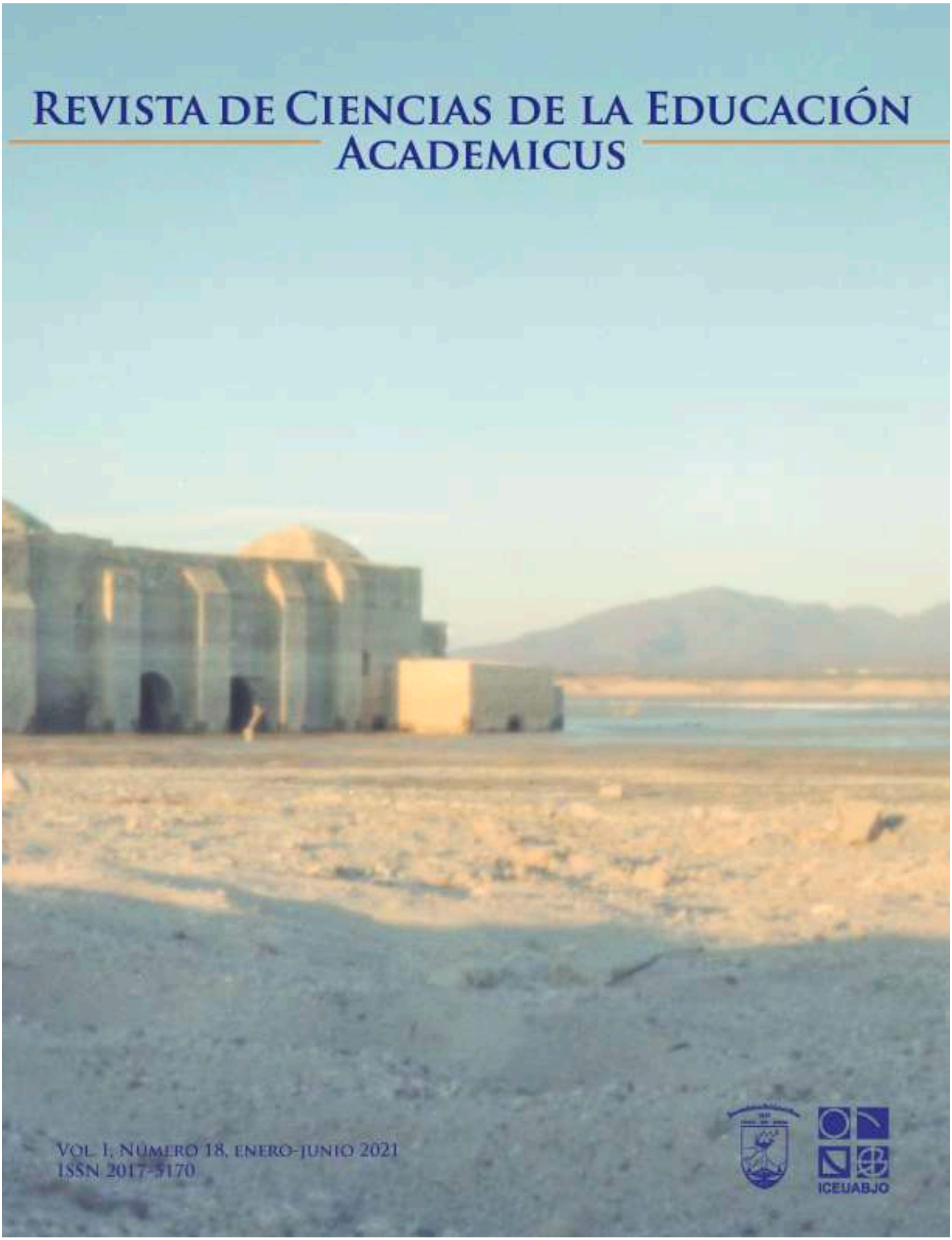
Revista de Ciencias de la Educación Academicus



Vol. I, Número 18, enero-junio 2021
ISSN 2017-5170

ICEUABJO

DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO
Eduardo Carlos Bautista Martínez
SECRETARIA GENERAL
Leticia Eugenia Mendoza Toro
SECRETARIO ACADÉMICO
Javier Martínez Marín
DIRECTOR DEL ICEUABJO
Héctor Aguilar Aguilar
EDITOR RESPONSABLE
Carlos Alberto Martínez Ramírez
CONSEJO EDITORIAL INTERNO
Jorge Alberto Ruiz •
Ana Karent Alemán Torres •
Juan Angeles Robles •
José Luís Aragón Melchor •
María Leticia Briseño Maas •
Alba Cerna López •
Carlos Eliseo Díaz Córdova •
Yaroslay Milady Delgado Juárez •
Lilly Patricia Ducoing Watty •
María de Jesús Espinosa Benítez •
Miriam Rosario García Flores •
Leonor García Quezada •
Olga Grijalva Martínez •
Benito Gerardo Guillén Niemeyer •
Marco Antonio Hernández Escampa-Abarca •
Tomás Jorge Camilo •
Guadalupe Aurora Maldonado Berea •
Jaime Martínez Luna •
Cindy Deyanira Martínez Ramírez •
José Israel Mayorga Hernández •
Imelda Erendida Méndez Canseco •
Vilma Méndez Barriga •
Diego Rigoberto Pérez Llaguno •
Pedro Ojeda Garrido •
David Pérez Arenas •
María Anaid Rangel Condado •
Francisco José Ruíz Cervantes •
Juan Carlos Sánchez Antonio •
Fidel Torres González •
Alejandro Velasco Sosa •
Citlalli Zenteno Castil •
Docentes del Instituto de Ciencias •
de la Educación de la Universidad Autónoma
"Benito Juárez" de Oaxaca

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO
• Mayte Jiménez Rivero
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba
• Johannes Kniffiki
Universidad Alice Salomón de Berlín
• Luz Dávalos Murillo
• Nancy Picazo Villaseñor
Universidad Anáhuac, México Norte
• Salvador Ponce Ceballos
• Joaquín Vásquez García
Universidad Autónoma de Baja California
• Rogelio Martínez Flores
Universidad Autónoma Metropolitana
• Felipe Abundis de León
Universidad Autónoma de Nuevo León
• Humberto Rodríguez Hernández
Universidad Autónoma de Tamaulipas
• Margarita Galicia Gálvez
Universidad Autónoma de Tlaxcala
• María Elena Barrera Bustillos
• Nora Verónica Druet Domínguez
• Gladys Julieta Guerrero Walker
Universidad Autónoma de Yucatán
• José María Ruiz Ruiz
Universidad Complutense
• Alfonso Ortíz Quezada
Universidad Cristóbal Colón
• Pablo Gómez Jiménez
• Héctor Magaña Vargas
• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
Universidad Nacional Autónoma de México
Diseño editorial y diseño de cubierta
Alma Vargas García

la revista de ciencias de la educación academicus, año 21, No. 18, enero- junio 2021, 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, Oaxaca, México. C.P. 68210, Tel. 951 516 3710/11, www.ice.uabjo.mx/revista-academicus, academicus-revista@hotmail.com, Editor Responsable: Carlos Alberto Martínez Ramírez, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-052213040800-102, issn: 2017-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso sepomex PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, s.a. de c.v., Mártires de Tacubaya No. 1-"C", Col. Ex–Hacienda Candiani, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México, C.P.68130, Tel./Fax. 951 514 4511 / 951 514 4522. Este número se terminó de imprimir el 12 de julio de 2021, 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 las autoras y los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor de la publicación, del Instituto de Ciencias de la Educación (iceuabjo) o de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (uabjo).

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 económicos del pfce 2021.



Créditos de portada:
Título de las obras: *Jalapa del Marqués 2017*
Técnica: Fotografía estenopéica. Cámara lumínica
15 segundos de exposición.
Autora: Rosalba Bustamante
Año: 2017
Mail: rosalbaisabelbf@gmail.com

Fotografías al interior: iceuabjo

ÍNDICE

4 Editorial

6 La Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación: Una Interpretación desde el Tiempo sin Aroma
Paz López Martha Elba.

12 Acercamiento y Enseñanza de Literatura: Propuesta Dirigida a Futuros Docentes
Noriega Jacob Mirián Adriana.

23 Maestra Re-mirando su Praxis desde la Pedagogía Emocional. Investigación Acción Participativa desde el Aula Preescolar
Herrera Segura Sofía.

38 La Teoría de Piaget en la Educación Especial
Aguilar Maldonado Othón Víctor.

46 Factores de Motivación para Impulsar el Aprendizaje del Idioma Inglés en Nivel Medio Superior
Ruiz Bárcenas Lilia, Zúñiga Maldonado Walter Manuel y Ramos Aguilar Maribel

57 Requerimientos del Contexto Laboral de la Fisioterapia Física y Deportiva. Análisis Cualitativo con Empleadores del Noreste de México
Carranza Bautista Daniel y Enríquez Reyna María Cristina

66 La Incertidumbre Académica y Formativa en el Contexto de la Contingencia Sanitaria; Acciones y Programas de Atención desde la Coordinación Académica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ICEUABJO
Angeles Hernández Gabriel

74 Aproximaciones a una Propuesta Educativa Complementaria a la Revolución Industrial 4.0
Pulido Varela John Alexander.

84 Factores Asociados a la Producción Científica de los Académicos de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora
Barreras Beltrán Carlos y Castillo Ochoa Emilia.

90 Criterios editoriales para publicar en ACADEMICUS

EDITORIAL

En el número correspondiente al semestre enero-junio de 2021, de la REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS, del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO), podemos encontrar nueve interesantes artículos.

En primer momento, Martha Elba Paz López, investigadora del ICEUABJO, presenta el artículo "La Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación: Una Interpretación desde el Tiempo sin Aroma", derivado de una investigación hermenéutica sobre la tesis como opción de titulación, a nivel licenciatura del campo educativo. En segundo momento, Mirián Adriana Noriega Jacob, investigadora de la Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo, desarrolla el artículo "Acercamiento y Enseñanza de Literatura: Propuesta Dirigida a Futuros Docentes", en donde se plasman algunas propuestas para la promoción de prácticas lectoras y comprensión de textos en futuros profesionales de la educación.

Subsecuentemente, aparece "Maestra Re-mirando su Praxis desde la Pedagogía Emocional. Investigación Acción Participativa desde el Aula Preescolar", aporte de Sofía Herrera Segura, de la Universidad Nacional de Costa Rica, quien recupera su propia experiencia docente en el citado nivel educativo. En ese sentido, "La Teoría de Piaget en la Educación Especial", se integra con base en una investigación teórica, que articula los estadios de desarrollo piagetanos, la reforma educativa mexicana y la educación especial, contribución de Othón Víctor Aguilar Maldonado, psicólogo en los servicios de CAM y USAER.

El quinto artículo fue escrito por Lilia Ruiz Bárcenas, Walter Manuel Zúñiga Maldonado y Maribel Ramos Aguilar, adscritos al Instituto Tecnológico Superior de Salvatierra, quienes presentan resultados asociados a la migración como un factor que motiva el aprendizaje del inglés, en estudiantes de bachillerato, bajo el título de "Factores de Motivación para Impulsar el Aprendizaje del Idioma Inglés en Nivel Medio Superior", mientras que en el sexto artículo "Requerimientos del Contexto Laboral de la Fisioterapia Física y Deportiva. Análisis Cualitativo con Empleadores del Noreste de México", de la autoría de Daniel Bautista Carranza y María Cristina Enríquez Reyna del Doctorado en Ciencias de la Cultura Física y Deporte de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se da cuenta de elementos curriculares y formativos que proponen para el diseño de planes y programas de estudio, en el ámbito de la Fisioterapia Física y Deportiva.

"La Incertidumbre Académica y Formativa en el Contexto de la Contingencia Sanitaria; Acciones y Programas de Atención desde la Coordinación Académica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ICEUABJO", es la denominación del escrito de Gabriel Angeles Hernández, profesor del ICEUABJO, quien recupera la experiencia institucional del citado instituto universitario, para

continuar con los servicios educativos en el contexto de la pandemia por COVID-19. "Aproximaciones a una Propuesta Educativa Complementaria a la Revolución Industrial 4.0", es el título del aporte de John Alexander Pulido Varela de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, contribución que se ubica en una época de muchos cambios y avances tecnológicos, que inciden en las realidades sociales, profesionales, laborales, educativas e incluso de la vida diaria.

El último escrito, corresponde al maestrante en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora; Carlos Barreras Beltrán y a la académica-investigadora de la misma universidad; Emilia Castillo Ochoa, denominado: "Factores Asociados a la Producción Científica de los Académicos de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora", en donde se destacan elementos personales y de las políticas institucionales, avocadas a la productividad de académicas y académicos de la UNISON.

Para concluir, expresamos nuestro reconocimiento a todas y todos los autores de estos interesantes artículos, resultado de importantes esfuerzos, estudios, propuestas, reflexiones y/o trabajo de campo, ubicados en diversos contextos locales, regionales, nacionales e internacionales, en el ámbito educativo.

Atentamente
"CIENCIA, ARTE, LIBERTAD"

Mtro. Carlos Alberto Martínez Ramírez
Editor Responsable de la
REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ACADEMICUS

La Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación: Una Interpretación desde el Tiempo sin Aroma

Paz López Martha Elba[*]

RESUMEN

El texto presenta una investigación hermenéutica sobre el síntoma: "No tengo tiempo para hacer la tesis" manifestado por los egresados el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Sospechamos que éste se desencadena por la fragmentación del tiempo como signo de la sociedad actual llamada disincronía por el filósofo Byung Chul Han. El texto tiene el objetivo de llamar la atención sobre la baja incidencia de la tesis entre los dispositivos de titulación, para obtener el título de licenciado en ciencias de la educación, e interpretar su sentido, pues hay señales que apuntan a su desaparición. El diálogo filosófico y el uso de la paradoja, fueron el camino para llegar a comprender el sentido de tales señales.

PALABRAS CLAVE

Byung-Chul Han. Sospecha. Tesis. Investigación. Disincronía.

ABSTRACT

The text presents a hermeneutic investigation on the symptom: "I don't have time to do the thesis" manifested by the graduates of the Institute of Educational Sciences of the Benito Juarez Autonomous University of Oaxaca. We suspect that this is triggered by the fragmentation of time as a sign of the current society called dysynchrony by the philosopher Byung Chul Han. The text aims to draw attention to the low incidence of the thesis among the devices of degree, to obtain the degree of licentiate in educational sciences, and interpret its meaning in the face of the signs that are pointing to its disappearance. Philosophical dialogue and the use of paradox were the way to understand the meaning of such signs.

KEYWORDS

Byung-Chul Han. Suspicion. Thesis. Research. Dysynchrony

INTRODUCCIÓN

Las dificultades para hacer una tesis han sido un tema estudiado en el pasado siglo XX con diferentes tópicos y enfoques. Se le ha estudiado desde las características de los estudiantes en su incidencia, las iniciativas y acciones institucionales, hasta los procesos complejos del fenómeno de titulación. En el presente, se le sigue estudiando, y los enfoques se han diversificado aún más, sin embargo, en su conjunto a estos estudios podemos agruparlos como síntomas de una tesis a la deriva.

La tesis profesional o de licenciatura en el campo de la educación es un trabajo escrito donde se expresa una idea inicial sobre un tema educativo que se analizará mediante una investigación, para después sostener una réplica, ante un jurado que juzgará la fundamentación de los argumentos, resultados y conclusiones.

En este artículo presentamos la interpretación al síntoma "falta de tiempo para hacer una tesis", expresado por los egresados del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, (ICEUABJO), en una investigación que el instituto realizó con el propósito de explorar, desde la perspectiva del estudiantado, las dificultades que tiene para elegir la tesis como forma de titulación. La investigación fue inducida por la evidente disminución de titulados con esta modalidad de titulación.

Nos parece pertinente detenernos a pensar y analizar el síntoma, porque, Ricoeur nos recuerda que, "lo que uno dice tiene el signo de lo que se oculta" (1967: 76). Además, porque ella revela un fenómeno que, se está extendiendo en las instituciones de educación superior. Por tanto, es un signo que le compete atender a la investigación educativa pero no desde los enfoques que se han empleado hasta ahora, la naturaleza del síntoma, reclama un enfoque humanista.

Desde esta perspectiva, la preocupación del fenómeno es sugerente, porque está en juego el significado histórico de la tesis universitaria, es decir del hombre pensante, de la formulación del juicio propio, que está siendo desplazado por el hombre

[*]Doctora en Educación, PTC del Instituto de Ciencias de la Educación UABJO y presidenta de la Academia de Investigación Educativa del mismo Instituto. Líneas de investigación currículo e identidades universitarias.

pragmático, que promueve las concepciones y visiones empresariales en la vida universitaria y la homogenización del currículum universitario.

Tenemos la sospecha de que, el fenómeno de la titulación por tesis es hoy un signo impregnado de las características de nuestro tiempo, influenciado por la producción tecnológica, en la que la obsolescencia es inmediata, produciendo la sensación de que el tiempo se escapa. Por tanto, la expresión del estudiantado "no tengo tiempo para hacer la tesis", es una señal de que el tiempo está enfermo en la sociedad contemporánea, como lo afirma el filósofo sudcoreano Byung-Chul Han (2015). La aceleración es un síntoma de la enfermedad, nos dice el autor, pero no su desencadenante. La crisis temporal posmoderna se debe a una "disincronía" o dispersión del tiempo, continúa diciendo el autor. Por eso nos preguntamos ¿cómo incide la disincrónia o dispersión del tiempo que caracteriza a la sociedad contemporánea en el síntoma "no tengo tiempo para hacer la tesis", del estudiantado del ICEUABJO?

En este texto nos centramos en los aportes de la Hermenéutica de la Sospecha para analizar y comprender el descenso drástico de la titulación por medio de la tesis. Pues hay datos que indican que en cinco generaciones hubo 143 egresados que se titularon, de los cuales solo nueve lo hicieron por tesis (ICEUABJO, 2016). Nos parece pertinente dicha Hermenéutica, porque ella nos permite situarnos ante un hecho filosófico de enorme envergadura: pensar el pensamiento –tesis- del sujeto de la educación superior. Por ello, es central para el texto, el diálogo con Byung-Chul Han.

Establecimos un diálogo con el autor mencionado, porque con él encontramos una puerta de entrada privilegiada, para descubrir lo que existe detrás del síntoma nuestro objeto de interés e hicimos un rodeo a los contornos de la estructura del plan de estudios por competencias, para descubrir cómo incide en el estudiantado para hacer la tesis.

