltalamacchia, H. (1992). *Historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación.* Puerto Rico: cijup.

Thompson, E. P. (1981). *Miseria de la teoría, 1º* ed.1978. Barcelona. España. Editorial Crític.

Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS

Modernidad, democracia y educación

Amalia Milagros González Díaz[&] *Ernestina González Sánchez*[&&]

Resumen
El objetivo del presente artículo es hacer un recorrido histórico por la Modernidad, Democracia y Educación, las teorías sociopolíticas en el devenir de los tiempos. Venezuela en su transitar histórico, surge Don Simón Rodríguez en (1794) considerado reformista del sistema educativo. Por otra parte John Locke padre del Liberalismo y principal representante del empirismo, dejó su huella en la teoría liberal así como la experiencia. En la Edad Moderna se ha considerado el bien común como pensamiento filosófico, ha permanecido hasta nuestros días. De acuerdo al pensamiento de Jean-Jacques Rousseau, el hombre es libre y sólo renuncia a su libertad cuando forma una sociedad. El "Contrato Social" se establece cuando los miembros de esta sociedad depositarios de la soberanía de la nación, se unen libremente a un gobernante y delegan el poder en una serie de instituciones a las que, si no cumplen sus deberes se les puede revocar la confianza. En este orden de ideas, se puede decir que la Educación y la Democracia en Venezuela están con las diferencias de continentes, en consonancias con los planteamientos filosóficos enunciados. Toda dentro de la modernidad.

Palabras clave
Modernidad, Democracia y Educación.

Abstract
The aim of this article is to make a historic tour of Modernity, Democracy and Education, sociopolitical theories in the course of time. Venezuela in its history, Don Simón Rodríguez arises in (1794) considered reforming the education system. On the other hand Jhon Locke Father of Liberalism and the main representative of empiricism, he left his mark on liberal theory and experience. In the modern age has been considered the common good as philosophical thought has remained to this day. According to Rousseau, man is free and only gives up his freedom when forming a partnership. The "Social Contract" is set when the members of this society depositories of sovereignty of the nation, is loosely attached to a ruler and delegate power in a number of institutions which, if not fulfilled their duties may revoke them confidence. In this vein, it can be said that Education and Democracy in Venezuela are continents with differences in philosophical approaches tunes with statements. All within modernity.

Key words
Words: Modernity. Democracy. Education.

Introducción

Describir y analizar el sistema de Educación venezolano en el desarrollo integral del país y su efecto en la Sociedad. De acuerdo con Pichardo (1997:5) "el desarrollo de políticas públicas con especial énfasis en el área de educación, que contribuyan a la superación de los problemas sociales del país…" En ese sentido, la educación es la base para alcanzar el desarrollo humano que aspira una nación.

La historia en sus diferentes momentos y épocas ha referido acontecimiento de orden filosófico, político, social, educativo, económico y cultural. Se destaca la edad moderna cuando se plasman avances tecnológicos en la metalurgia, minería, se descubre y conquista el nuevo mundo donde prevaleció la verdad, la razón y la justicia que estaba en concordancia con la filosofía política del momento y también con el resurgimiento de los estudios clásicos sobre todo en literatura. Venezuela como nación y como estado, no escapa de ello, desde la época del descubrimiento de América, conquista, colonización, donde imperó un sistema esclavista y después el sistema feudal, que fue de dominación, con llevo a que un grupo de hombres influenciados por culturas europeas, buscaron la libertad y la democracia para Venezuela.

[&] Especialista en currículum sistemático. Doctorado en Educación por la Universidad de Caracas, Venezuela. Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica de Maracay.
[&&] Doctorado en Ciencias de la Educación UPEL. Doctorado en Ciencias Administrativa CIU.

Desarrollo

Los Procesos políticos que en Venezuela en su transitar se dieron, hizo que los conquistadores y los religiosos que acompañaron, la fundación de las ciudades, implementaran la educación, que en el devenir histórico, se centró en lo social y por ende fue en el mundo religioso, este proceso socio-educativo, ha tenido tres épocas, perfectamente delimitadas, la Época Colonial hasta el año 1810. La Época de la República desde 1811 a 1870 y la Época Moderna desde 1871 hasta los momentos actuales. La época de la colonia tuvo características primordiales de carácter privado y religioso la cual se inicio en la Provincia de Coro y se dictaban en los conventos y las casas de los Frailes.

Fue en Coro donde se fundó el primer colegio y con posterioridad en 1591 se procede con la Enseñanza elemental, por autorización del Ayuntamiento en la ciudad de Caracas. El sector privado y las órdenes católicas seguían siendo quienes administraban los procesos educativos y las ciudades donde se da el proceso educativo, fueron en Coro, Caracas y Guayana. El Tocuyo considerado un pueblo no tenía cabida, sino en las ciudades populosas de persona de casta y villas, dado que en el Tocuyo aún prevalecían esclavos, labradores y artesanos.

Si hay algo que destacar, es que en estos tiempos, no existía inspección o supervisión por parte de las autoridades, de la colonia. Los procesos políticos que en Venezuela en su transitar se dieron, hizo que los conquistadores y los religiosos que acompañaron, la fundación de las ciudades, implementaran la educación, se inicia en el mundo religioso, y se dictaban en las casas de los frailes. Fue en Coro donde se fundó el primer colegio y con posterioridad marcando época, se inauguró en 1725 la Real y Pontifica Universidad Santiago de León de Caracas, promovida por el Ayuntamiento y se estimula la creación de institutos privados y seminarios.

En 1794 Simón Rodríguez conocido como Ilustre Trotamundos, principal reformista en educación y preceptor en Caracas, del proceso educativo, donde asistieron el Libertador y los hijos de Márquez de León. Allí se realizan Proyectos de Escuelas Públicas, se trata de realizar la Reforma Filosófica Educativas, que con ideas pedagógicas, están influenciadas por la cultura Europea. Proyectos estos que no llegan a implementarse por la situación politica que vivía Venezuela. Venezuela en su recorrido histórico, se vio influenciada por las ideas de Locke, pero también de los representantes de la Revolución Francesa y a raíz de ella, pensadores de la talla de Don Simón Rodríguez tratan de imponer un pensamiento educativo y cultural, se hace hincapié en la educación cívica, educación espiritual, liberal, humano, practico y creador que influencia a Venezuela transformación Técnica y social del país. Que se queda en el papel, por tener Simón Rodríguez, que emigrar de Venezuela, pero que si influencia a hombres de la talla de Simón Bolívar para la lucha independentista en contra de la corona española.