En otro momento, sin abandonar el diálogo con nuestro autor, también hicimos un rodeo al imperativo del rendimiento laboral, al que están sometidos los profesores investigadores del instituto, como señal renovada que incide en el fenómeno de titulación mediante la tesis.

Continuamos avanzando en el diálogo con nuestro autor, y añadimos la paradoja, que muestra las contradicciones que genera el desplazamiento de la tesis en una sociedad obsesionada con la creatividad y la innovación, y concluimos que los aportes de la hermenéutica de la sospecha son pertinentes, para seguir pensando la tesis en un horizonte de sentido.

LITERATURA ALREDEDOR DE LA TESIS

Los estudios sobre el tema de la titulación cobraron importancia como objeto de estudio en las últimas décadas del siglo pasado. Surgen por la preocupación de los bajos índices de titulación en la universidad. En la década de los ochenta, Calvo y Pineda (2008) encontraron que la investigación se enfocaba al estudio de los índices de titulación en la UNAM. Dos áreas de investigación cobran notoriedad a finales del siglo pasado y en el primer lustro del presente siglo: iniciativas y acciones institucionales para elevar los índices de titulación, e investigaciones que se interesan en explicar los procesos y la complejidad del fenómeno de titulación.

Sin embargo, el siglo XXI, con sus afanes de eficiencia, calidad y competitividad, los estudios sobre la tesis apuntan hacia un nuevo signo: el drástico descenso de ella como forma de titulación. Este nuevo signo emerge en el escenario de las políticas educativas que revindican la evaluación y calidad de la educación superior, así, las políticas educativas legitimadoras, legitimaron nuevos dispositivos de titulación, para resolver los bajos índices de titulación y elevar la eficiencia terminal. El Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) es el dispositivo de mayor preferencia entre los egresados universitarios, para la titulación, desplaza así, y por mucho, a la tesis.

El nuevo escenario genera entre los investigadores educativos el estudio de diversos tópicos sobre la tesis. Aparecen reportes que encuentran fuerte relación entre la importancia y la facilidad en la realización de la tesis, con la motivación del tesista y la creencia en la capacidad para realizar la tesis exitosamente (Ruiz, 2005). Esta es una perspectiva psicológica que encuentra a la motivación como útil en el aquí y ahora del tesista. Otro estudio aborda la arista institucional en la época contemporánea a la que se enfrenta el estudiantado, y alerta del síntoma que ya se asoma. (González, 2011: 8) afirma respecto a los estudiantes: "estos no desean entrar en ese laberinto administrativo disfrazado de "académico": profesores improvisados; profesores asesores saturados de actividades […] que terminan por decir "la tesis no es para mí", mejor me titulo con…" En esta misma línea, el estudio de Aldana (2012) muestra que las asignaturas de investigación, que se integraron a los planes de estudios desde el siglo pasado, y que en el presente son insoslayables, no mejoraron el manejo de recursos instrumentales y metodológicos en la elaboración de trabajos científicos durante la carrera, ni una actitud positiva hacia la investigación.

Es de suponer que el estudio de Aldana (2012) es representativo del fracaso de las acciones que se realizaron de manera pragmática, para responder a las exigencias curriculares de la enseñanza y aprendizaje de la investigación, lo que, desde luego, abrió otro tópico para la investigación educativa.

Ahora bien, una encuesta aplicada por, Carrasquedo (2012) a un grupo de estudiantes universitarios explora los

obstáculos que éstos consideran en la tarea de elaborar una tesis, sobresalen como principales obstáculos, la elección del tema y el área de la investigación. También destaca la "falta de tiempo", dificultad en la dirección de la tesis, y "poco tiempo para la tesis" (p.10). Aquí, el tiempo aparece como un nuevo signo que interroga a la realidad educativa y nos permite vislumbrar que el problema no solo radica en el ámbito escolar, sino que trasciende sus barreras materiales, educativas e ideológicas. Se enfrenta, sin embargo, a un poder que ideologiza y secuestra al tiempo en la vida cotidiana de los sujetos. Atraviesa, en consecuencia, al desafío del tiempo; del tiempo sin tiempo para la tesis.

La tensión sobre la tesis pesa en el desprecio intelectual que aparece con más frecuencia en la literatura. Un estudio del pasado ya advertía sobre ello. Muñoz (1998) preguntó al estudiantado: ¿qué es la tesis?. Encontró que existen diversas interpretaciones de ella, lo que consideró un problema para elaborar la tesis. Después de la primera década de este siglo, los hallazgos de Ibarra (2017) van en el mismo sentido: considera que, el principal problema para la elaboración de la tesis es la falta de un concepto claro de qué es, para qué sirve y cuáles son sus características y diferencias con otros conceptos tales como tesina, trabajo de investigación y trabajo recepcional, que en diversas instituciones de educación superior se emplean como sinónimos. Más recientemente, el estudio de Torres, Frias C.; Andrade, Cázares R.; Orellana, Fonseca C, y Salazar, Jiménez R (2018: 12) apunta en la misma dirección, muestra que, "el alumnado de licenciatura no logra comprender para qué se le enseña a investigar". Tales estudios son representativos de la realidad contemporánea de la tesis, colocan el problema en el marco conceptual, antes que en el metodológico, institucional y personal.

En su conjunto los estudios dibujan un panorama desafiante para la investigación educativa. Pero también es una realidad, la ausencia de estudios desde la perspectiva humanista. Que desde nuestro juicio son los que ayudan a poner en la superficie el lado obscuro del lenguaje del sujeto que expresa "no tengo tiempo para la tesis", en el contexto de la crisis temporal de la sociedad contemporánea.

herramientas conceptuales

El síntoma "falta de tiempo para hacer una tesis", puede ser interpretada desde el concepto de velocidad como signo hiper (hipervelocidad), diría César Carrizales Retamoza (2002), uno de los signos más desafiantes del delirante fin de siglo xx, y su tendencia llegó a la crisis temporal contemporánea (dispersión del tiempo), que es tratada en los estudios del filósofo contemporáneo Byung Chul Han (2015).

Carrizales advirtió que el *hiper* es un signo que da cuenta de la aceleración, del éxtasis que el vértigo provoca, de lo efímero de nuestro tiempo, del sentido de la vida, de la mundialización de lo local, de las paradojas del fin de siglo; en fin el hiper, dice el autor, es intenso, absorbente.

Para dar cuenta de la velocidad, *hiper,* con la que transcurre la vida de fin de siglo, recurre a la sensibilidad de Milan Kundera (1995: 34) quien opina:

> La velocidad es la forma de éxtasis que la revolución técnica ha brindado al hombre… Todo cambia cuando el hombre delega la facultad de ser veloz a la máquina: a partir de entonces su cuerpo queda fuera de juego y se integra a una velocidad que es incorporal, inmaterial, pura velocidad, velocidad en sí misma, velocidad éxtasis".

Byung Chul Han, filósofo sudcoreano, profesor de la universidad de Berlín, nos sitúa ante un nuevo escenario temporal, que ya ha dejado atrás la noción del tiempo como narración. Aquello que en la actualidad experimentamos como aceleración es solo uno de los síntomas de la dispersión temporal. La crisis de hoy, nos dice el autor, nos remite a la disincronía, que conduce a diversas alteraciones temporales y a la parestesia. El tiempo carece de un ritmo ordenador. La disincronía hace que el tiempo, por así decirlo, de tumbos, el sentimiento de que la vida se acelera, en realidad, viene de la percepción de que el tiempo da tumbos sin rumbo alguno.

La disincronía no es el resultado de una aceleración, es la atomización del tiempo. Y también a ésta se debe la sensación de que el tiempo pasa mucho más rápido que antes. La dispersión temporal no permite experimentar ningún tipo de duración. La atomización de la vida supone una atomización de la identidad.

La crisis actual no está menos desvinculada a la absolutización de la vita activa. Esta conduce a un imperativo del trabajo, que degrada a la persona a animal laborans. La hiperkinesia cotidiana arrebata a la vida humana cualquier elemento contemplativo, cualquier capacidad para demorarse. Así lo demuestra la producción tecnológica, en la que la obsolescencia es inmediata. En otras palabras, podemos decir que esa sensación de existir a gran velocidad, es provocada por la primacía de la actividad ciega, instrumental, meramente productiva y capitalista que se ha desvinculado de toda reflexión y contemplación teórica, que tan solo busca beneficios económicos.

Han considera, al contrario de Baudrillard, que no es la aceleración per se la causante de la desorientación humana, sino que es la pérdida previa del sentido que exige la aceleración de la historia entendida como sucesión de acontecimientos.

¿Qué le otorga sentido? Narrar la relación entre las cosas y los acontecimientos. La relación que se narra genera sentido. En contraste el final de la historia produce atomización del tiempo, convirtiéndolo en un tiempo de puntos dispersos: puro presente.

Han concluye que es necesario, por tanto, detenerse, dar tiempo al pensamiento, dejar que el mundo se presente como tal, y como es, demorarse en los aromas de la vida, dar una duración a los acontecimientos.

la tesis y el plan de estudios

En el siglo pasado, Carrizales (2002) nos advirtió que la hiperactualización en educación se manifiesta en vertiginosas innovaciones que tratan de poner al día a los contenidos, planes y programas de estudio. Todo es actualizado, es un objetivo ascendente en las políticas educativas de fin de siglo. Se expresaba cada vez en las instituciones educativas señales de la hiperactualización, entre ellas las propuestas de planes y programas de estudios basados en el enfoque de competencias. Enfoque que se impuso porque se le vinculó con la eficiencia, utilidad, competitividad y calidad, a pesar de la resistencia que generó por considerarlo instrumentalista, con énfasis en el hacer, restando importancia al ser y el conocer.

Actualizar los planes y programas de estudio fue una señal obsesiva de la educación del pasado siglo. El aceleramiento de la velocidad y el afán educativo de sintonizar con ella crearon la hiperactualización, que el siglo xxi no desdeñó. Pero a la actualización poco se le piensa, no hay tiempo para ello, se le persigue sin alcanzarla, se mueve cada vez a más alta velocidad, por ello es el más efímero de los signos contemporáneos, afirmó Carrizales. Tener un plan de estudios actualizado vale por sí mismo.

De la compleja y acelerada dinámica social contemporánea surge la diversificación del campo laboral. La obsesión de la educación por sintonizar con los cambios actuales llevó a la innovación de diferentes campos formativos en el diseño curricular, de los planes de estudio en el área educativa. El del ice no es la excepción. Ya que su Plan de Estudios vigente contempla seis campos formativos, el más destacable de éstos, y el cual mencionaremos para los fines de este texto, es, el de Investigación Educativa, de los que se desprenden, los seminarios de tesis 1 y 2, éstos se imparten en los dos últimos semestres, los cuales son obligatorios para el estudiantado de todos los campos formativos. Los objetivos son los siguientes: del primero, diseñar el proyecto de titulación y del segundo, implementar el proyecto.

Los afanes educativos de sintonizar con la velocidad que pasan las cosas en la realidad, impidió pensar a los diseñadores en la disincronía del tiempo de la que habla Han. En consecuencia, la estructura curricular del séptimo y octavo semestre del iceuabjo concretizan los campos formativos en los que se atomiza la vida del estudiantado, este sufre, por así decirlo, de una perdida de espacio, de tiempo, del ser-con (mitsein). Debido a que en estos semestres el estudiantado está saturado de actividades que el plan de estudios por competencias demanda, a esas actividades se suman las prácticas profesionales y el servicio social.

En esta vida atomizada, no hay tiempo para pensar la tesis. Ésta reclama tiempo, ritmo, espacio, incluso soledad, para reflexionar, analizar, sistematizar y redactarla. Hacer la tesis significa detenerse a pensar. En este sentido la estructura curricular conduce a la parálisis del estudiantado, a la perdida del rumbo de la tesis.

Por otro lado la hiperkinesia cotidiana del estudiantado, derivada del currículum por competencias, el cual le arrebata cualquier elemento contemplativo, lo desconecta de la "verdad" y del conocimiento. Lo induce a actuar como dice Han (2014), "el sujeto se arropa de información efímera, que consume aceleradamente y aceleradamente la olvida. El sujeto se convierte en un yo efímero" (p.85).

No tener tiempo, como signo del contexto socio-histórico del estudiantado del ice, representa un desafío para la investigación educativa.

el profesor investigador al límite

La actualización, mejor, la hiperactualización del profesor investigador, es otro signo de la política educativa del delirante fin del siglo xx. Ésta aumentó los estímulos al profesorado que se actualiza permanentemente. En consecuencia surgieron abundantes opciones de actualización. En la búsqueda de ese propósito Carrizales dice (2002, p.4) "un aforismo emerge con peligrosidad: solo los hiperactualizados son de excelencia". La velocidad y la prolongación de ésta en el siglo xxi sitúa al profesorado ante un nuevo escenario temporal, o crisis temporal.

Desde la década de los noventa la sep impuso un modelo de profesorado del nivel superior. El Modelo se aprecia en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (promep), en la actualidad cambió por el nombre de Programa para el Desarrollo Profesional Docente (promep). Este programa indica las actividades que el profesorado de tiempo completo



deben realizar: Docencia, tutoría, investigación y gestión. Así se estructuró la vida laboral del personal académico en las universidades –y demás instituciones de nivel superior–.

Ese programa, en lo que va del presente siglo, intensifica su rigor. Ordena la vida de los académicos al compás del proceso de la vida productiva, provocada por la economía del conocimiento presente en la sociedad competitiva del siglo xxi. Con ello se han producido visibles señales de agotamiento entre los académicos, como las encontradas por Suárez y Muñoz (2017: 7-8):

> […] casi todos los académicos trabajan de "más" … en la actualidad, hombres y mujeres, jóvenes y adultos, están extremadamente <<exigidos>>, cargados de responsabilidades y de tareas en demasía, debido a la cantidad de regulaciones laborales a los que están sujetos, y a la importancia que le atribuyen a hacer méritos en el trabajo, a los premios y recompensas que se derivan de ellos, y al miedo que tienen a la exclusión y al castigo.

El prodep, entonces, induce al profesorado a un hacer permanente, al rendimiento, incluso excesivo, que causa cansancio, angustia y enfermedades como el síndrome de Bourn aut, y el miedo a perder el estatus académico. La situación por la que pasa el profesorado ya había sido señalada por González (2011), y posiblemente esté afectando la motivación del estudiantado para decidirse a hacer una tesis.

La crisis temporal actual, es evidente, está vinculada ala vita activa -de los académicos-. Esta conduce a un imperativo del trabajo, que degrada a la persona a animal laborans, como afirma Han (2014).

La vida del académico investigador está atrevezada por la disincronía, en la que solo hay rendimiento, agotamiento excesivo, angustia que acelera y fragmenta, que destruye toda comunidad y cercanía. Aquello que en la actualidad experimentamos como aceleración es sólo uno de los síntomas de la dispersión temporal. Y, la atomización de la vida supone una atomización de la identidad.

Todo lo anterior propicia nuevas preguntas a la investigación educativa, por ejemplo, ¿cómo interviene la atomización del tiempo en la educación, orientación de los estudiantes y en la formación de los profesores e investigadores educativos?, y ¿cómo se expresa la atomización del tiempo del profesor investigador en la asesoría de una tesis?

Estas y otras interrogantes invitan a pensar en la presencia de la disincronía en la investigación educativa.

el tiempo de la tesis

En el pasado, obtener el titulo en una licenciatura tenía su base, casi exclusivamente, en la elaboración de la tesis. Aunque, en el pasado como hoy, la titulación por tesis resulta un fenómeno complicado. La política evaluadora, obsesionada por la calidad de la educación superior, que llegó a las instituciones de educación superior en la década de los noventa, legitimó nuevos dispositivos para titulares, pretendiendo con ello aumentar los índices de titulación que, junto a otros, le imprimieran a las ies el sello de calidad.

Por su naturaleza humanista la tesis es un signo ético e intelectual. Ético, pues reclama definir y precisar compromisos, de ahí que el estudiantado se responsabilice en la construcción de su propia investigación. Intelectual, pues, "los juicios propios van precedidos de las preguntas, de las reflexiones, de la crítica y de la polémica" (Carrizales, 2002: 71).

La aspereza del discurso educativo contemporáneo constituye una doble paradoja. Su obsesión por el rendimiento hace perder un rasgo esencial de la condición humana. La creatividad. Hacer las cosas más rápido y de forma eficiente, es lo contrario de hacerlas de forma creativa; atributo que la sociedad digital y compleja necesita –la investigación también-, para encontrar soluciones a los problemas. De hecho, la creatividad es una teleología de la formación, pero también empresarial. De ahí la doble paradoja.

¿Qué valoración tiene entonces la tesis "en la época de la dispersión temporal"? Han (2015) subraya la necesidad de recuperar una "vida contemplativa", situándonos más allá de la vida activa que nos ha convertido en meros animales de trabajo para una cultura acelerada de consumo. Esta recuperación no constituye un esfuerzo por volver a la cultura pre-moderna, pero sí implica la creación de espacios, instantes y vivencias que nos devuelvan la experiencia de la duración, de la demora, del tiempo con sentido. La investigación que supone la tesis se ubica en la línea de la experiencia, reclama un detenerse, un ordenar los acontecimientos, una duración a los sucesos. El tiempo de la tesis significa darle sentido a nuestro tiempo.

Los que hacen una tesis viven una nueva experiencia, tal vez incluso transformadora. Le devuelve o acerca al tesista a ser consciente de la conexión con su pensamiento y lenguaje, consigo mismo, para conocer lo que le rodea, y constituye la base fundamental de las humanidades.

La escritura de la investigación –tesis-, es una forma de pensamiento. Reeduca al pensamiento, lo ordena, y revela realidades que antes, sencillamente, se hallaban fuera de nuestro horizonte de vida. Por tanto, no se puede objetar a la investigación como estructuradora del pensamiento.

Escribir la tesis es expresión de la formación universitaria, es aprendizaje y experiencia. Uno de los principios de la perspectiva constructivista del aprendizaje es el aprendizaje experiencial, según el cual, todos aprendemos de nuestra propia experiencia y de la reflexión sobre las mismas. El aprendizaje experiencial influye en el estudiante por dos

vías: mejorar su estructura cognitiva y modifica valores, percepciones y patrones de conducta.

La tesis, así, pasa de ser un requisito para titularse, a ser uno de los signo más representativos de la experiencia de las nuevas generaciones de estudiantes. Su perdida es traición a la racionalidad universitaria, al hombre mismo.

a manera de cierre

Las señales sobre el descenso de la titulación por tesis en la licenciatura de Ciencias de la Educación nos alertan sobre su desaparición. Su descenso, también nos indica que una parte de las humanidades se están perdiendo en la universidad. La tarea, por tanto, es recuperarla, restituir la facultad de pensar de manera ordenada, disciplinada, creativa, amén de crítica, para la solución de los problemas educativos contemporáneos, que es la razón de ser de este proceso educativo que es la tesis. En un sentido más profundo, la tesis como un pensar el pensamiento propio; como la formulación del juicio propio de los universitarios.

Al mismo tiempo, porque abre el espacio a la vida contemplativa en el contexto de un tiempo atomizado, sin sentido; como señal de una tesis a la deriva.

Si en realidad se persigue que el estudiantado elaboré su tesis durante el proceso de formación, como lo sugiere el plan de estudios, entonces el diseño de éste tendrá que tomar en cuenta la disincronía que apremia al tiempo presente de las nuevas generaciones. Asimismo, es urgente que el profesorado investigador planifique sus actividades laborales de tal manera que no se someta de manera tácita al imperativo de la vida productiva, necesita tomar consciencia de su ser docente investigador en un tiempo sin rumbo, para recuperar su esencia humanista.

Por lo demás, encontramos pertinente a la Hermenéutica de la Sospecha, por que ella nos permitió construir una interpretación distinta sobre el problema de la tesis, de manera más específica para interpretar la señal: no tengo tiempo para la tesis, y seguir pensando e investigando a la tesis en un horizonte de sentido. Este es el desafío de la investigación educativa. ♣

fuentes de consulta

Aldana de Becerra, G. (febrero-mayo, 2012). "La formación investigativa: su pertinencia en pregrado". En *Revista Virtual Universidad Católica del Norte,* Vol. 35. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/1942/194224362019.pdf

Byung-Chul H. (2015). *El Aroma del Tiempo. Un Ensayo Filosófico sobre el Arte de Demorarse.* Buenos Aires: Heder.

Calvo, G, y Pineda, C. (2008, julio-diciembre). "¿Investigación educativa o pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital". En *Magis Revista Internacional de Investigación Educativa,* Vol. 1, No. 1. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687011

Carrasquedo, R. (2011). *Algunas Dificultades para Elaborar la Tesis de Grado en Estudiantes Universitarios.* Disponible en: https://www.gestiopolis.com/algunas-dificultades-elaborar-tesis-grado-estudiantes-universitarios/.

Carrizales, R. C. (2002). "Hiperdesafios contemporáneos de la educación". En *Formación y Pedagogía la Docencia y el Presente.* México: Lucerna Diógenes.

González, G. J. (octubre, 2011). "¿Por qué no se hacen tesis profesionales?" En *Hechos y Derechos,* No. 6. Disponible en: http://revista.juridica.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/6662/8598

Ibarra, L. P. (2017, febrero-mayo). "La titulación por tesis en México: el problema de su conceptualización". En *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.* No. 3. Disponible en: https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/174

Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. (2016). *Segundo Informe de Actividades: Febrero 2015-Enero* 2016. México: ICEUABJO.

Muñoz, R. C. (1998). *Cómo Elaborar y Asesorar una Investigación de Tesis.* México: Pearson.

Ricoeur, P. (2006). *Del Texto a la Acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, F. (2005). "Relación entre motivación del logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis". En *Persona*, No. 8. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816006

Suárez, Z. M y Muñoz, G. H. (octubre, 2016). "¿Qué pasa con los académicos?". En *Revista de Educación Superior,* Vol. 45, No. 180, p.p.1-22.

Torres, F. J. C.; Andrade, Cázares, R.; Orellana, Fonseca, C. y Salazar, Jiménez R. (enero, 2018). "La enseñanza-aprendizaje de la investigación en Latinoamérica. Acercamiento desde ALAS Costa Rica". En REIRE Revista *d'Innovació i Recerca en Educación,* Vol. 11, No. 1. Disponible en: //dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6235915

Acercamiento y Enseñanza de Literatura: Propuesta Dirigida a Futuros Docentes

Noriega Jacob Mirián Adriana[*]

RESUMEN

El acercamiento a las prácticas y el desarrollo de las competencias lectoras literarias de los mexicanos han sido tareas complicadas. El presente artículo, comparte resultados de una investigación acción-participativa en la que se desarrolló una propuesta para promover las prácticas lectoras y la comprensión de textos de futuros profesores de español de educación secundaria. La base teórica de la propuesta es el contagio y la enseñanza de la literatura. En esta se utilizó 27 obras literarias canónicas para promover lecturas individuales y colectivas. Se utilizaron distintos recursos para la recuperación de los textos leídos, los cuales se caracterizaron por ser creaciones artísticas originales por los normalistas. A través de estos recursos los estudiantes desarrollaron la capacidad de síntesis, expresión, comunicación y sensibilidad de problemas. Asimismo, la propuesta permitió a los alumnos vivir las lecturas realizadas y generar múltiples experiencias lectoras a nivel personal, colectivo y profesional. Los resultados logrados en el grupo de normalistas ya son parte de la biografía como académico y profesionista, lo cual permitirá abonar a la evolución del acercamiento, prácticas y desarrollo de las competencias lectoras de los mexicanos.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes. Lectura. Prácticas Lectoras.

ABSTRACT

The study of the reading habits and the reading comprehension skills development in Mexicans has been a complex task. This work presents the results of a participatory action research in which a proposal was implemented to promote reading habits and reading comprehension in future Spanish secondary teachers. The theoretical framework of the proposal is the approach to and the teaching of literature. Twenty-seven canonical literary works were used to promote individual and collective reading. Different resources were used for the retrieval of information from the texts, which were original artistic creations of the student teachers. Throughout these resources, the students developed skills such as synthesis, expression, communication and problem sensitivity. Also, this proposal allowed the students to read and to generate multiple reading experiences at personal, collective and professional level. The results achieved from the group of students are part of the academic and professional biography, which will allow for the evolution in the approach, habits and development of the reading comprehension skills of Mexicans.

KEYWORDS

Students. Reading. Reading Practices.

INTRODUCCIÓN

En México a finales del siglo xx e inicio del siglo xxi se realizaron estudios en los que evidencian al país con escasa prácticas lectoras (Encuesta Nacional de Lectura) y se diagnosticó bajos niveles de comprensión lectora a través de instrumentos de evaluación nacionales y extranjeros (pisa, enlace, excale y planea). A partir de estos resultados a través de la política educativa mexicana se diseñaron e implementaron diversos programas y estrategias de promoción al acercamiento a las prácticas lectoras de literatura. Sin embargo, pareciera que los esfuerzos que se han realizado desde la política educativa nacional hasta llegar a la praxis de estas acciones no se han obtenido los resultados esperados: incrementar la práctica lectora y la comprensión de textos de los mexicanos.

Durante estos años, en diferentes espacios de intercambio de experiencias y difusión de conocimiento generado en investigaciones (como congresos, simposios y foros) se ha abordado la promoción de prácticas y comprensión de lectura en los diferentes niveles educativos desde preescolar hasta posgrado.

[*]Doctora en Humanidades; Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo; área discipliar: lenguaje, líneas de investigación: formación y práctica docente digida a la enseñanza de la lengua; miembro del Sistema Nacional de Investigadores por CONACYT.

En muchos casos coinciden que en las etapas de formación educativa se requiere trabajar más sobre las prácticas y la comprensión de textos de los mexicanos. Pareciera, que a pesar de los distintos esfuerzos no se logra una evolución lectora en los mexicanos, y cuando se trata de estudiar la práctica y las competencias lectoras al observar resultados poco satisfactorios, se busca comprender que la historia académica del individuo es un factor para entenderlos. Así, se justifica que el resultado se debe a que el nivel o grado anterior al que se encuentra el estudiante no preparó ni desarrolló las competencias necesarias.

El estudio de la comprensión de textos es complejo y requiere ser abordado desde diferentes perspectivas. Asimismo, es necesario advertir que en los procesos de comprensión intervienen múltiples factores que influyen. No obstante, en las propuestas y estudios se ha omitido un agente importante que impacta en la formación de lectores en el contexto educativo: el docente. El presente documento comparte resultados de una investigación acción-participativa realizada con un grupo de futuros profesores de español en educación secundaria, en la cual se implementó una propuesta de acercamiento y metodológica para la formación de lectores en la escuela.

La escuela es un espacio en el que a lo largo de la historia se ha promovido el uso del texto con diferentes propósitos. Sin embargo, la lectura ha sido utilizada como una herramienta de aprendizaje con la que se logran objetivos curriculares y académicos. Esto, de acuerdo con Dubois (1999), ha causado que la escuela haya transmitido el mensaje de que la lectura no se vive , sino se estudia. En consecuencia la formación de lectores se caracteriza por retener lo leído y no de vivirlo. El lector y principalmente el docente en su formación inicial necesitan de experiencias vividas de la lectura para dar sentido a los textos. Las propuestas de acercamiento a las prácticas lectoras y la comprensión de textos deben cesar de ser abordados como medios para atender procedimientos de evaluación de conocimientos adquiridos.

La formación del profesor, según Aldama (2007: 20), se ha caracterizado por ser procesos conductuales sin importar las distintas propuestas teóricas que se han generado a lo largo del tiempo. La formación y la práctica docente ha sido heredada tradicionalmente sin evolución significativa en el acercamiento a las prácticas y competencias lectoras. De esta manera, está instituida en la escuela la organización, el currículo, las prácticas y los modos de percibir a los sujetos en el que existe un reconocimiento social y simbólico (Dabini, 2005). Así, se normaliza la práctica docente y se forma en el deber ser como modelo y símbolo, en el que se modeliza la realidad y se muestran estereotipos. Esto más los procesos de burocratización que se han añadido al quehacer docente, ha generado la reproducción educativa prolongando la función transformadora.

De acuerdo con Fierro, Fortoul y Rosas (2005: 21), la práctica docente es entendida como "una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro". Es decir, el profesor además de ser responsable del proceso de enseñanza también es artífice del mismo. El acercamiento a las prácticas lectoras y el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes que promueve el profesor, involucra la participación de diferentes agentes, incluidas las de él mismo, así como los aspectos que determinan la práctica docente.

La práctica docente entendida como una praxis social tiene como base diferentes esferas de relaciones sociales. Una de ellas es la relación entre personas (padres de familia, colegas, autoridades, etc.). Otra es la que vincula al profesor y al estudiante con procesos planificados y sistematizados. También se encuentra la del maestro como parte de una institución. Además, están las relaciones del docente en la que conecta valores personales, sociales e institucionales. Así como los nexos que establece el profesor de la vida humana que construye a la sociedad (Fierro, Fortoul y Rosas, 2005). Es decir, el trabajo del profesor se conforma por relaciones con sus alumnos, pares profesionales, padres de familia, autoridades y comunidad; además del conocimiento, institución, aspectos de la vida humana y social, incluyendo valores personales e institucionales. Todo esto es una práctica social que forma parte de la formación y praxis docente. En este sentido, el propósito de la formación del profesorado es desarrollar reflexiones de experiencias para transformarlas con base a nuevas interpretaciones teóricas para atender diferentes problemáticas educativas (Fierro, Fortoul y Rosas, 2005). Con esto, la práctica docente diseña y se sitúa en un espacio donde interactúan intenciones, ideas, conocimientos y actividades acorde a una situación de enseñanza-aprendizaje que pretende lograr el desarrollo humano (González y Flores, 2003).

De acuerdo con Fullan y Hargreaves (1997), la enseñanza está unida a la vida de los profesores; es decir, hay un estrecho vínculo entre la biografía y la práctica profesional docente. El maestro transfiere procesos personales y utiliza recursos que le ha resultado significativos para sus procesos de enseñanza. Por esta razón, en los procesos formativos de docentes se debe crear espacios en los que facilite al futuro profesor descubrir su potencial como lector y escritor (Dubois, 1999). Estas experiencias de lectura deben propiciar la búsqueda de respuestas a cuestionamientos, así como, la construcción de argumentos y conceptos que le ayuden a comprender y ver el mundo desde diversas ópticas. Esto es necesario como parte del proceso de

formación de lectores, pero particularmente en aquellos que trabajarán la enseñanza de la lengua.

La didáctica de la literatura implica desarrollar la sensibilidad literaria de los lectores a través de experiencias directas con los textos. Según Altamirano (2016: 157) esta didáctica tiene dos principales funciones: contagiar la literatura y enseñar la literatura. La primera son vivencias personales de los lectores, que involucran sensaciones, sentimientos, imágenes e ideas a partir de experiencias lectoras. Estas en la escuela suelen tener menor atención, pues resulta complicado realizar evaluaciones que regularmente son utilizadas para el monitoreo de lecturas realizadas. La segunda, enseñar la literatura, propicia en los lectores procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre el conocimiento de la literatura; es decir, se promueve el análisis de textos y acumulación sobre elementos literarios. En este último puede haber un poco mayor de control sobre procesos de evaluación a diferencia del contagio de la literatura.

La formación lectora es colectiva (Monzón, 2015: 22). Se adquiere con el otro, con los contemporáneos. El intercambio de experiencias, el contagio de la literatura es mayormente significativo a través de los otros. Esto por medio de reflexiones de lecturas que han trascendidos en los individuos. Monzón (2015) señala que el saber y la experiencia son parte fundamental de la formación, con la fusión de estos elementos se optimiza el sentido, la comprensión, la experiencia y el saber a partir de textos.

Por otra parte, el arte es un recurso que favorece el contagio y la enseñanza de la literatura, puesto que a través de este el sujeto vivencia el proceso creativo de forma natural y desarrolla su creatividad. De acuerdo con Waisburd y Sefchovich (1996:18), las habilidades que promueve el arte son: originalidad, multiplicidad de productos, sensibilidad hacia los problemas, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de expresión y de comunicación, elaboración de ideas o productos. Estas habilidades son necesarias para los procesos de enseñanza de la literatura, los cuales deben ser experimentadas y desarrolladas por los formadores de lectores.

Chapa y Fahara (2015: 31) afirman que enseñar se aprende enseñando. Sin embargo, es necesario que en el proceso formativo de los docentes se generen experiencias de contagio y de enseñanza de la literatura. Así, las práctica docente tendrá transferencias didácticas respetando las condiciones en las que se trabaja evitando el riesgo de la reproducción sin un análisis y reflexión del formador de lectores.

metodología

Los datos que se muestran en el presente texto se derivan de la implementación de una propuesta didáctica de acercamiento a prácticas lectoras de literatura y de enseñanza dirigida a 19 futuros profesores de español en educación secundaria. Previo a esta propuesta se realizaron dos acciones que permitió profundizar en las características del grupo con el que se realizaría esta investigación acción-participativa. Por un lado, se diagnosticó las competencias lectoras de los normalistas (Noriega, 2019), los resultados mostraron que los futuros docentes lograron un nivel medio bajo de comprensión lectora. Por otro lado, en grupos focales se observó en los normalistas escaso interés por la práctica de lectura de literatura, en estos espacios más de la mitad del grupo afirmó no haber leído un libro de literatura y alrededor de la mitad indicó que la lectura de literatura no era una práctica que generará interés por realizarla.

A partir de este diagnóstico se asume que la edad biológica no corresponde necesariamente a la edad lectora. Es decir, aunque existen clasificaciones de textos dirigidos a adultos, adolescentes y niños, los lectores pueden no corresponder a esta. La edad lectora se desarrolla conforme a diversas experiencias lectoras que el individuo puede tener en su vida. Así, un adulto sin mucha experiencia lectora puede tener un perfil de lector infantil, esto último no se limita a los temas de la literatura sino al lenguaje que se presenta en los diferentes tipos de textos.

Los resultados del diagnóstico realizado ubican a los normalistas del estudio con un perfil lector de literatura infantil. Es importante reiterar, que la mayoría del grupo de estudiantes antes de haber participado con esta propuesta de enseñanza y de acercamiento a la lectura literaria no tenían experiencias con literatura, mucho menos con obras del canon literario.

A lo largo de un semestre se trabajó principalmente con obras literarias canónicas en versión para niños. Estos ejemplares se caracterizan en formato y forma por mantener imágenes referentes a la obra y mostrar letra grande. Respecto a aspectos de lenguaje, los textos se caracterizan por adaptaciones con lenguaje sencillo. Esto permitió a los futuros docentes que se les facilitara la lectura. Las obras utilizadas son: *El Conde de Montecristo, La Iliada, Hamlet, La Divina Comedia, Don Quijote, Los Miserables, Las mil y una noche, El retrato de Dorian Gray, Drácula, Los tres mosqueteros, Alicia en el país de las maravillas, La Odisea, Metamorfosis, Mujercitas, Pedro Páramo, Romeo y*



Julieta, El Mago de Oz, Frankenstein, El diario de Ana Frank, El cantar del Mío Cid, Cuentos de Alan Poe, Los viajes de Gulliver, El fantasma de la ópera, El zarco, Comino Blanco y Las aventuras de Tom Sawyer.

Las lecturas fueron compartidas. Es decir, se organizaron equipos por cada obra literaria, los cuales se integraban entre tres y cuatro estudiantes. Se facilitó el texto por un mes a cada equipo. Durante este tiempo cada normalista tuvo experiencias de lectura individual y colectiva. En esta última tendrían que preparar la socialización de la obra para el resto del grupo de futuros docentes y un producto cuya finalidad fue la representación del clásico. La socialización de la lectura consistió en contar la obra literaria, esta fue una práctica libre. Algunos equipos optaron por utilizar recursos didácticos diseñados y creados por ellos mismos, por ejemplo la estructura de teatro de sombras. Al término de la socialización del texto, los jóvenes compartieron sus experiencias lectoras. Posteriormente, los normalistas socializaron sus productos integradores. Estos fueron creaciones artísticas que buscan integrar la creatividad de los alumnos, la capacidad de representación simbólica y la capacidad de síntesis. Es importante señalar que se utilizaron estas creaciones como estrategias de poslectura. Los productos integradores fueron: cuadros, esculturas, maquetas, cortometrajes, cómics y dramatizaciones.

Al finalizar la implementación de la propuesta metodológica de enseñanza y de acercamiento a la lectura de la literatura clásica, se realizó un grupo focal. En este espacio de abordaron los siguientes aspectos: 1) autopercepción en relación a la práctica lectora previa, durante y posterior a la propuesta de acercamiento a la lectura de literatura, 2) apreciaciones en relación a la propuesta metodológica de acercamiento a la lectura, 3) retos y acciones realizadas por los normalistas durante las lecturas, 4) recursos de recuperación de experiencias lectoras significativas, 5) experiencias a partir de la propuesta de acercamiento y metodológica, y 6) exploración de posible transferencia de esta propuesta de los normalistas en su futura práctica como docente.