En la continuidad histórica se ubica la época de la República (1811-1870) conocido como el segundo periodo de la Educación Venezolana, allí se destacó, según fuentes oficiales en el congreso de 1811, se crearon escuelas, Academias y Colegios, según expresión de la Constitución Federal y la escuela, era marcada por la guerra independentista. En 1821 se Decreto Obligatorio, se fomento la Instrucción Primaria y el gobierno Federal en 1830 se reserva la Instrucción Secundaria.

Ya en 1843 se estableció la primera legislación escolar "Código Instrucción Pública" La educación de la mujer, del campesino y el artesano, se crearon las escuelas en los cuarteles, se estableció las cartillas de lectura, se decretaron los colegios nacionales, los reglamentos de escuelas, y se produce el aumento de sueldos a los preceptores. Ya para 1869 se decreta la Educación Gratuita y obligatoria, con Dalla – Costa los padres tenían obligatoriedad de que sus hijos debían ir a las escuelas so pena de sanción, se afirmaba no monopolios, ni privilegios, existía el Derecho para la Inteligencia.

Es para 1864 cuando se restablece la Constitución dependiendo de la Dirección General de Instrucción del Ministerio de Relaciones Exteriores y se inicia en 1871 La época Moderna que va desde ese año hasta los momentos actuales. Con estos enfoques previos, y enlazando las ideas antes expuestas, es conveniente destacar los aportes a la historia de la humanidad a partir del Imperio Romano, dado que significó la unión de una gran cantidad de culturas, fue el tiempo en que Roma fue gobernada por emperadores caracterizado por un gobierno absoluto concentrado en una sola persona todos los poderes (político, militar, religioso y administrativo), abarcaba tres continentes (Sur y Oeste de Europa, el Oeste de Asia y el Norte de África). El progreso del Imperio Romano fue conocido como "El Siglo de Augusto" fue la etapa más brillante de las letras y el arte latino. Augusto reinó con acierto, prudencia y justicia, tomó en cuenta los intereses de la plebe y la burguesía.

Uno de los representantes de la época del Renacimiento fue Nicolás Bernardo de Maquiavelo conocido como el secretario Florentino (1469-1527), con una amplia cultura, un pensamiento ágil y profundo y dotes extraordinarios de escritor, jurista, diplomático y político. La obra de mayor trascendencia es el Príncipe, en el cual se destacan las reglas de gobierno para cualquier jefe de estado en cualquier tiempo el cual manifiesta en su obra Maquiavelo (1974:10) "dispuesto a no reparar en medio para alcanzar sus fines", modelo que se ha copiado para el ejercicio de actividades gubernamentales para tratar de mantenerse en el poder. Así

como lo político se debe siempre buscar el bien en el actuar, esto quiere decir debe procurar el bien común para todos los integrantes de una determinada sociedad.

... para 1869 se decreta la Educación Gratuita y obligatoria, con Dalla – Costa los padres tenían obligatoriedad de que sus hijos debían ir a las escuelas so pena de sanción, se afirmaba no monopolios, ni privilegios, existía el Derecho para la Inteligencia.

En ese sentido Tomas Hobbes de Malbesburry (1588-1679), fue uno de los filósofos reconocido en el pensamiento Moderno y Contemporáneo. Filósofo del derecho natural propio del siglo XVII y XVIII, trata sobre los derechos naturales de los seres humanos, es decir, una norma dictada por la razón, pero una norma que la razón dicta instrumentalmente al servicio de la naturaleza egoísta y utilitaria del hombre. Esa realidad que plasmó Thomas Hobbes se puede ver reflejada en Venezuela cuando en el escenario cultural y educacional se trata de implementar la educación impartida por los Frailes Franciscanos, buscando la estructuración política- social y política para el dominio hispánico en América.

En el avanzar histórico del país y en concordancia con el pensamiento de Locke (1632- 1704). Resalta más como filósofo que como pedagogo, es el principal representante de la corriente de pensamiento del empirismo, el cual refiere en su epistemología que no cree en el innatismo ni determinismo, Locke delineó una nueva teoría de la mente, proponiendo que la mente del niño es una tabla rasa, es la experiencia la encargada de darle forma.

En el renacimiento, se afirmaba al hombre como medida de todas las cosas. Afirma Santos (2010):

> Se destruían las estructuras sociopolíticas fundadas sobre la estructura del vasallaje y surgía una nueva clase dominante, enriquecida con el comercio: la burguesía. Las guerras y las invasiones inundaban toda Europa, dando origen a nuevos Estados y nuevos equilibrios. Los contornos del mundo se volvían difusos, inestables, se descubren tierras, se alteran los márgenes, se duda de los límites (p.34).

Asimismo, la filosofía política de Locke, basada en la defensa de los ideales políticos de la burguesía, la división de poderes y es considerado el padre del liberalismo moderno, el cual propone que la soberanía emana del pueblo, la propiedad, la vida, la libertad y el derecho a la felicidad son derechos naturales, considera que el ingreso a la sociedad civil es a través del contrato, defendió la tolerancia religiosa y respeto hacia todas las sectas protestantes e incluso las no católicas.

En ese mismo sentido Zea (1972) sostiene que

> Para sumergirnos en una filosofía liberadora es menester poseer primeramente la autoconciencia de lo que somos, vivimos y practicamos, para luego, a partir de allí, iniciar un proceso comprensivo de experiencias propias que posibiliten la existencia de un hombre nuevo, que no olvide el pasado, sino que logre hacer de él su novedad. (p.296).

Por otra parte, Montesquieu en su obra fundamental el "Del Espíritu de las Leyes" en la cual sienta las bases de la moderna Teoría del Estado y su composición, también se mostró partidario de la división de los tres poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) debían estar separados y no caer en monarcas absolutistas, en manos de una sola persona. En ese mismo orden de ideas, en la época de la ilustración llamada también siglo de la razón, considerado el movimiento ideológico más importante del siglo XVIII basado en la primacía de la razón por encima de cualquier otra facultad humana y en la idea del hombre como dueño de su destino histórico.

Rousseau con su espíritu negaba el derecho a ejercer la soberanía sobre la base del origen divino del poder. De acuerdo con Rousseau, el hombre es libre y sólo renuncia a su libertad cuando forma una sociedad. El "Contrato Social" se establece cuando los miembros de esta sociedad, depositarios de la soberanía de la nación, se unen libremente a un gobernante y delegan el poder en una serie de instituciones a las que, si no cumplen sus deberes se les puede revocar la confianza.