Por último, en el siguiente apartado de este texto (análisis de datos) se incluyen nombres personales distintos a los de los participantes del estudio. Es decir, se han sustituido los nombres de los normalistas, los cuales han sido de manera aleatoria y el único fin de referir al participante con nombre propio es mantener el sentido de las prácticas lectoras como una actividad personal.

análisis de datos

Autopercepción a la práctica lectora antes, durante y después a la propuesta de acercamiento a la lectura de literatura

La autopercepción y autoreconocimiento de los normalistas como lector de obras literarias previo a la implementación de la propuesta son bajas. En relación a esto, Laura afirma que *"tenemos prácticas lectoras básicas"*. Ellos durante el grupo focal manifiestan el escaso interés por leer literatura, indican que principalmente sus prácticas lectoras corresponden a material bibliográfico de diversas asignaturas. Incluso, poco más de la mitad del grupo señala que no han leído alguna obra literaria. Los alumnos que manifiestan tener experiencias lectoras de literatura previamente a la propuesta son de textos distintos a los utilizados a la propuesta. En relación Arlette menciona que:

> "A mí me gustó mucho, por una parte leer los libros porque, qué raro se va a escuchar es que se me hace raro… bueno, ya , bueno, me gustó mucho porque me hizo darme cuenta que me gustan los libros por ejemplo los cuentos de Alan Poe, me encantaron así. O sea, no sabía yo que a mí me gustaban esos tipos de textos entonces leyéndolos me encantaron así quisiera leerlos todos sus cuentos. O sea, no sé si son iguales pero me gustaron mucho. O sea, antes leía puro romántico y ahora como que me gustan más así."

La declaración anterior de la normalista muestra dos elementos importantes. El primero indica que ya tiene experiencias lectoras, pero de obras literarias de diferentes temáticas. El segundo elemento es que la propuesta le permitió explorar otras publicaciones literarias, y que dentro de esta exploración pudo conocer a autores que por iniciativa propia difícilmente hubiera conocido.

Las experiencias lectoras y autopercepción como lector por parte de los normalistas durante la implementación de la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura cambió de manera paulatina. Según los estudiantes en este proceso tuvieron imágenes mentales provocadas por las lecturas. En relación a esto dos jóvenes compartieron parte de estas experiencias, estas son:

> Arlette: "Me imaginaba así, a veces me imaginaba en la historia y me hubiera gustado mucho representar una historia de él, así de las que leía, no sé, estaban muy padres."

> Laura: "Yo cuando leía sentía que estaba en una película en mi mente. En mi mente me imaginaba los personajes físicamente, iba caminando y todas las escenas que iba leyendo; era como ver películas interiormente pero también, mucho de las historias se adaptan a nuestros contextos. Se parecen a lo de nuestra vida real pero fue en otro tiempo, fue con otro lenguaje pero son cosas que siguen pasando y eso me llamó mucho la atención. Son cercanos a nosotros, solo que diferente lenguaje y contexto."

En el caso de Laura durante la implementación de la pro-

puesta se observa que además del desarrollo de la imaginación a través de las obras literaria, se logró la vinculación con situaciones vividas en la sociedad y como individuo. Esta vinculación de las obras literarias se presentaron con otras dos alumnas. En ambos casos se la asociación se realizaron con transmisiones de entretenimiento en televisión. De igual manera, con las dos alumnas durante sus aportaciones en el grupo focal hay un autoreconocimiento de nuevas en experiencias lectoras y una autopercepción como lector distinta en la que comparan el antes y después de la implementación de la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura.

Luz: "A mí me pareció muy padre el asociar los clásicos con lo que normalmente vemos, por ejemplo encontré muchas semejanzas con algunas series que actualmente leo o en películas que hacen referencia a lo que pasa en Los Miserables, lo que pasa en cualquiera de los cuentos, los personajes, las situaciones como que hacen referencia y ahora que ya los leí o que conozco la historia pues ya puedo entender más, antes pasaba por desapercibido y ahora ya entiendo de lo que se trata y como que me siento más intelectual por saber qué es lo que pasa en Frankenstein o en Drácula, o en esos textos."

Victoria; "A mí también me pasó algo parecido, estaba viendo una película, no me acuerdo como se llama, mencionaba a Sheresada y pues hicieron referencia a la historia y dije yo "ay, que padre que ya lo leí" y lo pueda entender, o sea, si no lo hubiera leído, hubiera dicho "¿quién es?" y no hubiera entendido, era un chiste de pareja y entendí la referencia y me sentí bien. No sé, feliz."

El reconocimiento de la evolución de prácticas lectoras no solamente se presentaron en sí mismos de los estudiantes, sino hacia otros compañeros. Por ejemplo, en la actividad Cuéntame un clásico, la cual consistió en prestar en una dinámica de cuentacuentos las obras literarias leídas en la asignatura a la comunidad escolar, un par de normalistas presentaron individualmente el clásico leído. Uno de estos alumnos previó a la propuesta afirmaba que no había leído literatura y que hacerlo no era de su interés. Durante la propuesta el alumno no solo leyó el clásico, sino investigó detalles para hacer su participación en la actividad de manera individual. Ante esto, sus compañeros reconocieron el avance de la actitud del estudiante y la participación que tuvo en la actividad denominada Cuéntame un clásico.

"Siento que todos le pusimos mucho empeño, en los ensayos y me gustó pues que nosotros creamos eso y al momento que lo presentamos nos quedamos "qué padre", o sea, los ensayos sirvieron de algo. Me sorprendió mucho ver al Francisco, a Carmen y Valeria, los que pasaron solos… la verdad se admira a las personas que lo hicieron solas y que lo hicieron muy bien, fue lo que más me gustó. Sentí que dieron un paso muy grande en ese aspecto."

Apreciaciones en relación a la propuesta metodológica de acercamiento a la lectura

La propuesta implementada al grupo de estudiantes les pareció atractiva, esto de acuerdo a las diferentes participaciones en el grupo focal. La aceptación y el impacto de la propuesta se debe a la variedad de estrategias de comprensión de textos empleadas para los distintos clásicos leídos. De manera tradicional, de acuerdo con Laura, en el contexto educativo suele limitarse el uso de estrategias de poslectura como el resumen y el reporte de lectura. Estas estrategias aunque le permite al lector recuperar información de los textos, no genera una vivencia significativa en las experiencias lectoras de los estudiantes. La consecuencia de esto es la apatía lectora y la realización dichas estrategias de poslectura para el cumplimiento de las tareas de las asignaturas.

... El reconocimiento de la evolución de prácticas lectoras no solamente se presentaron en sí mismos de los estudiantes, sino hacia otros compañeros...

Laura: "A mí me llamó mucho la atención porque nunca antes había leído para representarlo de una manera artística, era de que "ah ya leíste, ahora haces un resumen, un reporte de lectura" y hasta ahí quedaba pues… no se hacía más cosas. A lo más que llegamos fue un sketch y no habíamos variado tantas estrategias para representar un texto de diferentes formas, por ejemplo, primero leerlo y trabajarlo para presentarlo al grupo y ver cómo atraer su atención, ya después el producto que nos había pedido. Y eso me llamó mucho la atención porque nunca nos los habían pedido así y fue algo como que nos motivó más a leerlo porque fue una estrategia diferente que era llamativa".

Asimismo, en la aportación de Laura se muestra que las lecturas se convirtieron potencialmente en significativas cuando tenía un sentido social. Es decir, al socializar la trama de los clásicos y diseñar estrategias de poslectura para contar los textos a los compañeros trascendió en su proceso de comprensión de lectura. En este proceso los normalistas primero vivieron a manera personal las obras literarias. Después reflexionaron sobre la trama para desarrollar un recurso con el que contarían

la trama del texto, tarea un poco complicada, pues en esta presentación debería de ser lo suficientemente claros y atractivos para los compañeros que no habían leído el libro. Luego, al término de la socialización de la lectura, los jóvenes compartieron experiencias generadas por los textos. Esto provocó el interés de otros estudiantes para solicitar el texto y leerlo como iniciativa propia. Finalmente, el proceso culmina con la producción de un recurso distinto, por ejemplo maqueta, escultura, cortometraje, etc. De esta manera, el proceso de comprensión de textos tiene un sentido y se convierte en un proceso social.

La variedad de estrategias de poslectura implementadas permitió lograr los procesos de comprensión de textos de manera significativa, pues en este conjunto se considera la diversidad de estilos de aprendizaje y personalidades del grupo de normalistas. Esto se observa en la afirmación que emitió Anahí, quien comparte que para ella le funcionó el uso de distintas estrategias en la que puede recuperar sus experiencias lectoras y procesar de manera diferente su comprensión de texto.

> Anahí: "Me gustó mucho la manera en que trabajamos, porque no solo fue representar las obras, sino de actividades que eran diferentes, por ejemplo, a mí no me gusta hacer maquetas pero sí me gusta editar vídeos y pues ahí sí me gustó."

Por otra parte, la propuesta no solo incluye variedad en estrategias de lectura, sino un acompañamiento de manera gradual con el que lector poco a poco disfruta y comprende el contenido de las obras literarias. En relación a esto, Nayelli afirma que la comprensión de algunos textos clásicos en un proceso individual es complicado. Asimismo, la extensión de los libros es un factor que para los lectores con poca experiencia suele ser una barrera, en la propuesta de manera paulatina se incrementó. Esto, de igual manera, Nayelli menciona que fue un factor que le permitió tener mejores experiencias lectoras.

> Nayeli: "Estos textos son libros para niños, empezamos con textos para niños y que ellos conocen. A pesar que son adaptados para ellos, pues los niños no leen, les dan textos más fáciles y más cortitos para que ellos puedan leerlos. Es para niños y nos lo dieron para unos universitarios, entonces para mí fue algo divertido, la verdad, cómo está escrito, pues, o sea, son textos para niños y la verdad me gustaron mucho a pesar de que son clásicos además de la forma en que los representábamos con muchas formas diferentes con estrategias para contarlos. Nos ayudó mucho a la reflexión sobre lo que entendíamos, lo que realmente decía o la forma de interpretarlo; por ejemplo, el Mío Cid, que la verdad fue muy difícil. Como empezamos poco a poquito, la verdad no nos dio tanta flojera, con un libro más chico, luego un poco más grande y otro más grande eso nos ayudó mucho también."

Experiencias a partir de la propuesta de acercamiento y metodológica

Durante la implementación de la propuesta surgieron varias experiencias estimuladas por las lecturas, estas fueron de dos tipos. La primera es de alcance personal o individual, en estas hubo casos como el de María quienes se identificaron con situaciones o personajes de los textos literarios. El segundo tipo de experiencia corresponde a eventos acontecidos en la socialización de las obras literarias. En relación estas últimas Arlete durante el grupo focal menciona que para ella le resultó significativa la lectura compartida, pues en este espacio se comentaba la historia y se escuchaba lecturas e interpretaciones desde diferentes puntos de vista de sus compañeros. Asimismo, Lina afirma que las experiencias significativas de la socialización fue a partir de los distintos recursos empleados por sus compañeros para contar la historia de la obra literaria. Cabe señalar que en esta dinámica que recupera Lina algunos alumnos optaron por utilizar el teatro de sombra, muñecos infantiles, entre otros apoyos creados por los mismos normalistas con el propósito de hacer más lúdico el momento de contar la novela.

> María: "Yo me sentí muy identificada con unos personajes del libro, el de Los Miserables, porque es un personaje era así como muy bondadoso y así, pues yo me sentí muy identificada en mi manera de ser soy más así, no me importa si me hacen algo malo así como que no…"

> Arlete: "pues a mí lo que más me gustó fueron cuando comentábamos todos, cuando estábamos todos en sus historias porque a mí me gusta mucho escuchar las historias y cuentos y así, porque así siento que me llama más la atención las demás lecturas, es lo que más me llamó la atención, aparte de contar mi cuento para que los demás se dieran cuenta de cómo es."

> Lina: "A mi me gustaba cuando lo contábamos aquí, pero cuando lo estábamos contando, pues al principio cuando estábamos contando con teatro de sombra, con juguetes, los títeres… em… me gustó la actividad en la que cada quien buscó como hacerlo si en pintura o escultura."

Exploración de posible transferencia de esta propuesta de los normalistas en su futura práctica como docente

La formación normalista incluye la generación de experiencias de la práctica docente. En este espacio se busca que de manera

paulatina el futuro docente desarrolle las competencias necesarias para la enseñanza, en este caso del español en educación secundaria. Durante el semestre en el que se implementó la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura, los jóvenes normalistas tuvieron dos semanas de práctica docente. En el caso de Victoria y Carmen el tema asignado para sus prácticas docentes fue la literatura clásica y uno de los libros propuestos para trabajar ese tema fue Don Quijote. Por un lado, en el grupo de enfoque, Victoria afirma que la manera en la que se abordó el acercamiento a la literatura fue de utilidad, pues a partir de la propuesta ella ya había leído el texto literario y ya conocía diferentes estrategias de comprensión y de promoción lectora. En la participación en el grupo focal se observa la transferencia de sus aprendizajes a partir de la propuesta hacia su práctica docente.

Victoria: "A mí la verdad me gustó mucho, me sentí igual que Nayeli, sentí que las estrategias fueron ideales para nosotros y siento que sí se cumplío el objetivo que hubo comprensión en todos los casos y que llevaron esa comprensión a nosotros cuando representaban cada uno de ellos aunque sea con una maqueta, yo sí me metí en la historia no fue de que 'ay, no entiendo lo que estoy diciendo o inconclusa la historia'. Siento que quedó muy claro y de la mejor manera, y en lo personal a mí me sirvió mucho porque llegué a la secundaria con la comprensión de la obra y ya era como anímate con los alumnos, tú ya sabes la historia, ya la comprendiste, hazlo a tu manera así como te han enseñado y siento que fue muy fácil. Si no hubiéramos hecho esto, siento que hubiéramos llegado con los alumnos y no hubiera sabido qué hacer.

Carmen, de manera similar que Victoria, en sus prácticas docentes trabajó la literatura clásica. Las lecturas y las actividades de la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura fueron la base para su jornada de prácticas. Ella transfirió sus experiencias lectoras y académicas en las prácticas.

Carmen: "Me gustó fue lo que hicimos allá, Cuéntame un clásico, porque no sé… fue como un reto representar ese clásico porque, o sea sí me gustó mucho ese libro y le entendí, y de hecho empecé a leer capítulos porque necesitaba conocerlos de manera original, pero me dio mucha vergüenza, miedo y pena y todo lo que quieran representarlo yo. Entonces ya con los ensayos y todo eso al final me dio nervios, pero no como el primer ensayo. Entonces, eso fue lo que más me gustó, eso me ayudó irlo a representar en la secundaria, que vi a mis alumnos que les gustó, entonces le quitó ese miedo. Me sirvieron mucho para las prácticas, encantada, porque me sirvieron mucho a mí para poder llegar a clases."

Otro tipo de transferencia lograda a partir de la propuesta fue de la práctica docente al desempeño académico. Un ejemplo de esto es la experiencia de Francisco, quien menciona que durante su jornada de prácticas trabajó la realización del cómic. De acuerdo con su participación en el grupo focal, el normalista fue más severo en la evaluación de la producción de cómics por parte él hacía sus alumnos. En cambio, cuando se solicitó el cómic como recurso de recuperación de la obra literaria en un primer borrador no produjo el mínimo que él solicitaba a sus alumnos. Esto le provocó una reflexión y elaboró una segunda versión de comic en el que mejoró el producto incluyendo elementos significativos de la obra literaria.

Francisco: "A mí también se me hizo muy interesante la del comic porque en las prácticas estuve evaluando comic, entonces les decía "esto no, esto no… esto sí" y pues estaba dirigiendo yo cómo se hacía un comic y cuando nos tocó hacer uno pues realmente, si yo me hubiera evaluado el primer cómic, bueno nos hubiera evaluado el primer cómic que hicimos pues hubiera compañeros que hubieran salidos mejor calificados que yo. Y ya después fue de que… ¿qué podemos integrar? Y ya lo fuimos mejorando, mejorando…"

Finalmente, el grupo focal mostró la transferencia de aprendizajes significativos de dos asignaturas que en ese momento cursaba los normalistas. Además de transferencia vinculó elementos curriculares con los que los estudiantes hicieron trabajo de transversalidad. Por ejemplo, Anahí mientras leía uno de los clásicos que incluye la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura utilizó recursos de análisis e interpretación de literatura aprendidos en otra asignatura.

Anahí: "Pues, no sé si ha escuchado la frase de que dice "entre más sabes, menos feliz eres", bueno así me siento, bueno sí feliz pero como en otras materias estamos analizando cuentos y lo mismo hacía con los cuentos de aquí,



como que estaba interpretado todo, de que bueno, aquí quiere decir que el gobierno bla, bla, bla. Todo lo que leí estaba interpretando lo que yo entendía o lo que quería entender, lo que me convenía."

Recursos de recuperación de experiencias lectoras significativas

Las experiencias adquiridas en el proceso de formación del futuro profesor son partes de los recursos que utiliza en docente en su práctica. De alguna manera se presenta la transferencia de conocimientos y vivencias de formación. De esta manera, en el grupo de enfoque se muestra que parte de las experiencias y actividades realizadas durante la implementación de la propuesta de acercamiento y enseñanza de la literatura probablemente sean parte de la praxis de los normalistas. Por un lado, Francisco menciona que recuperaría el uso del cómic; pues él considera que este recurso permite al lector en formación apropiarse de la historia literario en el que vincula el texto con gráficos enmarcados de manera secuencial. Antes de explorar los posibles recursos de recuperación para las experiencias lectoras, Francisco había manifestado su transferencia lograda a partir de la propuesta fue de la práctica docente al desempeño académico. Esto reitera la significatividad lograda en el proceso de comprensión a través del cómic. Francisco: "El cómic, porque es una forma de… para representar la historia retórica y luego tiene que apropiarse de la historia y ya las imágenes y proporcionarles el diálogo, un encuadre, un contexto para que vaya la secuencia."

Por otro lado, las aportaciones de Victoria y Carmen reiteran que la diversidad de recursos para la recuperación de experiencias lectoras es lo que resultó significativo para su proceso de acercamiento y de enseñanza a la literatura. En ambos casos, de manera previa a esta exploración al igual que Francisco, ellas habían manifestado la significatividad que tuvieron los distintos recursos empleados. Sin embargo, la diferencia que se presenta entre Victoria y Carmen es que Victoria en sus prácticas incorporó una parte de los recursos. En cambio, Carmen presentó a sus alumnos la variedad de recursos de recuperación de la lectura, ellos fueron quienes decidieron qué realizarían. Esto último permitió que los alumnos de Carmen desarrollaran su creatividad según las habilidades y competencias.

Victoria: "Yo creo que haría todo, todas las cosas que hicimos aquí porque ya lo hice en la secundaria pero no lo hice toda. Hice el teatro de sombras, hice lo de los títeres, y no más.. Ah y una maqueta, me gustó mucho y los resultados, sí con nosotros fue como difícil, dije pues no creo que hagan algo tan elaborado, no creo que me funcione pues al cien por ciento, y ya… yo siento que le pusimos mucho empeño, muchas ganas a los ensayos y a todo, los resultados me encantaron porque fueron realmente lo que yo esperaba. Era de acuerdo a sus posibilidades, aún así, me lograron sorprender más, y dije yo "ay , sí pueden hacerlo; si nosotros lo hicimos y fue difícil, pues es más difícil para ellos" pero aún así lo hicieron pues, y sí todo estuvo muy bonito, las maquetas, los sketch, todo así… sí hubo un producto que me gustó al final de cuentas por parte de los alumnos. Sí lo volvería a hacer, y usaría las demás estrategias, las demás actividades, las demás creaciones."

Carmen: "Todo. Bueno el comic, lo dejaría ya como lo que quieran hacer. Así le hice esta vez pero ello se quedaron casi todos con representación con títeres por más fácil para estarlo leyendo. Y sí, hubo un equipo con el que me quedé decepcionada de él, porque esperaba más de ellos. Pero hubo un equipo que, o sea me refiero a los de la secundaria, lo hizo súper bien. Representó un juicio donde querían saber qué pasó con Dulcinea; o sea, en realidad el libro te contaba la historia nada más de que Dulcinea había desaparecido, y ellos dijeron, le vamos a hacer un juicio y les quedó super padre."

Retos y acciones realizadas por los normalistas durante las lecturas

Finalmente, considerar que una propuesta tiene un éxito total limitaría la objetividad. En el grupo de enfoque se abordaron los principales retos que enfrentaron los normalistas, aunque para ellos la propuesta resultó atractiva, ellos no realizaron en su totalidad las lecturas. Esto principalmente por el tiempo (se asignó un mes para leer un libro por equipo), el número de ejemplares (un libro por equipo) y las distintas actividades que tenían que atender como parte de su proceso de formación docente, estas incluyen diseño de planeaciones y de materiales didácticos que utilizan para sus jornadas de prácticas. Por ejemplo, María y Sandra quienes en sus aportaciones refieren que atender las tareas de otras asignaturas obstaculizo su proceso de lectura de un libro en específico. En el caso de María, ella utilizó el internet como fuente de búsqueda del libro El diario de Ana Frank en versión original, además, socializó las lecturas con sus compañeras de equipo. Sandra, en cambio, utilizó el internet para buscar vídeos relacionados con el libro de Mago de Oz y al igual que María socializó la lectura.

María: "Igual yo, se atravesó lo de las jornadas y fue el Diario de Ana Frank. En internet busqué resúmenes o vídeos que hablaran del libro, a parte que mis compañeras me estuvieron hablando acerca de lo que trataba y se me hizo muy interesante. Es un libro que quiero leer; o sea, no el chiquito, sino el grande, el original."

Sandra: "Yo al igual que María, cuando nos dio el libro no estuvimos en jornada ni nada pero pues no tuvimos la organización para decir cada cuanto tiempo lo va a tener cada persona y no alcance a leerlo así con el libro en físico pero también estuve viendo videos, aparte de que los compañeros que lo leyeron me lo contaron y fue así cómo pude hacer el producto que se esperaba. Fue el Mago de Oz."

Laura, al igual que María y Sandra, no tuvo el ejemplar en físico. Por esta razón, ella optó por la búsqueda del libro en electrónico e información sobre la obra literaria. Ella reconoce que esto le permitió tener más detalles sobre el texto que probablemente no tendría en el libro en versión para niños.

Laura: "Yo en una ocasión no pude tener el libro en físico, pero sabía que tenía que leerlo y busque otras versiones donde venía más amplia la información. Era densa, no tuve el libro en físico porque se atravesaron las jornadas de prácticas y a parte de la jornada, fue difícil vernos para darnos el libro, entonces tuve que buscar un PDF y era casi el original, así que era muchísimo más completo que el chiquito, ahí tuve más detalles de la historia."

En cambio, Luz y Francisco aunque tenían tiempo para leer el libro y el ejemplar en físico de manera inicial mostraron apatía por leerlo. Ellos en sus aportaciones afirman que creyeron que la búsqueda de resúmenes y de videos de la obra literaria les permitiría suplir la lectura del libro en físico. Luz afirma que no leyó el libro, esto desde una perspectiva escolar sería considerado como una actitud negativa e incumplimiento de la actividad asignada. Sin embargo, ella leyó una parte y exploró el texto. Esto también generó experiencias lectoras, a ella el libro le permitió conocer sus gustos lectores. Arlete mencionó en el grupo focal que descubrió a Alan Poe y le encantó. Luz conoció a Drácula y no le gustó. Justamente de esta manera se forma el lector: explorando distintos tipos de textos.

Luz: "Fue el primer libro que leí, fue el de Drácula, yo creo que fue inicialmente porque fui muy apática con el libro. Realmente no me gustó ni nunca me llamó la atención del libro y ese tipo de tramas y me esperé hasta el último momento a ver si me llega de qué se trata pero pues no. Entonces tuve que buscar, bueno tenía tiempo, y decidí buscar audio libro y varios resúmenes y videos de todo vi. Incluso tuve más reflexión que los demás libros porque tuve diferentes versiones y puntos de vista, por ejemplo en los resúmenes los leía y decía ah yo también pienso eso. Tuve interacciones entre lo que yo leía y lo que decían diferentes autores de los ochenta resúmenes que leí. No leí el libro porque fui apática."
Francisco previamente a la implementación de la propuesta para el acercamiento y enseñanza de la literatura reconocía el desinterés por sus prácticas lectoras literarias. Esto se mostró en la lectura del primer libro. Él en la participación en el grupo focal afirma que utilizó distintas estrategias para evadir la lectura del libro, las cuales no tuvieron el éxito que pretendía tener.

Francisco: "La verdad es que con el primer libro trate de buscar videos pero no les entendía, sino hasta después un poquito más del libro fue cuando ya ah ok. Como que los resúmenes y videos que encontré son para quienes ya lo leyó. No me servían de nada, aunque sí lo intenté, terminé leyéndolo."

Por otra parte, Olivia tuvo el reto de identificación de personajes presentados en la obra literaria, para ella esto fue un obstáculo para la comprensión del texto. Ella resolvió sus dificultades buscando en internet videos y resúmenes con los que les permitió comprender mejor La Odisea. El proceso de comprensión, en ocasiones, solamente es considerado como la interacción directa entre el lector, autor y texto. Sin embargo, esto excluye la posibilidad de utilizar otros recursos que es parte de la comprensión lectora.



> Olivia: "El libro que no terminé de leer fue La Odisea, me perdía muchísimo porque eran muchos personajes y me empecé a perder. Yo creo que no leí ni siquiera la mitad del libro, entonces me puse a buscar vídeos, buscar resúmenes. La mayor parte fueron videos, en los que explicaba los personas y los más importantes, entonces fue así cómo conocí la obra y aparte lo que estuvimos platicando. Estaba muy difícil porque eran muchos personajes, ya había leído Hamlet y no se me hizo tan tan difícil como esta."

Los retos presentados durante la implementación de la propuesta no solamente radicaron con la interacción con los textos, la comprensión y actitudes hacia la lectura. El caso de Valeria refleja retos emocionales hacia la lectura y la socialización de la lectura. En ocasiones dentro de la formación de lectores se olvida las personalidades de los sujetos.

> Valeria: "Pues me gustó mucho desde la apertura, pues me gusta mucho pintar, casi no sé pero me gusta mucho y aparte no tengo tiempo y no lo hago por eso. Me gustó mucho, me gustó lo de la maqueta, representar la obra. Todo eso me gustó porque fue todo un reto para mí, el representar la historia, fue un reto super, super grande de que no podía ni dormir. Estuve muy contenta con los productos y más con lo de la obra."

... Es necesario que la formación del docente desarrolle reflexiones y experiencias que permitan transformarlas con las propias interpretaciones teóricas y atienda la diversidad de problemáticas educativas...

No obstante, a pesar de los diferentes retos presentados con los normalistas, al explorar quiénes llevaría a cabo las propuestas utilizadas en la asignatura la totalidad manifestó su interés de réplica en sus prácticas docentes. Esto se debe, de acuerdo con las distintas participaciones de los normalistas en el grupo de enfoque, a la significatividad de las actividades, el sentido de utilidad de las actividades y las experiencias logradas en cada una de las lecturas.

conclusión

Las bases de la propuesta para el acercamiento y la enseñanza de la literatura dirigida a los futuros profesores de español de educación secundaria radican en las aportaciones de Altamirano (2016) y Chapa y Fahara (2015). Por un lado, Altamirano sugiere que la didáctica de la literatura se caracteriza por contagiar la literatura y enseñar la literatura. En la propuesta se contagió la literatura a través de múltiples acercamientos a distintos textos y se enseñó a enseñar literatura. Por otro lado, el efecto que se esperaba previamente al desarrollo de la propuesta era que durante las jornadas de prácticas docentes de los normalistas, ellos transfirieran sus aprendizajes y recursos utilizados para la enseñanza de la literatura. Esto sucedió. De esta manera, se logró desarrollar lo planteado por Chapa y Fahara (2015): enseñar se aprende enseñando.

Las experiencias de los futuros normalistas se convirtieron significativas desde lo personal, colectivo y profesional. La significatividad personal de los estudiantes se sitúa en las reflexiones e imágenes mentales provocadas por las lecturas. Las experiencias colectivas generaron el intercambio de ideas y de interpretaciones del mismo texto, en algunos casos se nutrieron con información localizada en otras fuentes. Finalmente, el acercamiento y el aprendizaje de la enseñanza de la literatura de los jóvenes fue significativa al darle sentido para su práctica profesional, de manera particular ciertos estudiantes transfirieron lo abordado en la propuesta en sus jornadas de prácticas docentes.

La propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura rompió esquemas de tratamiento de la literatura de los estudiantes. Es decir, de acuerdo con las aportaciones de los jóvenes, ellos estaban familiarizados con la elaboración de estrategias de poslectura (como el resumen) que de manera hereditaria en el contexto educativo se solicitaba. Con esto, se reitera que en la formación y práctica docente ha habido poca evolución significativa al acercamiento a las prácticas y competencias lectoras. A partir de la experiencia con el grupo de futuros profesores de español de secundaria, se esperaría abonar a esta evolución en la didáctica de la literatura.

La diversidad de actividades promueve la lectura colectiva, así como la vinculación de la creatividad y habilidades artísticas con las que se favorecieron los distintos procesos de comprensión generados en los normalistas. Esto facilitó que ellos vivieran la lectura, aunque en un par de estudiantes en el primer libro intentaron repetir lo leído, poco a poco comprendieron que leer no es repetir sino vivir y utilizar sus experiencias lectoras para socializarlas con los otros; es decir, dar sentido a lo leído.

La enseñanza está estrechamente vinculada con la biografía de los profesores (Fullan y Hargreaves, 1997). La implementación de la propuesta de acercamiento y de enseñanza de la literatura ya es parte de la vida de los futuros docentes, en el grupo focal se observó el impacto positivo de esta. Sin embargo, es valioso explorar las prácticas docentes de este grupo de normalistas una vez que se incorporen a la práctica profesional y analizar si la propuesta tuvo impacto de largo alcance. De ser así, la formación de lectores en las que se invo-

lucran las prácticas y la comprensión lectoras evolucionaría.

Existen escasas aportaciones sobre cómo enseñar a los futuros docentes, aunque existe conciencia de la relevancia de la formación docente, aún hay pocos trabajos que orientan a cómo mejorarla. Los datos y las reflexiones presentadas en este documento intenta abonar a estas necesidades educativas. El diseño y desarrollo de estrategias para la formación de lectores debe ser abordado desde los agentes que formarán a otros lectores. Si los formadores no viven las lecturas y no tienen experiencias lectoras, difícilmente habrá un cambio en las prácticas, actitudes a la lectura y en la comprensión de textos.

Es necesario que la formación del docente desarrolle reflexiones y experiencias que permitan transformarlas con las propias interpretaciones teóricas y atienda la diversidad de problemáticas educativas (Fierro, Fortoul y Rosas, 2005). De este modo, el propósito de la escuela de formadores debería ser crear espacios de análisis, discusión y reflexiones a partir de diferentes experiencias propiciadas para atender las necesidades académicas y profesionales.

Finalmente, en palabras de Dubois (1999: 27) "no podría asegurar que hemos alcanzado resultados esperados ni que hemos sido capaces de cambiar en todos los aspectos que nos proponemos, pero continuamos intentando y, (...), tratamos de que cada paso nos acerque y jóvenes descubran el placer de aprender leyendo y escribiendo y el placer de leer y de escribir mientras aprendan". ♣

fuentes de consulta

Aldama García, Galindo (2007). *Práctica Docente para renovar el Aprendizaje.* México: Esfinge.

Altamirano Flores, Federico (2016). "Didáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura?". *En La Palabra,* No. 28, p.p. 155-171.

Chapa Chapa, Mireya y Flores Fahara Manuel (2015). "La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales". En ie *Revista de Investigación Educativa de la rediech*, Vol. 6, No. 10, p.p. 28-35.

Davini, M. C.. (2005). *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

Dubois, María Eugenia (1999). "Lectura, escritura y formación docente". En Carvajal Pérez Francisco y Joaquín Ramos García. *¿Enseñar o Aprender a Escribir y Leer? II. Formación y Práctica Docente.* España: Multimedios.

Fierro, Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia (2005). *Transformando la Práctica Docente.* Barcelona: Paidós.

Fullan, Michael y Hargreaves Andy (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela? Trabajar unidos para mejorar.* España: Publicaciones m.c.e.p.

González Capetillo, Olga y Flores Fahara Manuel (2003). *El Trabajo Docente. Enfoques Innovadores para el Diseño de un Curso.* México: Editorial Trillas.Monzón Troncoso, Martha Yolanda (2015). "La educación y la formación en la Educación Normal". En *ie Revista de Investigación Educativa de la rediech,* Vol. 6 No.10, p.p. 18-27.

Noriega Jacob, Mirián Adriana (2019). *"Estudio comparativo sobre la comprensión de textos de futuros docentes". En Estudios ambda.* Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura, Vol. 4 No.1, p.p. 1-25.

Waisburd, Gilda y Sefchovich Galia (1996). *Expresión Plástica y Creatividad. Guía Didáctica para Maestros.* México: Editorial Trillas.

Maestra Re-mirando su Praxis desde la Pedagogía Emocional. Investigación Acción Participativa desde el Aula Preescolar

Herrera Segura Sofía[*]

RESUMEN

El siguiente artículo encierra una experiencia de transformación de la práctica docente en el aula preescolar dentro del marco de una investigación acción participativa del posgrado en Pedagogía de Atención a la Primera Infancia de la Universidad Nacional. Éste nace, producto de toda la vivencia construida por encuentros; los cuales se desarrollaron dentro un paradigma critico- reflexivo y desde un enfoque cualitativo, partió de un diagnóstico inicial y posteriormente cada experiencia fue brindando la pauta para desarrollar la siguiente junto con los participantes, niños y niñas de edades entre los 5 y 6 años del nivel de transición de la Educación Preescolar. Dentro de las experiencias, una de las conclusiones principales fue como paulatinamente el rol docente fue cambiando para evolucionar la mediación pedagógica partiendo desde una pedagogía emocional como eje transversal en las estrategias creadas, desarrolladas e implementadas. Mi principal propósito, es reflexionar la praxis docente desde la mediación a través de una pedagogía emocional en el aula preescolar desde el sentir, pensar y actuar. Puntualizó las principales premisas y manifestaciones del rol docente como agente de cambio y cómo debería ser un maestro que vuelve la mirada a su propia práctica, como la reflexiona, sistematiza y se preocupa por realizar las mejoras necesarias para beneficiar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, además de puntualizar los beneficios esenciales al flexibilizar los espacios para que el niño y la niña logren desenvolverse con seguridad y confianza, y puedan manifestarse según lo que piensan, sienten y actúan.

PALABRAS CALVE

Pedagogía Emocional. Transformación. Rol Docente. Diálogo. Reflexión. Escucha.

ABSTRACT

The following article contains an experience of transformation of the teaching practice in the preschool classroom within the framework of a participatory action research of the postgraduate course in Early Childhood Care Pedagogy of the National University. This is born, the product of all the experience built by encounters; which were developed within a critical-reflective paradigm and from a qualitative approach, started from an initial diagnosis and later each experience was providing the guideline to develop the following together with the participants, boys and girls aged between 5 and 6 years of the transition level of Preschool Education. Within the experiences, one of the main conclusions was how gradually the teaching role was changing to evolve the pedagogical mediation starting from an emotional pedagogy as a transversal axis in the strategies created, developed and implemented. My main purpose is to reflect on the teaching practice from mediation through an emotional pedagogy in the preschool classroom from feeling, thinking and acting. He pointed out the main premises and manifestations of the teaching role as an agent of change and how a teacher should be who looks back at his own practice, how he reflects on it, systematizes it and is concerned about making the necessary improvements to benefit the learning processes of his students , in addition to specifying the essential benefits of making the spaces more flexible so that the boy and the girl can function safely and confidently, and can express themselves according to what they think, feel and act

KEYWORDS

Emotional Pedagogy. Transformation. Teaching Role. Dialogue. Reflection. Listening.

[*] Máster en Pedagogía con énfasis en Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia por la Universidad Nacional de Costa Rica. Adscripción: Universidad Nacional de Costa Rica. Área disciplinar: Pedagogía. Línea de investigación: Desarrollo Infantil y atención integral de la Primera Infancia. E-mail: sofhers01@hotmail.com

introducción

Para alcanzar una transformación de la praxis, se parte de la necesidad de favorecer las relaciones interpersonales desde el abordaje emocional, así como la búsqueda intrínseca del yo. En otras palabras, se pretende construir una sintonía con nuestro interior y el contexto. Surge así una necesidad de cuestionar los paradigmas tradicionales, además brindar experiencias donde los niños y niñas logren armonizar su inteligencia emocional durante la construcción de los aprendizajes.