En la edad moderna se ha concebido el bien común a partir del pensamiento filosófico. Por otra parte se ubica el conocimiento científico, el pensamiento moderno indica que lo que no puede probarse se descarta como investigación científica (positivismo). Al respecto el filósofo empirista Hume, sostiene que las leyes científicas sólo son para los casos en que la experiencia ha probado su certeza. Tal como lo plantea Fuguet (2003):

> En este mundo moderno, impulsado en la fe del progreso y racionalidad científica, en la alineación tecnológica y en el control social, sobre la base de los saberes eminentemente ciertos, verificados e irrefutables, fue penetrando lo educativo, sin lograr despertar el interés y espíritu sobre lo científico, lo tecnológico y lo investigativo. Se dedicó a promover gran cantidad de contenidos desarticulados y desvinculados de todo contexto y aumentar el creciente apego por los saberes técnicos o prácticos y, más recientemente por saberes volátiles y superficiales. Estas estructuras conceptuales, venidas de la propia indagación disciplinaria son, en gran medida, incapaces de explicar la situación actual del hombre y los problemas globales y locales, en forma especial a los educativos. (p.147).

Asimismo Zaa (2010:7) refiere dentro de la nueva

narratividad científica que "la búsqueda del conocimiento es una actividad inmanente al hombre que los apasiona y le da sentido a su existencia", sintetiza con ese pensamiento que el discurso científico desde la modernidad está inmerso en explicaciones puntuales; donde el discurso se verificaba, cuantificaba y simplificaba en la búsqueda de la rigurosidad científica y en ese andar filosófico e investigativo se ha ubicado la educación venezolana desde que la instrucción pública como tal establece el Estado Venezolano en 1870, donde la educación va ser una formación de base científica, política-ideológica y cultural producto de los momentos históricos que ha vivido Venezuela y las luchas independentistas desde la colonia con el añadido que no tiene carácter religioso sino que va hacerse más general sin perder en ningún momento de vista el poder político reinante para el momento.

Venezuela como nación y como estado, no escapa de ello, desde la época del descubrimiento de América, conquista, colonización, donde se dio un sistema esclavista después el sistema feudal, que fue de dominación, conllevo a que un grupo de hombres influenciados por culturas europeas, buscaron la libertad y la democracia para Venezuela. El proceso democrático ha tenido dos momentos importantes en el Siglo xx y fue el periodo democrático que va desde 1936 a 1945 y el que va desde el derrocamiento de la dictadura Pérez Jimenistas hasta 1999, porque a posteriori se produce un periodo actual que va desde 1999 al 2014, el cual se considera que como ciclo histórico, político, social aún no ha concluido. De 1.936 a 1.945 cuando se da la primera Democracia, presidida por Eleazar López Contreras y Medina Angarita.

En palabras de Luque (2000:9) refiere "Las nuevas organizaciones democráticas propusieron la construcción de una nueva unidad nacional asentada en el principio de la soberanía popular, de la democracia de masas…atribución de los mismos derechos democráticos a todos los individuos", lo cual les permitía actuar como ciudadanos libres y aspirando a una educación sustentada en valores democráticos, justicia social, respeto a la condición humana.

En este breve periodo de tiempo, se crearon (04) Escuelas Normales.- Escuelas Granjas y Preparatorias Urbanas. Enseñanza Comercial. Escuelas de Artes y Oficios. Escuelas Técnicas. Universidades con escuelas en Ciencias Económicas y Sociales. Geología. Química. Arquitectura. Ingeniera de Minas. López Contreras es el primer mandatario democrático que plantea la primera Reforma Educativa y Apertura la política hacia una Democracia. La ideología dominante desde 1830 a 1894 fue liberal, luego de 1895 a 1935 fue positivista y de López Contreras a 1999 me atrevería a decir, fue enmarcada en el positivismo – liberal. El segundo periodo democrático, se inicia con la caída de la dictadura Pérez Jimenistas, y el gobierno democrático de Rómulo Betancourt (1959 – 1964).

Es conveniente destacar que en el Ministerio de Educación existía la Dirección de Educación Artesanal, Industrial y Comercial (DARINCO). Oficina de planificación y control curricular de escuelas técnicas, la cual funciono hasta 1969 cuando se produce la segunda gran reforma curricular en Venezuela, dando la oportunidad a que los estudiantes técnicos se denominaran bachilleres en diferentes menciones y pudieran ingresar a las Universidades a continuar estudios superiores y ingresar al mercado laboral. Esta demanda era producto de la reforma total del estado en lo socio económico y que respondía al proceso de la política de Sustitución de Importaciones, independientemente del mandatos de la UNESCO para América Latina. El IV Plan de la Nación (1972) refiere "Debe tomarse en cuenta el dinamismo de nuestro desarrollo industrial en los últimos años ha tenido como elemento motriz la Sustitución de Importaciones respaldada por una amplia política gubernamental de protección a la Industria Nacional".

A posteriori de esta reforma total del Estado, se han ensayado e impuestos diferentes diseños curriculares, donde se han llegado a conformar hasta en un mismo periodo de gobierno cinco diseños y pensum de estudios variados, en los distintos saberes y ramas de las ciencias. La discrepancia entre esta sucesión de gobernantes de los segundos cuarenta años de democracia, estuvo caracterizado por filosofías Social Demócratas y Demócratas Cristianas.

Para inicios de la década de 1980 se da por primera vez en Venezuela la firma y entrega de los títulos de Bachiller, distintas menciones, Técnicos Medios en Diferentes menciones, tales, como en el área Industrial, Comercial, de Servicios, Agropecuaria, Salud y Artes, revisados y firmados por supervisores del Ministerio de Educación, adscritos en

Angel Leonel Rios Santiago 2015



las diversas zonas educativas del país. En el ir y venir de la educación venezolana en los segundos años de democracia, la educación ha atendido a posturas filosóficas de derecha y respondiendo de una u otra forma al crecimiento socio-económico-cultural del país.

Después, de este periodo democrático, denominado por factores políticos de la IV República, se inicia un periodo de gobierno, que se comienza con la aprobación de la nueva Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en el año 1999, se crean nuevos cuadros políticos sustentados en el principio de la Democracia representativa y protagónica. En todas las innovaciones que ésta conlleva el papel del Estado en la Organización y administración del sistema y la responsabilidad educativa. En el marco de estas transformaciones políticas se abre la discusión en torno al modelo educativo vigente para el momento.

Los planteamientos del nuevo sistema tenían como prioridades combatir la deserción escolar y el desempleo así como la creación de programas de formación y previsión que detuvieran los niveles de violencia, drogadicción y embarazo precoz. Para ello se concebía programas de participación juvenil promoviendo empresas juveniles en el área del turismo y recreación. El Estado con la participación de las familias y la sociedad promoverá el proceso de Educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos en esa constitución y en la ley. En fin, el propósito fundamental de las nuevas políticas públicas educativas debería ser, establecer el reconocimiento de la Educación como instrumento fundamental para lograr los fines esenciales del Estado, entre los cuales se destaca la promoción de la prosperidad y el bienestar del pueblo.

En el desarrollo de esta nueva visión se han implementado además programas de asistencia estudiantil con el propósito de nivelar a las clases más necesitadas en el uso de las tecnologías avanzadas como es el caso del internet en colegios y universidades en programa canaimita y en el plan futuro de tabletas universitarias, así como en lo económico y social los comedores escolares los programas de alimentación escolar (PAE).

En el caso de la Computadora Canaima es bueno resaltar, que si bien es un buen programa muchos aspectos andan a la deriva en cuanto a su aplicación práctica ya que ni los Docentes manejan fluidamente la informática para transmitir a los educandos y no reciben el entrenamiento eficaz para su manejo ni hay el seguimiento a dicho programa y por lo tanto en la mayoría de los casos se vuelven ineficientes e inutilizados. En ese mismo sentido se establece la relación entre la teoría y la práctica es reciproca, la teoría rige la práctica y la práctica corrige la teoría.

Novedosos sistemas se han implementado como son las misiones educativas Robinson, Ribas y Sucre, lo que constituye una masificación de la educación y en algunos casos en detrimento de su calidad educativa. En relación con las consideraciones anteriores, se puede afirmar que la educación en Venezuela promociona la lucha entre la clase de bajo nivel socioeconómico y las de mejores posiciones económicas, los de menores recursos económicos envían a sus hijos a la escuelas públicas las cuales presentan problemas de infraestructura, condiciones sanitarias lamentables, suspensión de clases, ideologización de la educación, falta de formación profesional de los docentes motivados a la mala remuneración del sector público.

Conclusiones

La función de la educación es formar un ser humanista para el medio en particular que se desempeña, tendiendo a la escuela y a la familia como instituciones esenciales para ejercer la función de la reproducción social, justa y legítima. El sistema escolar se resume en el Currículo Básico Nacional (1999), asumiendo las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación y con fundamentos, epistemológicos desde una visión Holística e integral desde un enfoque social. El proyecto político contenido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela manifiesta que la política educativa es un derecho humano, un servicio público, así mismo y sustentada en la carta magna le confiere un carácter Democrático, integral y gratuito.



Pero al llegar el año 1999 Venezuela, la Educación, la Ideología, la Política, la Economía, busca su gobernante darle un giro de 180° y plantea en su doctrina. Según publicación en folleto titulado Liceo Bolivariano del Ministerio de Educación y Deportes (2004) La Educación como Continuo Humano. Desarrollo Endógeno Soberano. Desarrollo del Ser Social. A) Ejes Integrados. Saber – Convivir – Hacer Simoncito – Escuela Bolivariana – Liceo Bolivariano – Educación Técnica Robinsoniana – Universidad Bolivariana – Sistema Nacional Inclusivo. Sistema Inclusivo: Misiones. Universidad Bolivariana: Aldeas Universitarias. Educación Técnica Robinsoniana: Seminarios y Centros de Desarrollo Endógeno. Liceo Bolivariana: Séptimo Bolivariano. Escuela Bolivariana: Primer grado y preescolar y rotación docente. Ministerio Educación y Deportes. (08-10-2004).

La política educativa, la política de salud y de seguridad social son indispensables para que el desarrollo económico sea sustentable a fin de alcanzar las metas de desarrollo humano que la nación aspira.

Se debe tomar en cuenta que las políticas públicas en el área educativa se debe considerar los beneficios y repercusiones que ellas tienen en la sociedad, entre ellas se puede citar: Garantizar la seguridad pública, social y económica de los miembros que conforman el sistema educativo; Los planes de desarrollos deben ser planificados, para que exista una evaluación, seguimiento y control en los planes implementados; Los presupuestos deben ser distribuidos dependiendo de las necesidades de los estados y las administraciones autónomas municipales.

Es imprescindible partir de las necesidades de los mismos grupos sociales a quienes van a ir dirigidas estas políticas públicas, para llevar a cabo la implementación de proyectos reales, viables y sustentables.

En resumen, el nuevo concepto de desarrollo no es suficiente para sacar a la población de la pobreza. Solo cuando se incluya nuevamente la necesidad de hacer cambios profundos en los sistemas de producción, cuando se genere conocimiento que permita verdaderos cambios sociales, se puede hablar de un nuevo y verdadero desarrollo.

Para concluir, se puede afirmar que las Políticas del Estado Venezolano deben conducir a bienestar integral del venezolano, incluyendo los temas resaltantes, como educación, economía, salud, seguridad.

Las mejores políticas socio-económicas educativas deben conducir al crecimiento económico, sostenible y sustentable, es decir, visión de futuro, con calidad de vida y bien común.

Es necesario que el Estado Venezolano y sus representantes, trabajen en función no de intereses ideológicos y políticos, sino del rescate de la Nacionalidad y del crecimiento del colectivo.

La educación con calidad es una herramienta eficiente e indispensable para el desarrollo humano y socio-económico del país.

Las misiones deben funcionar respondiendo a la disminución de la exclusión con carácter productivo y no paralelo al sistema educativo formal establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Educación, Reglamento y normativas afines.

Referencias bibliográficas

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial número 36.860, de fecha 30 de Diciembre de 1999.

Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de la I y II Etapa de Educación Básica. Octubre de 1997. Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Número 2.635, del 28 de julio de 1980.

Fuguet, A. (2003). Transversalidad y transdisciplinariedad: posibilidad de una teorización. Investigación Doctoral. *Revista Semestral de la Coordinación del Subprograma Nacional de Estudios Doctorales,* 1(1).

Graffe, G. (2005). *Políticas Públicas Educativas frente a la crisis. Reforma del Estado y Modernización de la Educación Venezolana* 1979-2002. Caracas: Secretaria - Vicerrectorado Académico - Universidad Central de Venezuela.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial Número 2.635, del 28 de julio de 1980.

Líneas Generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007.

Luque, G, (2000) De López Contreras a Medina Angarita: La Reforma Educativa de Los Liberales del Postgomecismo. *Revista Docencia Investigación y Extensión.* Año 4. N° 1. Caracas.

Maquiavelo, N. (1974). *El Príncipe.* Madrid: Mediterráneo.

Ministerio de Educacion y Deportes (2004) Liceo Bolivariano. No. 4 Serie Educacion como Continuo Humano. Caracas.

Pichardo, A. (1997). *Planificación y Programación Social. Bases para el diagnostico y la formulación de programas y proyectos sociales.* Buenos Aires: Humanitas.