El educar a los niños y niñas en ambientes propicios donde estén seguros, felices y motivados es razón suficiente para promover la construcción de "conocimiento emocional". Como docente el reto está en ser un agente de cambio que merme las ansiedades, angustias, retenciones y negativas de la profesión, enfocada en guiar su vocación por un programa, olvidando lo esencial, que es, el educar con el corazón. Perret (2013) comparte "El maestro tiene que ser humilde, buscar siempre mejorar, buscar siempre la retroalimentación, pedir apoyo, preguntar, dudar e investigar, aceptar comentarios e incluso correcciones, es la única manera en que un maestro puede mantenerse actualizado y mantener actualizados a sus alumnos". (p. 44).

La praxis en el preescolar debe ser innovadora, retadora, mediadora la curiosidad, imaginación, creatividad y de la búsqueda de vínculos que nos hagan sentir seguros y confiados de nuestro actuar. El docente debe vivenciar su rol desde la consciencia reflexiva de saber que el otro puede, para apoderarse de su propio proceso y alcanzar una plenitud satisfactoria en su labor.

El docente transformador procura conocer y comprender el ambiente de aula emocionalmente para convertir progresivamente la dinámica de la clase para que ésta sea más favorecedora de experiencias, significativa y vivencial, con el fin de fortalecer aspectos ligados a lo emocional, que pueden verse desequilibrados por diversos factores que intervienen en la labor educativa como la familia, el medio y las relaciones interpersonales con los iguales, entre otros aspectos.

Desde la primera infancia se debe trabajar con ejes como la pedagogía emocional para potenciar seres humanos, autocríticos, sensibles, motivados, dialógicos, con criterio, con formación en valores, empáticos y capaces de generar cambio a nivel social con mentalidades de abundancia, no de escasez. Accorinti (2000) afirma que "… no se propone convertir a los niños en filósofos profesionales, sino desarrollar y mantener viva en ellos una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro." (p. 34). Con ello, los niños y niñas logran ser más conscientes de su sentir, pensar y actuar, trayéndolo a colación en sus vidas cotidianas en todo momento o circunstancia, logrando expresarse emocionalmente sin tapujos valorando lo esencial de ser seres reflexivos.

El docente que alimenta su planificación con la pedagogía emocional es más consiente y reflexivo, busca fortalecer el vínculo afectivo con los niños y niñas, procura ser dinámico, y estimulador para lograr en sí mismo más coherencia pretendiendo incrementar la expresividad emocional, como el respeto, la amistad, el compartir, ayudar al otro y comprenderlo. El proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia. Hargreaves y Fullan, citados por Day (2006), mencionan.

> Profundizar significa reflexionar y meditar acerca del valor y la finalidad fundamentales de lo que hacemos como educadores. Significa calar en nuestros corazones para cuidar más profundamente de aquellos a quienes enseñamos y forjar unos lazos emocionales más fuertes con otras personas, como los padres, que comparten la responsabilidad educativa. Profundizar significa mantenerse optimista y aferrarse a la esperanza, aún en las circunstancias más difíciles, no como complacencia fútil, sino como compromiso activo que ayude a mejorar realmente la vida de los jóvenes. Profundizar, en otras palabras, implica finalidad, pasión y esperanza (p. 34).

Un maestro capaz de reflexionar de manera permanente sobre su sentido personal, le permite comprender a los niños y las niñas en el plano de sus vivencias y brindar la orientación adecuada para que ellos y ellas desarrollen un sentido de vida fundamentado en sus competencias, habilidades, aptitudes y actitudes, de manera que puedan adquirir confianza en sí mismos como personas con inventiva, emprendedores y capaces de concretar proyectos.

Desde la pedagogía emocional un maestro ayuda a construir el diálogo en comunidad y la escucha atenta; pretende junto con los estudiantes sacar el máximo de provecho a todo lo que surja dentro de la dinámica sea positivo o negativo, de acuerdo a como nos sentimos, o como reaccionamos principalmente en situaciones que desequilibran nuestro entorno y en las cuales nos involucramos emocionalmente. En concordancia con el rol de un maestro transformador desde la reflexión, es indispensable mantener una comunicación interrogativa unos a otros, donde se enriquezca la dinámica siendo pensadores cada vez más autónomos, procurando un cambio en los actos educativos en forma colectiva desde un aprendizaje crítico, reflexivo, dialógico y liberador.

El niño y la niña requieren de espacios en comunidad donde se sientan libres de expresarse, donde pierdan el temor a ser juzgados o malinterpretados, es necesario crear ambientes donde cada uno y una se cuestione a sí mismo y manifieste todo aquello que piensa en un clima de aula de escucha y el respeto por el otro. El vivenciar la realidad en una atmósfera de transformaciones pedagógicas y emocionales abre paso a la

ruptura de barreras que impiden el disfrute de los quehaceres educativos.

Toro (2006) comparte, "no es sólo que hacemos sino cómo lo hacemos, cómo lo vivimos, cómo lo emocionamos (es decir cómo lo sentimos y ponemos en movimiento)" (p. 23). Es aquí donde el maestro interpela a su estatus de formador, guía, potenciador, para reflexionar sobre la acción y logra romper paradigmas ortodoxos y tradicionales que entorpecen su rol, además de cuestionarse dentro de su propia estructura para luego enriquecerse a partir de las trasformaciones pedagógicas que vayan surgiendo, así reencantarse de fascinación y pasión por la enseñanza.

El docente enamorado de su praxis, la disfruta, vivencia y reestructura constantemente de acuerdo a las vicisitudes cotidianas del aula y todo lo que atañe a los niños y las niñas; por lo tanto, logra fascinar, enganchar y contagiar a quienes son partícipes en todo momento, concientizando que cada historia de vida es única y el provecho que se saque de ellas nutrirá la transformación de la realidad, así como el contexto en que se convive.

Dentro del marco de la transformación de la praxis un docente debe ser investigador de su propio proceso y estar actualizado a las nuevas tendencias, innovaciones y metodologías. Pero principalmente, debe estar consciente del tipo de población que tiene a su cargo para guiar en el proceso de aprendizaje, debe estar atento y anuente a flexibilizar cada momento y experiencias prestando atención a las verdaderas necesidades, deseos e intereses de los niños y las niñas estando ubicado en el contexto real donde desarrolle su labor.

El docente investigador procura mejorar las prácticas educativas e incorpora a los currículos existentes los cambios necesarios para optimizar los aprendizajes, además de involucrarse en su quehacer la pedagogía emocional, parte de su propio entorno para ir marcando la diferencia, rompe paradigmas que por años han ahogado a la educación preescolar posicionándola ante los ojos de la sociedad como un nivel sin importancia donde los niños y niñas solo juegan o van para que los cuiden. Es vital crear espacios de diálogo, experiencias y estrategias que fomenten competencias emocionales donde los niños y niñas sean dueños de su mundo emotivo, donde puedan vivenciar una integralidad de conocimientos, habilidades y actitudes generando un equilibrio donde la persona piensa, sabe hacer y sabe sentir; esta premisa es evidente en la siguiente figura rescatada del documento de IAP como parte de la investigación en el aula preescolar (Figura 1).

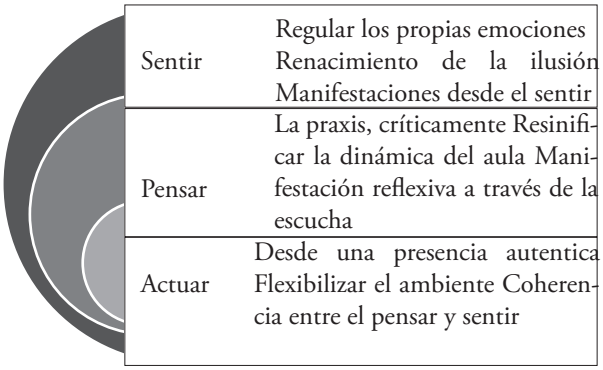


Figura 1. El sentir, pensar y actuar.

Fuente: Herrera, 2017.

Es indispensable que el docente primero logre motivarse y autorregular sus emociones, antes de querer crear ambientes donde sus estudiantes estén inmersos en espacios donde puedan desarrollar la inteligencia emocional. Day (2006) menciona "… el sentimiento y la emoción tiene un papel vital en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, dado que, a través de nuestro mundo emocional subjetivo, desarrollamos nuestra realidad interior y exterior y damos sentido a nuestras relaciones y, en último término, a nuestro lugar en el mundo" (p. 67).

El confrontar los sentimientos a veces suele ser juzgado en los ámbitos educativos y se olvida que tanto docentes como estudiantes son seres humanos que merecen respeto en esencia, motivación y valoración. Desde la primera infancia, la idea principal es que los docentes, los niños y las niñas logren una armonía y sintonía emocional abriendo espacios y flexibilizando los programas para que en las jornadas y distintas experiencias se logre desarrollar una mediación en función del sentir y pensar de cada uno y una.

MÉTODO: PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Este artículo nace de un estudio realizado como parte del trabajo final de graduación del posgrado en Pedagogía con énfasis en el Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia de la Universidad Nacional, el cual tiene las características de una investigación acción participativa desde el enfoque cualitativo, Kemmis y Mac Taggart (citado por Latorre, 2003) indican que la investigación-acción es un estudio que pretende mejorar la realidad existente en un contexto determinado, la cual implica un proceso participativo, colaborativo, práctico, reflexivo, evaluativo y cambiante de los sujetos involucrados y del contexto donde se realice.

El desarrollo de la investigación fue un proceso práctico,

ya que englobó diferentes experiencias o momentos a desarrollar de forma práctica o activa, tomando en cuenta las características, capacidades y necesidades evidenciadas en los que nos involucramos en el estudio, mi persona, así como los niños y niñas. Elliot (1993) menciona "como la investigación acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos …" (p. 25). La propuesta es reflexiva, vivencial, trasformadora y evaluativa, porque permitió que analizará los diversos resultados durante todo el proceso y encaminarme sobre la ruta realizando cambios pertinentes según lo iba dictando la experiencia compartida, además lo evidenciado en los diferentes momentos del proceso de investigación, lo cual se desarrolló mediante el uso de los instrumentos cualitativos reflexivos, de esa forma se logró cambiar, mejorar y trasformar la realidad a trabajar, que incluye el ambiente así como mi accionar, práctica pedagógica y el desarrollo de los niños y niñas incluidos en dicho contexto.

Con este tipo de investigación acción reflexiva, fue mi meta llegar a crear ambientes de aprendizaje donde la palabra del niño o niña y sus intereses sean tomados en cuenta, valorados y usados para mejorar las prácticas pedagógicas. El escuchar al niño o niña, es una herramienta didáctica que puede trasformar la praxis, este criterio proporciona enriquecimiento y crecimiento profesional así como personal, Latorre, (2003) añade "esta nueva propuesta no es una moda más, sino una nueva imagen de la enseñanza como una forma de docencia creadora que puede contribuir a mejorar y trasformar las prácticas educativas del profesorado" (p. 10), es proponer un ambiente de aula, donde tanto docente y el niño o la niña logren conexiones que vayan más allá del simple aprendizaje, es crear lazos que ayuden a que él y ella sean consecuentes en su sentir, pensar y actuar así fortalecer su posición como persona capaz de tomar decisiones y saber elegir, defender su punto y accionar de la mejor manera.

… El escuchar al niño o niña, es una herramienta didáctica que puede trasformar la praxis…

RESULTADO

Viviendo la transformación. Experiencia vivida en el aula preescolar dentro de la investigación acción participativa: Encuentro "Comparto y escucho" validando la voz de los niños y niñas dentro de la trasformación de la praxis docente.

El siguiente encuentro es un extracto de la investigación acción participativa denominada "Pedagogía Emocional: Un maestro que piensa, siente y actúa con sus niños y niñas" realizada en conjunto con un grupo de niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad del nivel de transición de la educación preescolar de la escuela David González Alfaro en la provincia de Alajuela en Costa Rica. Dicha investigación constó de una serie de 7 encuentros con un enfoque en pedagogía emocional pero de los cuales se desprendieron un sin número de premisas y nodos emergentes para ser desarrollados durante las sesiones y además nutrir todo aquello que iba naciendo, al final de la investigación, recursivamente el proceso permitió una reflexión paralela del quehacer docente, ya que en cada momento o experiencia vivida concientizaba de todo aquello por mejorar dentro de la praxis cada vez que me encaminaba en la investigación y en medio de proceso de sistematización era cuando reflexivamente comprendía que la transformación se iba gestando dentro de mi mediación pedagógica; algo nuevo iba cambiando, mejorando o fortaleciendo en mi labor, en las estrategias o las intervenciones con los niños y las niñas.

El ambiente donde elaboramos los encuentros fue en el aula preescolar en un tiempo de duración de 6 meses aproximadamente, ya que en medio de las vivencias se sistematizaba cada valioso aporte para construir nuevos y así cubrir todo lo emergente que brotaba con la convivencia, el compartir, dialogar, escuchar y reflexionar.

A continuación, rescato brevemente uno de los encuentros realizados y sistematizados en el documento de investigación acción participativa en el marco de la propuesta final del Posgrado en Pedagogía con énfasis en el Desarrollo de la Atención a la Primera Infancia que ofrece la Universidad Nacional. De este encuentro rescatado, señaló una gran diferencia, ya que como docente alcancé valorar el espacio, pensamiento, sentir y accionar de mis estudiantes en la dinámica, fue el momento clave para cambiar el estatus de docente conductista que tiene el control, por aquel que se involucra, participa, y potencia sus clases en función de lo que los niños y las niñas deseaban o les interesaba.

Este encuentro se realizó en el periodo de expresión artística, uno de los momentos de la jornada estipulada según el horario y distribución que estable el Ministerio de Educación Pública; donde los niños y las niñas por indicación de la docente debían llevar un juguete favorito o el que les era más significativo. Se inició el diálogo con cuestionamientos para que cada uno y una reflexionaran ¿Por qué ese juguete es tan importante para mí? ¿Qué significado tiene en mi vida? En el momento que compartimos traté que fuera lo más cómodo posible para que ellos y ellas se sintieran a gusto, y lo disfrutaran dejando de lado el hecho de ser solo una actividad dirigida de contar el por qué ese era su juguete favorito.

Entre las indicaciones principales, estaba buscar el espacio para compartir y escuchar esas historias detrás de ese objeto tan preciado, por lo que decidimos ir a relajarnos al ambiente de literatura llamado "libros mágicos" (nombre creado por ellos y ellas al inicio del curso lectivo). Allí hay una alfombra,

la cual sirvió para sentarnos en círculo y como lo primordial era estar cómodos, hasta los zapatos era un estorbo, por lo tanto, los quitamos y cada uno y una, tomo una postura en la cual se sintieran lo más placenteros posibles. Los niños y niñas como protagonistas, nos compartieron las historias detrás del juguete favorito. El espacio en medio el diálogo, la escucha y el respeto se tornó muy reflexivo y crítico a la vez, mi rol fue el de escuchar, cuestionar y dialogar. Todas las manifestaciones verbales, gestuales y emocionales las recopile a través de videos, asimismo realice la sistematización de todo el encuentro además de documentar fotografías de los niños y niñas y sus juguetes favoritos.

Los niños y las niñas lograron expresarse, emocionarse y disfrutar del momento, ya que cada uno y una deseaban conversar de su objeto preciado, conformamos una comunidad del diálogo y la escucha atenta, además se prestó para crear conexiones a partir de otras ideas que emergían de acuerdo a lo que sucede en el contexto; fue evidente la transición de un tema a otro y como se desencadenan las ideas de acuerdo al interés o a las experiencias que se estaban viviendo.

Dentro de las manifestaciones de los niños y niñas se evidencian varias premisas que emergen al calor de la conversación y que sustentan la visión, la transformación de la praxis y como el docente puede ser una agente de cambio, flexible y coherente en su pensar, sentir y actuar, de acuerdo con Accorinti (2000) el docente debe estar pendiente del rumbo que va tomando el conversatorio sin olvidar que lo que guía la conversación es el interés de los estudiantes. Es prioritario que el protagonismo que adquiere el niño y la niña, debe ser mediado en ambientes favorecedores para sacar el provecho en beneficio de los procesos de aprendizaje, y utilizar como recurso su voz de acuerdo al interés de ellos y ellas en equilibrio con los lineamientos y procedimientos necesarios para guiar el acto educativo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se destacan las premisas más valiosas producto de la experiencia de dicho encuentro con algunos ejemplos de las manifestaciones de los niños y las niñas en dichos momentos que están sistematizados en la Investigación Acción Participativa descrita desde el inicio, de la cual se desprendió este encuentro, ejemplos en el Cuadro 1: Pertenencia y la afectividad: valoro la escucha atenta y en el Cuadro 2: Valido la voz del niño desde su sentir (Herrera, 2016):

Cuadro 1: Pertenencia y la afectividad: valoro la escucha atenta.

V: esta muñeca es mí preferida, porque me la dio mi papá cuando él se fue para Guanacaste para que no estuviera solita por eso la amo mucho.

M L: esta moto del capitán América me la regalo mi padrino y el me ama mucho dice que yo soy como su hijo, sabes es que él no tiene hijos.

M Z: esta máscara (títere de mascarada) me dio mi Tita, la compro en Barva y como ella sabe que a mí me encantan las mascaradas me la regalo porque también ella me ama mucho.

B: mi hombre araña es mi juguete favorito me lo dieron en una fiesta en el trabajo de mi papá cuando tenía cuatro años, mi papá siempre me lleva a esa fiesta y no a mis hermanos, porque yo soy su hijo chineado.

K: a mí me encanta el maquillaje y traje este que mi mamá me trajo de otro país, es mi favorito y yo solo juego a maquillarme, cuando mi mamá está en el salón (la madre es estilista) yo la acompaño y me maquillo.

A: esta espada y máscara de las tortugas Ninja me las dio Colacho, mi mamá yo fuimos al Súper Santiago y ahí la vi y cuando vino Colacho me trajo.

G: traje esta Barbie que me regalo mi abuelita ella vive en Nicaragua y la extraño mucho, pero cuando la extraño, abrazo a mi Barbie

G: este es un Optimus que me regaló mi mamá, pero no juego con él porque no me gustan los juguetes.

Maestra: ¿entonces Gabri con que juegas?

G: Con el celular, la Tablet, los videojuegos.

Maestra: Gabri ¿y qué haces con todos los juguetes que tienes?

G: a veces los vendo o los dejo ahí nada más.

Maestra: chicos es importante jugar con juguetes, en los parques, hacer ejercicios estar activos, a veces, muy de vez en cuando, se puede usar juegos electrónicos, pero estos juegos nos hacen que seamos perezosillos y que no disfrutemos de lo lindo de jugar y compartir con otros. Imaginen ustedes que tienen muchos, entonces que se hacen, hay otros niños y niñas que no tiene nada con que jugar.

M L: si niña, como los niños que un Huracán se llevó todo y ya no tienen juguetes

E: si Niña se llevó todo hasta la comida.

K: pero yo vi que unos señores los ayudaron.

Fuente: Elaboración propia, con base en Herrera, 2016.

• *El momento compartido sirvió para que cada uno y una se expresara, se dio el espacio para escuchar y decir lo que sienten; el ambiente se tornó de respeto y plasmado de sentimientos.*
Niña V: "esta muñeca es mí preferida, porque me la dio mi papá cuando él se fue para Guanacaste para que no estuviera solita por eso la amo mucho" (extracto del diálogo Pertenencia y la afectividad: valoro la escucha atenta, cuarto encuentro: Comparto y escucho (actividad juguete favorito) tomado de Herrera, 2017). Estos espacios brindaron la oportunidad para el diálogo, la reflexión, así como la conversación, surge un nuevo rol, el de propiciar ambientes de respeto desde una nueva mirada pedagógica que se conecta desde todo el ser. Se realza la flexibilidad en el tiempo pedagógico donde el docente debe establecer un equilibrio y abrir las puertas dentro de su planificación para generar espacios para el pensamiento crítico y reflexivo.

• *El rol docente fue más de escucha, cuestionar y de sorprenderse con las cosas que decían, todos y todas estaban dispuestos y en atenta escucha, fue una espiral reflexiva ya que de una palabra se genera multiplicidad de réplicas*.
Ej: Niño G: "este es un Optimus que me regaló mi mamá, pero no juego con él porque no me gustan los juguetes. Maestra: ¿entonces con qué juegas?" (extracto del diálogo Pertenencia y la afectividad: valoro la escucha atenta, cuarto encuentro: Comparto y escucho (actividad juguete favorito) tomado de Herrera, 2017). En el rol docente, se evidencia dentro de la práctica una desconexión de los esquemas, de las ataduras, de las programaciones para generar altos y dejar que la dinámica de aula fluya conforme vaya el interés del niño o la niña. Un docente transformador, mediador, flexible y guía, toma y valora cada espacio y momento emergente que surja durante la dinámica de aula para que los niños y las niñas dialoguen y se manifiesten.

• *Como docente se concientizó el hecho de que no es posible pensar sin sentir y sentir sin pensar, que no es posible hacernos indiferentes ante situaciones que mueven sentimientos.*
Ej: Maestra: "…Imaginen ustedes que tienen muchos, entonces que se hacen, hay otros niños y niñas que no tiene nada con que jugar" (extracto del diálogo Pertenencia y la afectividad: valoro la escucha atenta, cuarto encuentro: Comparto y escucho (actividad juguete favorito) tomado de Herrera, 2017). A la vez, el docente construye más su confianza y seguridad en intervenir, hace valer lo que el niño o la niña piensa, por ende, ellos y ellas pierden el temor al ser juzgados al manifestar el pensamiento.

• *La mediación pedagógica abre matices de pensamiento que llevan a los niños y niñas a ser más sensibles, así como manifestar todo aquello que mueve las fibras sensitivas ante los demás y las circunstancias a su alrededor.*
Ej Maestra: "¿Qué sienten ustedes de saber que hay niños y niñas que no tiene nada?" (extracto del cuarto encuentro: Comparto y escucho (actividad juguete favorito) tomado de Herrera, 2017) por lo tanto, surge como hallazgo un evidente disfrute en el acto educativo al bajar la intensidad y contagiarse de las vibraciones de los niños y las niñas para caer en una sintonía unos con los otros, es por ello que en los procesos de aprendizaje los docentes deben hacer un alto; detenerse y escuchar, así como compartir la pasión, el encanto y a la fascinación de cada experiencia.

Cuadro 2: Valido la voz del niño desde su sentir.

A: a mí me da lástima. E: niña es muy triste porque uno ve en la tele como se ve todo, está lleno de barro. H: a uno como que le dan ganas de llorar, de ver a los hermanitos sucios. A: Niña podemos darles juguetes a esos niños para que no estén tristes. M: mi mamá se puso a llorar cuando vio las noticias, porque vio a una chiquita sin zapatos. S: uno puede decirles a los papás que, si podemos ayudar, hasta vivir con nosotros. A: niña a mi cuando no me queda la ropa entre mi mamá y yo la regalamos a los que no tienen.

Fuente: Elaboración propia, con base en Herrera, 2016.

• *Se dió espacio no solo para que cada uno y una expresará un significado, sino también para realizar conexiones acerca de lo que se estaba viviendo en el país en ese momento desde un pensamiento más reflexivo, vivencial y empático.*

• Ej: Niña E: "Niña es muy triste porque uno ve en la tele como se ve todo, está lleno de barro". (extracto del Cuadro 2: Valido la voz del niño desde su sentir, cuarto encuentro: Comparto y escucho (actividad juguete favorito) tomado de Herrera, 2017). Al establecer estas conexiones su nivel emocional se elevó y a la vez, sacaron a la luz realidades que no están ocultas; ante la mirada del ser humano y que pueden conmover directamente los sentimientos de cada persona. Ej: Niño H: *"a uno como que le dan ganas de llorar, de ver a los hermanitos sucios"*. (Extracto del Cuadro 2: Valido la voz del niño desde su sentir, cuarto encuentro: Comparto y escucho (actividad juguete favorito) tomado de Herrera, 2017).

En ocasiones se suele priorizar en actividades más planificadas ante los intereses y ritmos de aprendizaje de los niños

y las niñas, dejando de lado acontecimientos, situaciones o experiencias que pueden ser ricas como insumo de aprendizaje y reflexión. El tiempo pedagógico para promover estos procesos que tanto nos hace falta, deben establecerse en equilibrio con el cumplimento de los lineamientos donde la madurez docente logre visualizarlos armónicamente, con ello abrir las puertas dentro de la misma planificación para que se visibilice la necesidad de generar espacios dentro de esos contenidos específicos para el pensamiento crítico y diálogo con los niños y las niñas, es comprender desde la vista flexible y trasformadora que las palabras y el discurso escrito pueden ser aliados para incorporar y equilibrar estos procesos educativos en la cotidianidad, y no tener que buscar momentos extras, más bien incorporarlos en los momentos de la jornada.

Cada vez que surja una idea, comentario o iniciativa en los niños y niñas, es nuestro deber escucharlos y brindarles el espacio para que dialoguen y se manifiesten, además de acompañar estos comentarios para orientar más sus pensamientos en torno a lo que desean expresar. Un docente mediador, flexible y guía, toma y valora cada espacio y momento emergente que surja durante la dinámica de aula, Day (2006) alude "los docentes apasionados por la enseñanza se muestran comprometidos, entusiastas e intelectual y emocionalmente energéticos en su trabajo …" (p 16), por lo tanto, es hacer un alto; detenerse a escuchar, compartir, así como, trasmitirles a los niños y niñas el hecho de lo satisfactorio que es escuchar al otro y decir lo que sentimos.

Luego del crecimiento como grupo y comunidad dentro de la pedagogía emocional en la dinámica de aula, es certero que cada docente transformador de su propia praxis fortalece los vínculos afectivos, la autonomía de pensamiento y la manifestación del sentir desde aquello que envuelve la realidad de cada quién en interacción con los demás. Forjar el respeto hacia el otro en todas sus particularidades, así como, la seguridad y confianza de hablar, cuestionar y reflexionar sin temor de ser juzgado o invisibilizado. De este hecho, se generó un diálogo desde la vivencia, los niños y niñas construyeron su propio código de darse permiso para opinar en el salón de clase, para ser escuchados y respetados brindándoles valor desde su sentir, pensar y actuar.

Al finalizar este encuentro luego de destacar el rol de un docente como agente de cambio de la praxis al flexibilizar toda la dinámica de aula, se valora el hecho de que el otro siempre tiene algo valioso que decir, que la expresión de emociones es válida en cualquier momento de la jornada, que el visibilizar los pensamientos fue el causante para detonar muchas experiencias vividas y no solo con las palabras, que tan solo un gesto era evidente de que había un significado y que en la reflexión así como en la manifestación de lo que se piensa o siente debe existir una coherencia con el actuar.

Además, destacó el simple hecho de devolver la ilusión y renovar la pasión en la praxis lo cual vitalizó y dio frescura a las medicaciones. El ver a los niños y niñas reír, disfrutar, desinhibirse, ser ellos y ellas contagió más aun la transformación durante el proceso de reconstrucción y resignificancia de mi rol docente, brindando valor a lo más sencillo que es una sonrisa de un niño y niña, la cual ayudó a iluminar mi propia sonrisa.

conclusiones - reflexiones finales: la transformación hecha realidad

"Esta trasformación, ¿así es como se siente? pues sí, es sentir gratificación, plenitud y felicidad por todo lo que uno ama hacer, por todo ello y más, es que hoy todo tiene sentido. Hoy soy otra docente, que renace en su praxis y que puede ser coherente con lo piensa, siente y hace" (Herrera, 2017). La investigación acción no es lejana a los procesos educativos con niños y niñas preescolares les da herramientas para enfrentarse a una realidad cambiante, dinámica y muy diversa; los hace personas más críticas, reflexivas y más conscientes de su pensamiento. Además, enriquece la pedagogía al poder teorizar sobre la praxis, porque permite comprender, accionar, reflexionar y transformar los escenarios educativos. Este artículo es precisamente un devenir de este proceso investigativo, ya que permitió analizar críticamente la praxis en tiempo real y buscar oportunidades de cambio, en este caso el reto fue para la docente, quién tuvo que desaprender prácticas para vivenciar nuevas oportunidades de cambio.

Un maestro que vuelve su mirada a su propia praxis logra crecer y hacer la diferencia en medio de un sistema que ahoga y pretende llevar a la mayoría de docentes en una solo línea estructurada. Un docente transformador logra posicionarse y construye una nueva conciencia de su labor como agente de cambio que debe ser potenciador de aprendizajes a partir de la experiencia vivida de cada quien, que hace un alto a situaciones que atan el disfrute y la necesidad de que en la educación requiere de oportunidades de libre expresión en las aulas preescolares.



En cuanto al niño y la niña, acrecienta cada vez el protagonismo en el salón de clases. Además pretende promover un cambio en la manera en que se abordan los pensamientos ya que los hace visibles, dándoles espacio para que cada uno y una logre manifestarse de acuerdo a lo que sienten sin temor de ser juzgados, partiendo de la importancia del respeto a las opiniones individuales; para que el niño y la niña logre construir su propio concepto de las cosas, esto por medio de la interiorización, reflexión, diálogo y la toma de conciencia de cada vivencia dentro del contexto en el que se desenvuelven.

Un docente que desea hacer la diferencia deja que las pequeñas cosas como un gesto, abrazo, una palabra o una sonrisa aplaquen cualquier estímulo de caer en una rutina, el dejarse sorprender y conocer a quienes caminan junto a uno es lo que hace que esa diferencia sea permanente y se destaque, es vital dejar ser al niño y la niña, darles la oportunidad de enseñarnos, de guiarnos y ofrecernos el mundo tal cual como ellos y ellas lo miran. Perret (2013) añade "Una de las grandes responsabilidades del maestro es ayudar al alumno a encontrar aquello en lo que es bueno, para lo que tiene habilidades y cualidades" (p. 57), así como lo menciona el autor cada formador educativo, es un motivador de vida y ayuda a construir sueños, a destacar cada particularidad de cada quien y hacerla importante para todos, toma diversas habilidades, destrezas y aptitudes maximizándolas para así cosechar cada momento del proceso educativo, hace valer la construcción en conjunto y que cada uno y una requiere de los demás para crecer, aprender y vincularse con el contexto.

El docente interesado en transformar su praxis es una persona involucrada de manera activa en la labor educativa, está interesado de manera genuina en buscar alternativas para mejorar su labor y desarrollar mejor las potencialidades de sus estudiantes; así como en lograr un cambio que realmente impacte la vida de los niños y niñas con los que trabaja, para desarrollar en ellos y ellas un espíritu democrático, la tolerancia y el respeto a la diversidad, así como una capacidad crítica. El tener una posición donde la reflexión y el potenciar el pensamiento crítico sea parte de la cotidianeidad de las aulas busca crear en los estudiantes la comprensión, reflexión y solución de los problemas que se les presenten en el ambiente educativo, de aula y a nivel personal al interactuar con los otros; de manera más eficiente; es fundamental ayudar a desarrollar en los estudiantes la capacidad de juicio y con ello potenciar madurez en las formas de pensamiento.

Actualmente, en la atención a la primera infancia y en el preescolar es indispensable brindar oportunidades novedosas, curiosas y reales, donde los niños y las niñas puedan experimentar sin temor al fracaso. Lo esencial es partir de las experiencias que estos tengan en el ambiente de aula y en la interacción con los otros para que puedan poner en práctica su espontaneidad, imaginación y reflexión, acudiendo a pensamientos donde aflore la creatividad, y comprensión como herramientas lúdicas de diversión y de aprendizaje a la vez. Toro (2005) agrega "nuestra clase por más pequeña que fuese y nuestras vivencias en ella por más sencillas o intrascendentes que apareciesen, fueron un lugar y un tiempo plenamente humanos y, por eso mismo cargados de valor, dignidad, sentido y belleza" (p. 38).

El rol docente cómo agente de cambio vuelve su dinámica de aula una relación dialógica, retroactiva y recursiva, que logra romper paradigmas tradicionales y liberarse dejándose llevar por el interés del niño o la niña, tomando de cada experiencia vivida la mejor oportunidad para generar o guiar un aprendizaje, siendo más receptivo a lo emergente y más adaptativo a lo novedoso. Freire (2006) añade "Si, en realidad, no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no sólo para hablar de ella (p. 43).

En cuanto al objetivo reflexionar la praxis docente desde la mediación a través de una pedagogía emocional en el aula preescolar desde el sentir, pensar y actuar, considero de gran valor pedagógico el ser un agente de cambio dentro de la mediación. El ejercicio de investigación acción en el aula preescolar brindó la oportunidad a los niños y niñas de ser protagonistas de su propio proceso, donde son escuchados así como valorados y se vuelven herramientas pedagógicas que facilitan la praxis, ya que ellos y ellas son los que aportan al proceso de aprendizaje, un docente transformador y amante de su profesión deja atrás paradigmas conductistas y unidireccionales volviendo su dinámica un acto de motivación, satisfacción, alegría, encantamiento y diversión, donde los sentimientos, emociones, pensamiento y experiencias de los niños y las niñas son los recursos que deberían orientar el quehacer educativo. Es indispensable, que como docentes de primera infancia estemos consientes que el aprendizaje sin la emoción o motivación no existe, se necesitan uno del otro para lograr procesos de alto valor significativo en la vida de cada niño y niña que pase por nuestras aulas, además es indispensable que nuestro sentir y pensar sea coherente en todo momento con nuestro actuar, reflejemos siempre en lo que creamos para ser un ejemplo, una guía y una diferencia para nuestros estudiantes.

Finalmente, el docente es el que plasma su sello, es un investigador de realidades del día a día en las aulas y es el que tiene la potestad de replantear su dinámica para que ésta sea dirigida hacia las colectividades, o sistemas de vida, en ambientes construidos y modificados por todos los y las protagonistas, generando conexiones re alimentarias para el aprendizaje. ♣

FUENTES DE CONSULTA

Accorinti, S. (1999). *Introducción a la Filosofía para Niños.* Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Day. C (2006). *La Pasión por Enseñar. La Identidad Personal y Profesional del Docente y sus Valores.* Madrid: NARCEA.

Elliot, J. (2005). *La Investigación Acción en Educación.* Madrid: Ediciones Morata.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación.* (2a ed.). España: Ediciones Morata, S.L

Freire, P. (2006). *El Grito Manso.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Herrera, S. (2017). *Investigación Acción Participativa: Pedagogía Emocional, un Maestro que piensa, siente y actúa con sus Niños y Niñas.* Maestría Profesional en Pedagogía con énfasis en el Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia. Heredia: UNA.

Latorre, A (2003). *La Investigación- Acción: Conocer y cambiar la Práctica Educativa.* Barcelona: Editorial GRAO.

Leaman, L. (2012). *Los Profesores "Perfectos" existen: Descubriendo lo mejor de uno mismo.* Madrid: NARCEA S.A.

Maturana, H. y Paz, X. (2006). "Desde la Matriz Biológica de la Existencia Humana". En *Revista Prelac,* No. 2, p.p. 30-39.

Maturana H. (2000). "Apuntes para una Biología del Amor". En Maturana, H; Montt, J.; Da Costa, M.; Maldonado, Carlos y Saúl Franco (Ed). *Bioética: la Calidad de Vida en el Siglo XXI.* Bogotá: Ediciones El Bosque.

Perret, R (2013). E*l Gran Maestro.* México DF: MINDCODE.

Toro, J. (2005). *Educar con Co- Razón.* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

La Teoría de Piaget en la Educación Especial

Aguilar Maldonado Othón Víctor[*]

RESUMEN

El presente artículo se estructura a partir de una investigación teórica en torno a la aplicación de los estadios de desarrollo de la teoría de Piaget, en los planteamientos de la reforma educativa en México y sobre educación especial. Por ello, se analizaron desde una posición teórica crítica tres aspectos relevantes; los planteamientos de Piaget, la educación y la educación especial. Se presenta un enfoque en defensa de los alumnos con necesidades educativas y su futuro dentro del contexto educativo y de la inclusión en ambientes normalizadores con base en la aplicación del currículo oficial. El análisis pretende ir más allá de la visión oficialista y educativa para centrarse en la demanda social de los alumnos y sus familias en este proceso educativo al cual tienen derecho como seres humanos independientemente de sus capacidades y/o limitaciones.

PALABRAS CLAVE

Estadios de Desarrollo de Piaget. Necesidades Educativas Especiales. Educación. Educación Especial. Reforma Educativa.

ABSTRACT

This article is structured from a theoretical investigation around the application of the stages of development of Piaget's theory, in the proposals of the educational reform in Mexico and on special education. Therefore, three relevant aspects were analyzed from a critical theoretical position; Piaget's approaches, education and special education. An approach is presented in defense of students with educational needs and their future within the educational context and inclusion in normalizing environments based on the application of the official curriculum. The analysis intends to go beyond the official and educational vision to focus on the social demand of students and their families in this educational process to which they are entitled as human beings regardless of their capacities and / or limitations.