Plan de La Nación iv. (1972) Edición de la Imprenta Nacional. Caracas.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial. Número 36.787, del 15 de Septiembre de 1999.

Santos - Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones.* México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Zaa, J. (2010). Ciencia Contable. Su filosofía y su Método. (En imprenta para su publicación por el Fondo Editorial del Contador Público Venezolano, Caracas, Venezuela).

Zea, L. (1972). *América como conciencia.* México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Representaciones sociales de maestros y maestras de psicología sobre su práctica docente. Recorrido a través de los fundamentos teóricos

Clara Iveth Gutiérrez Velásquez [&]

Resumen

El artículo que se ha elaborado, es una fundamentación teórica en relación con los conceptos que dan soporte a la investigación denominada: Representaciones sociales de los maestros y maestras de Psicología de la Universidad La Salle Oaxaca sobre su práctica docente. Se visualizan dos ejes teóricos que constituyen la base epistemológica; práctica docente vinculado con procesos formativos y representaciones sociales una propuesta teórica elaborada por Serge Moscovici. Se propone una recapitulación de la temática a partir de los autores originales así como los intérpretes de los mismos. A lo largo del desarrollo del texto se realiza una sistematización y ordenamiento de la información recabada a partir de una metodología basada en una investigación documental, delimitando principalmente el estudio de las representaciones sociales en el campo educativo como teoría y como sustento metodológico. Las ideas propuestas pretenden entrelazar una serie de planteamientos elaborados previamente por los exponentes clásicos de las vertientes desarrolladas para construir un soporte teórico que sirva para develar los significados de los maestros y maestras que se desempeñan en el ámbito de la enseñanza y que han sido formados desde un perfil distinto al pedagógico.

Palabras claves

Representaciones sociales. construcción social. formación docente. práctica docente.

Abstract

The article that has been elaborated, is a theoretical foundation in relation to the concepts that give support to the investigation denominated: Social Representations constructed towards the teachers' educational practice of Psychology of the Universidad La Salle Oaxaca. There are visualized two theoretical axes that constitute the epistemological support; the term of social Representations proposed by Sergei Moscovici and to conceptualize the educational practice from authors who study it to depth. It constitutes then, a systematizing and recapitulation of the information obtained along the research process, delimiting principally the study of the R.S. in the educational field as theory and as methodological support. The ideas proposed are intended to give way to a series of approaches developed previously by the exponents of the classical aspects developed to build a theoretical support that will serve to reveal the meanings of the teachers working in the field of education and who have been trained from a different profile to the pedagogical.

Key words

Social representations. Social construction. Teachers training. Teachers practice.

Introducción

El objetivo de esta investigación documental consiste en revelar antecedentes conceptuales y epistemológicos en torno al término de práctica docente y de representaciones sociales, así como señalar su inclusión en el ámbito educativo, principalmente en el estudio de los significados que le atribuyen los maestros al concepto de práctica docente. Si se requiere estudiar la problemática a profundidad aunada a la utilización de una metodología pertinente, es conveniente reflexionar y analizar las aportaciones teóricas elaboradas por los principales exponentes de dicha temática.

Con el artículo se pretende que los interesados en líneas de investigación similares puedan tener un soporte teórico que a la vez les permita acceder a los principales autores de cada uno de los ejes desarrollados. Básicamente la elaboración del mismo comenzó con la revisión de los aportes teóricos que convergen en ambos conceptos, ubicando autores principales así como intérpretes actuales de sus planteamientos. El origen se esboza desde posturas filosóficas que estudian al "ser" y con base en ello surge la idea de buscar la concepción del "ser docente"; posteriormente se ubica el término desde

[&] Licenciada en Psicología. Oaxaca de Juárez. Educación. Formación docente. Maestrante en Investigación Educativa. Universidad La Salle Oaxaca.

el ámbito educativo con teóricos como Honoré y Ferry; finalmente se relaciona con las representaciones sociales de las cuales se lleva a cabo un análisis desde la propuesta básica de Serge Moscovici hasta sus predecesores.

El tema práctica docente bajo la mirada de las representaciones sociales constituye un aspecto teórico importante para el desarrollo de la enseñanza que permite un mayor alcance para originar propuestas viables, a partir de preguntas indispensables; por ejemplo, ¿Cómo construye el profesor las representaciones sociales del "ser docente"? y ¿cuáles son los significados atribuidos a dicha función? ¿Cómo repercute la construcción social elaborada sobre la práctica docente en su actividad diaria? A partir de estas preguntas se origina la finalidad de estudiar las RS de maestros de la carrera de Psicología de la Universidad La Salle Oaxaca sobre su práctica docente. Cabe señalar que a nivel universitario, los maestros que imparten las materias generalmente carecen de un fundamento pedagógico; sin embargo, una aportación viable sería conocer cómo conciben su labor, y principalmente ¿Qué situación los ha llevado hacia el fin principal de ejercer la enseñanza en nivel universitario? Para dar respuesta a estas preguntas, es conveniente iniciar con un marco teórico que denote amplitud y profundidad en la temática; por ende, en la primera parte del artículo se contextualizarán las políticas públicas de la educación universitaria, abordando en un segundo momento la formación y práctica docente estudiada desde las representaciones sociales.

Los docentes llegan a ser lo que son no solo por hábito. La docencia está ligada a su vida, su biografía y con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser...

Repercusiones de la globalización en la educación universitaria

Para iniciar el abordaje del artículo y de sus temáticas centrales, es importante resignificar el constructo político, económico y social denominado "Globalización" a partir del cual organismos internacionales como el Banco de Desarrollo Interamericano (BDI), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) plantean recomendaciones y establecen políticas que forzosamente deben cumplir los países en materia de educación, es por esta razón que "la educación superior aparece en la agenda política como un tema central del desarrollo de los países, ya sea en la formulación de nuevas políticas públicas sobre el fortalecimiento de la educación terciaria o en el fomento de la investigación y desarrollo tecnológico de las naciones" (Villalobos, Melo y Pérez, 2010:15).

Las prácticas universitarias se han visto permeadas por las políticas elaboradas por dichos organismos quienes a través de ellas tratan de alcanzar la "Calidad Educativa", la cual debe cubrir 5 criterios básicos que son la pertinencia, eficacia y eficiencia, equidad y relevancia de acuerdo con la UNESCO (2008), dicha organización ha generado una concepción con respecto a la educación.

> La educación es, por tanto, un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y 'funcionar adecuadamente' en ella (UNESCO, 2008:7).

Dicho concepto es una pauta que clarifica que la calidad educativa tiene como objetivo una transformación a nivel social, esto permite comprender que los alcances trascenderán el aula, reconociendo que los actores educativos sean sujetos activos de su propio aprendizaje.

A raíz de esto, es prudente identificar los requerimientos en torno a la figura del docente quien finalmente es uno de los principales ejecutores de las políticas públicas vinculadas con la educación. Las instituciones educativas tienen la imperiosa necesidad de adherirse a los lineamientos que a nivel estatal, nacional y mundial se establecen; por ende, el actor educativo tiende a modificar su práctica cumpliendo con las exigencias derivadas "en ningún momento de la historia ha sido más importante invertir en la enseñanza superior como vector imprescindible de la construcción de una sociedad del conocimiento diversa e integradora y del progreso de la investigación, la innovación y la creatividad" (Conferencia Mundial de Educación Superior, CMES citada en Villalobos, Melo y Pérez, 2010:5).

Con base en este planteamiento y en torno al paradigma de la Sociedad del Conocimiento así como del vínculo entre investigación e innovación se focaliza la mirada en uno de los actores fundamentales del proceso educativo: el docente. Cabe precisar que una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, por tal motivo se le ha designado el nombre de "sociedad del conocimiento". De esta forma emerge un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de

capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información. De acuerdo con Tünerman y Chau (2003:1) la noción de sociedad del conocimiento, lejos de indicar la posibilidad de un avance importante y un desarrollo autónomo de las universidades en cuanto instituciones sociales comprometidas con la vida de sus sociedades y articuladas a poderes directos democráticos, genera lo opuesto, esto es, tanto la heteronomía universitaria (cuando la universidad produce conocimientos destinados al aumento de informaciones para el capital financiero, sometiéndose a sus necesidades y a su lógica) como la irrelevancia de la actividad universitaria (cuando sus investigaciones son autónomamente definidas o cuando procuran responder a las demandas sociales y políticas de sus sociedades).

A partir de tales consideraciones surge una divergencia entre las posibilidades y retos de la sociedad del conocimiento, en la cual la educación y principalmente a nivel universitario se sujeta a factores económicos, políticos, sociales, históricos, culturales e ideológicos. Ante tal panorama es viable delimitar cuál es el papel que desempeña el docente en dicho ámbito y por tal motivo tener claridad en la conceptualización de la docencia, ya que esta constituye una de los prioridades de dicha sociedad ya que a partir esta se difunden los saberes.

De acuerdo con Arbesú y Piña (2009:43) se considera a la docencia como una actividad profesional en la cual se transmiten contenidos, actitudes, habilidades y valores a las personas que se forman, se especializan o capacitan en alguna rama del conocimiento científico, humanístico o tecnológico. Con base en lo anterior, se conjuntan una serie de requerimientos que involucran aspectos pedagógicos aunados a características personales que son determinantes en la formación de las distintas áreas de los profesionales, buscando a partir de las intenciones de la práctica educativa que se genere una "identidad docente" fundamentada en autores como Tardiff (2004) y para que se desarrolle es imprescindible dirigir la mirada hacia la formación docente.

ç

Formación enfocada en la práctica docente.

Los docentes llegan a ser lo que son no solo por hábito. La docencia está ligada a su vida, su biografía y con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser. A los docentes, más que a cualquier otro profesional, por su involucramiento en los procesos de transformación del mundo, se les exige una decidida y sólida formación, sustentada en contenidos válidos; no desligada de su entorno, sino que en continua referencia a él, para así poder conocerlo, asumirlo y promoverlo, llevando al hombre (al que él es y a quien educa) a ser plena y verdaderamente hombre, recuperando con esto el auténtico significado y vocación del docente, de la escuela y de la educación (Villanueva, 2013:223).

Lo anterior remite a formularnos dos preguntas ineludibles desde una postura filosófica ¿qué es el ser? y en relación con la educación universitaria ¿qué es "ser docente"? Para Heidegger (citado en Ortíz-Osés, 2011:16) el ser es la esencia o lo esencial y el hombre la existencia o lo existencial, a partir de lo cual se entiende que la esencia se devela en la existencia, o que lo esencial es lo existencial. El ser como sentido radical de lo real se manifiesta en la existencia humana y, por cierto, como tiempo o temporalidad, el cual conlleva la finitud, la contingencia y la muerte. Entonces la práctica docente involucra precisamente la esencia de un sujeto que existe y coexiste con otros que se convierten en figuras significativas, considerando que el "ser docente" implica la esencia y la existencia.

De acuerdo con Tenti (2012:46) los docentes, al igual que cualquier otra categoría social, no constituyen una esencia o sustancia que pueda ser aprehendida en una definición particular. Su especificidad puede alcanzarse a partir de la identificación de un conjunto de características cuya combinatoria delimita su particularidad en cada sociedad y en cada etapa de su desarrollo. De modo que las preguntas genéricas "qué es un docente" o "qué es la docencia" no son sociológicamente pertinentes.

El docente es una construcción social estatal por lo cual es importante recordar que durante la segunda mitad del siglo XIX y durante los primeros decenios del siglo XX existían un convencimiento que la enseñanza era una actividad vocacional y en otro sector se priorizaba la idea de profesión. La vocación tenía tres componentes básicos: El primero era el



innatismo; es decir, el docente era llamado al servicio no por elección racional entonces la persona "nace para maestro". Un segundo componente correspondía al desinterés y gratuidad la cual no podía ser sometida a una racionalidad instrumental, no se podía condicionar el desempeño de su función a la obtención de un beneficio. Por último, la noción de misión y desinterés otorga dignidad particular al oficio de enseñar.

Sin embargo, se contraponía la idea de profesión la cual dependería de una elección racional, un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado; el profesional debería de contar con atributos y conocimientos generados a partir de una formación para efectuar dicha tarea. ¿Qué se entiende entonces con dichos términos? Ferry (1990) menciona:

> "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura. Tener la tarea de formarse es una orden paradójica. Es, en todo caso, tanto para los enseñantes como para muchos otros trabajadores sociales, cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la persona y del rol social".

Desde este punto de vista el doble rol social en torno a la formación docente lo constituye la intención del maestro por formarse así como la finalidad de poseer las acreditaciones que a partir de cursos, diplomados y especialidades le otorgan beneficios a nivel institucional, proporcionándole probablemente estabilidad laboral, un incremento al salario que percibe o le permite acceder a un mejor nivel académico y profesional.

En el plano conceptual, previamente Honoré (1980) había considerado que la "formación profesional" se inscribe en la más fundamental de las relaciones entre formación, trabajo y persona. La triada permite visualizar que detrás del maestro que quiere formarse para ejercer la docencia hay un cúmulo de decisiones personales, formativas y laborales que previamente debió considerar. En este sentido cuando se hace referencia a la incorporación del psicólogo o psicóloga en el ámbito universitario ejerciendo funciones docentes es imprescindible cuestionarnos en relación con las decisiones que ha tomado en los ámbitos anteriormente señalados. Primero, elegir entre una formación vinculada con las distintas perspectivas de la psicología: humanismo, conductismo, psicoanálisis, entre otras vertientes; posteriormente tomar elecciones personales (enfocadas en la familia, pareja, amigos y el tiempo dedicado a los mismos); por último, tomar la alternativa de formarse para tener un mayor crecimiento profesional y por ende un mejor desempeño profesional o bien, tener como prioridad las certificaciones que se otorgan en procesos formativos institucionales.

La formación del maestro o maestra llega a ser determinante en la práctica docente que ejerce y para analizar dichos factores, es conveniente preguntarnos ¿Cómo guían las representaciones sociales la práctica docente del maestro universitario? Este cuestionamiento deriva de la intención de conocer cuál es la concepción del "ser docente" con la cual desempeñan su labor y cómo dicha práctica se puede determinar a partir del estudio de la vida cotidiana.

Para lograr una mayor comprensión y develar los significados que en torno al tema surgen, se ha empleado una metodología de análisis basada en el estudio de las representaciones sociales, la cual a continuación se abordará con la finalidad de generar puntos de convergencia entre práctica docente y RS.

Metodología de análisis basada en representaciones sociales.

A finales del siglo pasado, el término propuesto por Durkheim "Representaciones colectivas" se comenzó a utilizar desde la sociología; sin embargo, existían dudas por parte de la comunidad académica en torno al sentido del mismo; esto sirvió de precedente para que en 1961 el psicólogo social Serge Moscovici acuñara el concepto de Representaciones sociales, estableciendo un vínculo entre la sociedad y el individuo enfocado en las construcciones que realiza éste último sobre su realidad. Se afirma que las precisiones teóricas entre Durkheim y Moscovici difieren en temporalidad y primordialmente en el alcance que tienen sus teorías. Durkheim (1897) afirmaba que "la vida social está llena de representaciones", aunque la limitación consistía en la dificultad para entender las atribuciones que le daba al término "representación" aspecto que con autores posteriores se fue aclarando.

Actualmente el estudio de la práctica docente de profesores universitarios se ha articulado con la propuesta teórica metodológica de las Representaciones sociales las cuales constituyen una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas por medio de las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:17). Se inicia la estructuración del concepto teniendo como principal referente la representación, la cual funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o prácticas. Es una guía para la acción, orienta las prácticas y las relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad puesto que determina un conjunto de anticipaciones y expectativas (Abric,

2001:13). Estos teóricos de las RS a través de su conceptualización permiten entender que los individuos elaboramos y construimos nuestras representaciones sobre las situaciones, personas o aspectos de nuestro diario acontecer, de tal forma que atribuimos significados a nuestra experiencia, también es conveniente considerar que estas representaciones se encargan de guiar y dar sentido a nuestras acciones.

A partir de este referente teórico y planteando una argumentación disímil en algunos puntos clave, Moscovici (1961) en su tesis doctoral Psicoanálisis, su imagen y su público realiza un análisis de los seguidores de la corriente psicoanalítica en Francia utilizando para esto información contenida en la prensa y entrevistas realizadas a distintos sectores de la población. A partir de esto, surgen las primeras ideas en relación con la noción de RS, señaladas como propiedades casi tangibles; circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto o un encuentro (Moscovici en Romero, 1961). Cabe mencionar que esta teoría ha tenido grandes modificaciones a lo largo de su desarrollo y es que al intentar descubrir los significados de las prácticas de los sujetos se enfrenta a una gran problemática, somos seres altamente cambiantes y en nosotros convergen una serie de factores, sociales, culturales, psicológicos, familiares, laborales, entre otros; el autor señala que el término es inclusivo de todos ellos.

Posteriormente Denise Jodelet (1989) plantea que las representaciones sociales designan una forma de conocimiento específico, saber del sentido común, designa una forma de pensamiento social (Jodelet en Romero, 2004). Una representación es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales. Consiste en un sistema que predecodifica la realidad (Abric en Romero, 2004).

En consideración a estos referentes, cabe preguntarnos ¿Cómo llevamos a cabo la construcción de la realidad? ¿Cómo definimos si esto que observo, pienso y siento constituye la realidad? Remontándonos a autores como Berger y Luckman (1968) podemos encontrar un análisis profundo en relación con el tema así como a la inclusión del término "vida cotidiana", definiendo la realidad como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos desaparecerlos) y definen conocimiento como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas.

La formación de yo, se entiende en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros median entre el ambiente natural y el humano (Berger y Luckman, 1968). La mediación resulta un puente entre la construcción que elaboramos a partir de la información adquirida del entorno, aunada a la asimilación y apropiación de la misma; sin embargo, esto se logra a partir de la interacción con otros. Las representaciones sociales funcionan para interpretar la realidad que rige las relaciones de los individuos en su ambiente físico y social; determinando sus comportamientos o prácticas (Abric en Romero, 2004). Es conveniente considerar que la relación entre representaciones sociales y práctica docente ha permitido estudiar la formación de procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la estructuración que realiza el docente hacia su labor cotidiana; esto conlleva a develar las construcciones que el docente ha elaborado en torno a su práctica.

La práctica docente se convierte en un tópico que puede ser abordado desde un fundamento teórico y también desde el análisis del significado del "ser docente"; este maestro o maestra tiene como fin principal la enseñanza; por tanto convierte el aula en el espacio de interacción por excelencia;

la relación de maestro-alumno contribuye a la elaboración de significados en torno al rol que ambos desempeñan, las experiencias modifican las percepciones...

sin embargo, esto también forma parte de su vida cotidiana y lo trasciende "la realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros… la experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación "cara a cara", como prototipo de la interacción social" (Berger y Luckman, 1968:123).

A partir de lo anterior se infiere que la relación de maestro-alumno contribuye a la elaboración de significados en torno al rol que ambos desempeñan, las experiencias modifican las percepciones y entonces, en la práctica docente confluyen las creencias y las construcciones que se han elaborado, repercutiendo en la labor que el maestro lleva a cabo.

Consideraciones finales

El estudio psicosociológico de la construcción del conocimiento se sitúa en el presente de los discursos, las prácticas y las representaciones, integrando la consideración de su génesis y su arraigo en el pasado. Esta articulación de lo social, lo cultural y lo histórico en el enfoque del sentido común y de su puesta en obra por los individuos o en la interacción, parece igualmente necesario cuando se consideran los límites que el análisis de una situación social concreta impone a la aplicación de un enfoque de la construcción de mundos sociales fundada en la interacción (Jodelette, 2000).

Remitirnos a la construcción del conocimiento a partir de las relaciones interpersonales y la influencia que las mismas

tienen en nuestras concepciones, se considera un punto de partida en la temática aquí abordada. Sin embargo, referenciar a las Representaciones Sociales conlleva a cuestionarnos sobre el papel que desempeñan: la cultura, el lugar geográfico, la familia, los pares, entre otros sujetos y elementos que se encuentran alrededor de una persona. Es decir, cabe la posibilidad de que se conviertan en claros marcos de referencia en nuestra vida cotidiana.

La elaboración teórica que se ha desarrollado, permite entrelazar conceptos de formación vinculados con la práctica docente utilizando como soporte metodológico las RS, considerando que las construcciones que los maestros y maestras han elaborado tienen una base social considerable. La concepción del "ser docente" aunada a la "identidad docente" permiten develar los significados atribuidos sobre la práctica que en su cotidianeidad dichos actores educativos reflejan cuando están en interacción con otros (pares, alumnos, administrativos, coordinadores, entre otros). Los procesos intersubjetivos generados trascienden y se difunden en el aula siendo éste el lugar en el cual convergen una serie de comportamientos, pensamientos, vivencias y experiencias que determinan o influyen tanto a maestros como a los alumnos.

Es conveniente retomar la idea propuesta en el artículo en la cual se señala que para implementar propuestas que tengan mayor impacto incluso en procesos formativos de maestros y maestras sin formación pedagógica es imprescindible haber estudiado sus concepciones en torno al alumno, a la institución, al espacio aúlico, a los modelos de enseñanza y aprendizaje, a procesos administrativos y principalmente a la función que asume al momento de convertirse en un mediador educativo.

Los autores que se proponen en el texto, son pioneros dentro de las temáticas consideradas; sin embargo, es conveniente que las personas interesadas en el estudio de la práctica docente desde la metodología sustentada en las representaciones sociales conozcan los predecesores que han difundido las ideas; por ejemplo en el campo de las representaciones sociales Jodelet o Abric son claros exponentes, mientras que en el corpus teórico de la práctica docente se pueden consultar las propuestas de Gimeno Sacristán, Cecilia Fierro y Grundy.

La práctica docente y los procesos de formación, han sido abordados desde distintas metodologías; sin embargo, el propósito que dio origen al artículo es presentar a las RS como una forma de análisis que permite adentrarnos en la realidad y vida cotidiana de un maestro universitario con formaciones de áreas disciplinarias disímiles a las pedagógicas. Considerando la exploración de la práctica docente un punto de partida para proponer procesos de formación docente en ámbitos universitarios que efectivamente tengan el impacto deseado y constituyan principalmente una base sólida para los maestros universitarios provenientes de distintas carreras. Finalmente es imprescindible pensar que son ellos quienes tienen una responsabilidad profesional y ética en torno al estudiante conjuntamente con las normas, políticas, visión y misión de la institución en la cual laboran.

Se deja a consideración del lector, formar sus conclusiones en relación con los planteamientos elaborados a partir de los textos consultados para el avance de investigación propuesto.

Referencias bibliográficas

Arbesú, Isabel (2009) "Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior" en Observar (México) N°3, junio.

Abric, Jean Claude (2009). *Prácticas sociales y representaciones.* México, DF: Coyoacán.

Berger, Peter, (1968). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

Blanco, Ascención (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior.* Madrid: Narcea.

Blanco, R. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe Santiago.* Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.

Ferry, Gilles (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* México, DF: Paidós.

Hernández, Daniel (2005). *Estudio sobre representaciones sociales: Docentes y docencia en el nivel medio.* Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.

Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación.* Madrid: Narcea.

Jodelete, Denise (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales.* México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires: Huemul.

_____ (1984) Psicología social II. *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* Madrid: Paidós.

Ortíz, Oses (2011). *Heidegger y el ser sentido.* Madrid: Universidad de Deusto.

Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* España: Graó.

Romero, Eulogio (2004). *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas.* Puebla: BUAP.

Tenti, Emilio (2012). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI.

ICEUABJO 2014



Criterios editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo: Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 10 pts. y el cuerpo de texto será en 12 pts. con interlineado sencillo, en archivo Word para Windows. En caso de incluir imágenes deben ser de autoría propia o contar con la autorización para ser incluida(s) en dicha colaboración, las imágenes deben ser indicadas dentro del texto, numerando de forma ascendente. Se adjuntara una carpeta en la que contenga(n) la(s) imagene(s) tituladas con el No. correspondiente y con el pie de foto (autor de foto, titulo y año) en formato .jpg a 300 dpis. En caso de no necesitar imagenes especificas, se envira solo el texto. Se recomienda que el titulo sea breve, claro y conciso; la extensión máxima del texto es de veinte cuartillas y la mínima de ocho, Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del o los autores utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las Notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de abscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de identificación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, síntesis de los principales puntos tratados en el artículo. No incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Key Words, las palabras clave traducidas al inglés.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será consistente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deben ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; Las fuentes deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; no aceptados. El resultado del dictamen será informado al autor(es). El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Criterios técnicos para la publicación:

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para la reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (apa), (ejemplo, año: págs.)

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negrita o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que el autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, como por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos; los nombres de los días de las semana y los meses del año.

La sección de Fuentes de consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias citados que deberán aparecer

ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

Ejemplos de Referencias Bibliográficas
Para Libros:
Dietz, Grunther (2012) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación.* México : Fondo de Cultura Económica.

Para artículos de Revista:
García, J. I. 2013 "Acoso escolar, transición de víctima a agresor" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (México) Vol. x, No 24, enero-junio.

Para artículos de Internet:
Instituto Nacional de Estadistica y Geografía (2013). México : inegi, disponible en: http:// www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigrama.htm consultado el 9 de enero de 2013.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, debe utilizarse la función del procesador de texto.

Reglas para las colaboraciones:
No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción o tengan faltas ortográficas.
Los trabajos deberán enviarse al correo de la revista: revista_academicus@hotmail.com

La Revista de Ciencias de la Educación, Academicus se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del autor(es).

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de publicación enunciados con antelación.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
1955
CIENCIA • ARTE • LIBERTAD

ICEUABJO

3er. ANIVERSARIO

Revista de Ciencias de la Educación

ACADEMICUS

www.ice.uabjo.mx
E-mail: ice_educacion@hotmail.com
revista_academicus@hotmail.com
Tel. Fax. 01(951) 51 63 710