KEYWORDS

Piaget's Stages of Development. Special Educational Needs. Education. Special Education. Education Reform.

INTRODUCCIÓN

Hablar de la teoría de Piaget es un tema complejo, sobre todo porque los planteamientos que este autor realizó, se enfocaron en un proceso de desarrollo normal, es decir, un proceso que todo ser humano puede y va desarrollando en el transcurso de su vida. Por otro lado, al hablar de la educación especial, nos referimos a un proceso de desarrollo, que, en el sentido común, nos lleva a suponer que los procesos de desarrollo de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pueden no desarrollar estos mismos procesos de manera normal. Por otra parte, el sistema educativo en México, se basa en edades cronológicas del desarrollo, determinado tal vez, a partir de lo que estableció Piaget, es decir, un proceso de desarrollo normal, el cual no se presenta de la misma forma en la mayoría de los niños con una atipicidad o condición a las que se le considera como necesidades educativas especiales discapacidad intelectual (D.I.), sordos, ceguera, autismo, aptitudes sobresalientes, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), Problemas de aprendizaje (PA), problema motor y discapacidad múltiple. Los niños con NEE bajo este sistema educativo, por lo regular, están destinados al fra-

Licenciado en Psicología Clínica por la Universidad Regional del Sureste. Diplomado por la enep. iztacala en PREVENCIÓN, TRATAMIENTO Y REHABILITACIÓN SOCIAL EN LAS ADICCIONES. Asesor del área de educación sexual en el nivel de educación especial. Asesor externo de la ENSFO. Actualmente candidato al Doctorado en investigaciones educativas por el instituto de investigaciones sociales y humanas. s. c. Desempeño profesional como psicólogo en los servicios de cam y usaer. coautor del libro: de rotterdam a pestalozzi La palabra de investigadores en formación. COAUTOR del DIPLOMADO Hacia una revisión crítica del papel directivo en educación especial.

caso, académicamente hablando. Como prueba de ello podemos revisar las estadísticas oficiales al respecto (INEGI, 2015). ¿Por qué el fracaso escolar tiene que ser siempre atribuido al estudiante y no a la escuela, a la sociedad y a los políticos? Por otra parte, ¿por qué pretender igualar, en las bancas de la escuela, a niños con un desarrollo normal, con niños que, desde antes de su nacimiento, han sufrido graves trastornos en su desarrollo, lo que los sitúa en una desventaja evidente? Todos los alumnos reciben enseñanza escolar, pero la estructura social se mantiene igual. Y es que, la desaparición de las desigualdades sociales, no depende de un mayor grado de escolaridad o de solo su inclusión, sino del cambio de nuestras estructuras sociales, educativas y económicas. Por este motivo, en este trabajo se pretende analizar tres aspectos fundamentales; el primero relativo a la educación, el segundo enfocado en las etapas de desarrollo de Piaget y el tercero vinculado con la educación especial. A partir de este análisis, llegar a una conclusión con respecto a las posibilidades que tienen los niños - oscilando entre el déficit y la excepcionalidad en el desarrollo- que son considerados como sujetos de atención de la educación especial dentro de este proceso educativo llamado normalizador. Es importante mencionar que se comprende a la integración educativa y al modelo educativo mexicano como propuestas filosóficas aceptables, se reconoce también el derecho a la normalización y la presencia de la diversidad en la educación; sin embargo, en esta política educativa existen espacios abiertos entre los supuestos, las propuestas y lo que ocurre en la cotidianidad del aula, estos espacios invitan a investigar en torno a ellos. El tema que nos interesa plantear es cómo se perciben los procesos planteados por Piaget en el desarrollo de la práctica educativa. En México existen más de dos millones 700 mil niños y niñas con algún signo de discapacidad; de ellos, poco más de 606 mil menores no reciben algún tipo de servicio educativo (García, 2000: 13). Actualmente a nivel mundial, existen al menos 50 millones de personas con algún tipo de discapacidad, de los cuales 82% viven en pobreza. Sólo entre el 20 y 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela (Romero, 2006: 350).

EDUCACIÓN

Al hablar de educación cabe esperar que se mencionen problemas relativos a aulas saturadas de alumnos, escasez de profesores, edificios demasiados viejos, anticuadas modalidades de apoyo o referentes al curso académico completo, al impacto de la tecnología educativa, por mencionar solo algunos temas. De acuerdo con Kincheloe (2003: 14), las escuelas posteriores a la era de las luces no enfatizaron la producción de conocimiento, sino el aprendizaje de lo que ya había sido definido previamente como tal. Los estudiantes de la epistemología de verdad única de la modernidad son tratados como monigotes, recompensados tan sólo por la retención memorística, a corto plazo, de verdades certificadas. La educación va dirigida del maestro al alumno, presentando un carácter profundamente individualista y fomentando la competencia entre pares más no el apoyo mutuo o de ayuda. Por su parte Bourdieu y otros autores han desvelado la esencia de la pedagogía de la cultura del silencio al señalar que el conocimiento del aula, lejos de ser el resultado de significados negociados entre alumnos y profesores, constituye a menudo la imposición de un estilo de alfabetización cultural específico de la socialización del lenguaje de las clases privilegiadas (Giroux, 1997: 110-111). Y más aún, en nombre de Gramsci se nos pone en contacto con un dualismo más bien extraño: por una parte, la enseñanza escolar para niños es vista como un ejercicio en la imposición de disciplina, trabajo monótono y hechos 'objetivos'; es decir, la escuela se convierte en un lugar donde los profesores pueden inculcar mecánicamente en los estudiantes de clase trabajadora las herramientas y las virtudes de la cultura y la historia tradicionales. Por otra parte, la educación de adultos se caracteriza por la autorreflexión, el pensamiento crítico y unas relaciones entre profesor y alumno en que ambas partes están activamente comprometidas como aprendices en la búsqueda de la verdad y del cambio social (Giroux, 1997: 252-253).

Por lo tanto, debemos pensar que el verdadero objetivo de los educadores críticos no es negar que exista una cultura dentro de la clase trabajadora, sino más bien, consiste en saber cómo utilizar esta cultura para tratar de comprender cómo los estudiantes le dan significado a su entorno y al mundo. El estudiante debe tener la capacidad de hablar con su propia voz antes de que aprenda a salir de su propio marco de referencia, tal como lo plantea Giroux en el libro Los profesores como intelectuales, antes de que sea capaz de romper con su sentido común que les impide comprender las fuerzas socialmente construidas, lo que significa desafiar dichos procesos y cómo romper con ellos. Para Henry, la idea de Gramsci de que el sentido común contiene las semillas de una visión más racional del mundo refuerza su punto de vista acerca de que la tarea del intelectual consiste en desarrollar luchas contrahegemónicas utilizando la conciencia popular como punto de partida de toda relación pedagógica. Cuando Gramsci sostiene que todo profesor es siempre un alumno y todo alumno es un profesor, no está olvidando su llamada en favor de una pedagogía disciplinada. Lo que está haciendo es introducir un principio educativo dentro de las relaciones entre profesor y estudiante que no deja espacio para el elitismo o la pedantería estéril. La idea de que el profesor es siempre un aprendiz coloca a los intelectuales en la posición no sólo de ayudar a los estudiantes a asimilar sus propias historias, sino también de observar críticamente la naturaleza de

su propia relación con estudiantes de la clase trabajadora, así como con otros grupos oprimidos. La observación de Gramsci de que el elemento popular siente, pero no siempre conoce o comprende, mientras que el elemento intelectual conoce, pero no siempre comprende y sobre todo no siempre siente, pone de relieve dos importantes dimensiones de la hegemonía que deben ser contestadas en las escuelas. Por una parte, las ideologías deben ser combatidas y desobjetivizadas, ya sea en los curricula explícitos o en los ocultos (Giroux, 1997: 258-259). Por otra parte, la teoría debe evaluarse en primer lugar por su proyecto político, su talante crítico relevante, desde el punto de vista social y su cualidad distanciadora. En otras palabras, debe evaluarse su potencial crítico para establecer la base sobre la que se asienten nuevas formas de relaciones sociales. La teoría educativa crítica no puede reducirse a la cuestión mortecina y políticamente inocua de la coherencia y la fiabilidad, una obsesión peculiar de la teoría social predominante; por el contrario, su valor debe medirse por su capacidad de hacer frente al discurso y las prácticas sociales de naturaleza opresiva. Freire (1993: 41), afirma de manera contundente que el orden social injusto es la fuente generadora, permanente, de esta generosidad que se nutre de la muerte, del desaliento y de la miseria.

Por lo anterior, al hablar de educación, debemos ubicarnos en el sistema educativo mexicano, el cual está dividido en niveles educativos, entre ellos el nivel de educación especial. Desde 1993, año en que dio inicio la reforma educativa, la Secretaría de Educación Pública propone la integración educativa y, posteriormente, la inclusión de los sujetos con necesidades educativas especiales con la intención de terminar con un sistema de educación concebido como paralelo, emanado de la diversidad inherente de la educación especial, de unificar el modelo de atención, sugiriendo el modelo educativo y plantear una nueva visión de la misma, la cual se concreta básicamente en seguir el plan y los programas de educación básica en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y en la integración de niños con algún tipo de discapacidad a las aulas de educación regular, con el apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a Educación Regular (USAER). La Educación Integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano y básico que proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Todos los alumnos tienen derecho a la educación, sostiene la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO), desde 1994, cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares. Este derecho se justifica educativamente, por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a las escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferencias individuales y socialmente, porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir junta en paz y económicamente, ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas. En este sentido, se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (García, 2000: 49).

TEORIA DE PIAGET

Los estudios realizados por Jean Piaget son de enorme importancia, su obra es y ha sido analizada por muchos autores de manera holística o total, sin embargo, en este trabajo solamente se retoma lo esencial de dicha teoría para aplicarla en los sujetos con NEE, retomando sus aportaciones en torno a las etapas en el desarrollo cognitivo del niño.

La habilidad de Piaget como investigador le permitió identificar el complejo desarrollo del niño y de la niña, para establecer sus etapas de desarrollo, las cuales deben pensarse de forma dialéctica, es decir, no como una serie de pasos, uno detrás de otro, sino como parte de estructuras y desestructuras complejas.

Piaget dedicó principalmente sus estudios a investigar el desarrollo de la percepción en el niño (relación entre percepción e inteligencia) y por otro lado estudió las nociones de tiempo y la lógica del pensamiento.

En sus obras, Piaget identifica cuatro estadios. El primero es el sensorio-motor que va de los cero meses hasta los 24 meses. Esta etapa precede al desarrollo del lenguaje y se caracteriza por una inteligencia práctica, basada en las acciones y percepciones concretas. En esta etapa, el niño va construyendo una serie de esquemas de asimilación, lo que le permite ir organizando sus esquemas en una relación espacio-temporal causal.

Este periodo se caracteriza por el ejercicio de los reflejos y las reacciones del niño o niña que están relacionadas con sus



tendencias intuitivas. En esta etapa puede percibirse que el desarrollo mental durante los 18 primeros meses de la existencia es particularmente rápido y de importancia especial, porque el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales, que determinarán de algún modo su afectividad subsiguiente (Piaget, 1991: 26). El segundo periodo es el preoperacional, que va de los 2 a los 7 años. En este estadio, Piaget, plantea que se consolida el lenguaje y se presenta un cambio significativo tanto en el comportamiento social y emocional. El pensamiento comienza a interiorizarse mediante el lenguaje. Losprocesos en los que se basa este periodo son la imitación y la asimilación. El pensamiento mágico y el egocentrismo están muy presentes en esta etapa. Para Piaget, el pensamiento del niño o niña se caracteriza por tres aspectos identificables: el egocentrismo, el animismo y la artificialidad. Esto supone que el niño considera que los acontecimientos pueden producirse mágicamente, como en los cuentos y cree, a su vez, que es el centro desde el cual se organiza el mundo. El pensamiento egocéntrico se caracteriza por sus centraciones, es decir, que, en lugar de adaptarse objetivamente a la realidad, asimila la acción propia de esta realidad deformando las relaciones según el punto de vista de este (Piaget, 1991: 28).

Entre los 7 y los 12 años se identifica el tercer estadio, el de las operaciones concretas, en este periodo, el niño es capaz, entre otras cosas, de considerar otros puntos de vista, es capaz de razonar sobre el todo y las partes de manera simultánea, en este periodo el niño es capaz de reproducir una secuencia de eventos y construir series en diferentes direcciones (con material concreto). Los niños entre los 7 a 8 años tienden a disminuir el egocentrismo y a volverse más socio céntricos. A partir de los 12 años de edad en adelante, se desarrolla la cuarta etapa o de las operaciones formales. En este periodo, el niño es capaz, de resolver situaciones complejas sin necesidad de tener enfrente los objetos o sin tener que manipularlos; en este periodo, el niño ya posee un pensamiento lógico y formal, hipotético – deductivo, y sobre todo es capaz de reflexionar y proyectar antes de realizar una acción.

Piaget describe esta cuarta etapa como la etapa final en el proceso de desarrollo, implica un aumento en la lógica, la capacidad de utilizar el razonamiento deductivo y una comprensión de las ideas abstractas. Para él, en esta etapa, las personas son capaces de distinguir múltiples soluciones potenciales a los problemas y pensar científicamente sobre el mundo que les rodea. Entre los 12 y los 14, incluso hasta los 15 años, el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Se considera que esta última etapa del proceso se realiza al final de la infancia y prepara la adolescencia, cuyo principal carácter es, sin duda, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el porvenir, características propias de la adolescencia.

A medida que los niños transitan por las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, se hace necesario mantener un equilibrio entre la aplicación de conocimientos previos (asimilación) y el cambio de comportamiento que implica adoptar nuevos conocimientos (acomodación). El concepto de equilibrio ayuda a explicar cómo los niños pueden pasar de una etapa del pensamiento a la siguiente.

EDUCACIÓN ESPECIAL

Es importante señalar que Piaget, no consideró el desarrollo cognitivo de los niños como un proceso cuantitativo; es decir, los niños no sólo agregan más información a sus conocimientos existentes a medida que maduran, sino por el contrario, sugirió que hay un cambio cualitativo en cómo los niños piensan a medida que gradualmente avanzan a través de estos cuatro estadios.

¿Pero cómo se puede entender o interpretar este proceso normal que plantea Piaget en sujetos con NEE? Como se mencionó líneas arriba, se define a las necesidades educativas especiales cuando un niño, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (García, 2000: 49).

Todos los niños pasan por un proceso donde deben alcanzar la conservación del objeto, posteriormente, pasar al proceso de transformación, es decir, cambiar y transformar el objeto conocido, de esta manera cambia de forma y se convierte en otro, esto es, el proceso de identidad donde el sujeto se apropia del objeto conocido para transformarlo de acuerdo a sus propios esquemas de pensamiento, transformando, este objeto conocido en objeto cognoscente, es decir, tiene un significado propio para el sujeto. Según Carretero, la idea central de toda la teoría de Piaget es que el conocimiento no es copia de la realidad, ni tampoco se encuentra totalmente determinado por las restricciones impuestas por la mente del individuo; por el contrario, es producto de una interacción entre estos dos elementos (Melchor, 2003: 49).

Con lo anterior se puede pensar, que con solo 'adiestrar´ a un individuo se puede estimular su inteligencia, sin embargo, Vygotski menciona que:

El adiestramiento […] no es nunca absolutamente específico. Cuando el organismo domina una determinada tarea, no sólo puede aprender a resolver una similar que se le presente de nuevo, sino que ese aprendizaje le capacita para resolver

también otro tipo de tareas a las que antes no podía enfrentarse, porque en determinados casos nuevos procesos se ven facilitados por otros procesos similares; en otros casos, los nuevos procesos posibilitan la creación de nuevas condiciones (Vygotski, 1982: 211).

Más adelante Vygotski, menciona que:

> La diferencia entre los actos instintivos y los actos inteligentes no consiste obligatoriamente en la presencia de situaciones que alteren el equilibrio, sino en la manera que se restablece el equilibrio. Y retoma a Koffka al plantearse la pregunta: ¿Cómo podemos explicar la aparición de estos actos inteligentes? (Vygotski, 1982: 217-219).

Lo anterior nos lleva a cuestionar cómo se puede interpretar y retomar el proceso de maduración cognitivo planteado en la teoría de Piaget en términos de los objetivos de la educación especial, y, sobre todo, cómo puede interpretarse en un sistema educativo que prioriza lo cronológico sobre el proceso cognitivo, estableciendo periodos de edad para cada grado escolar a los que deben ajustarse los alumnos con NEE.

Para el autor de este trabajo, los sujetos con necesidades educativas especiales son seres humanos, que tienen procesos de desarrollo igual que cualquier otro ser humano, sus intereses, de acuerdo a su etapa de desarrollo, es la misma que cualquier otro ser humano, sin embargo, debido a las limitantes intelectuales o físicas que presentan, estos proceso de desarrollo se ven alterados, al grado de entrar en conflicto con el tipo de información que se les brinda, generando, en muchos de ellos, dificultades sobre el tipo de tratamiento que le dan a la información recibida; la mayor parte de la información que reciben no es de su interés o no es de acuerdo a su nivel de comprensión. Esto pasa tanto en los niños con alguna discapacidad, como con los niños que son considerados con aptitudes sobresalientes, todos ellos considerados como sujetos con NEE. Por ello, la educación especial es aquella que va dirigida a los sujetos que por diversas causas -psíquicas, físicas, emocionales- no se adaptan a una enseñanza normal (Mata, 1999: 20).

Melchor Aguilar (2003: 70), menciona que la mayoría de los alumnos tienen esquemas imprecisos ya que están en procesos de asimilación-acomodación-adaptación de la nueva información que reciben y que, frecuentemente, no pueden procesarla con la rapidez y precisión con que se les requiere.

Esta percepción de los esquemas imprecisos, se explica como un proceso de formación intelectual constante, proceso mediante el cual, todo ser humano construye y se apropia del conocimiento al interactuar con su medio o recibe la estimulación en su entorno escolar. Por ello, toda información conlleva, en el ser humano, un proceso que requiere tiempo para procesar dicha información y darle el sentido y la importancia que requiere, sin embargo, si el pensamiento y la reflexión no entran a formar parte de la cultura de la escuela en cualquier asignatura, aquella no conseguirá crear las bases para alcanzar un buen nivel de capacitación (Melchor, 2003: 124).

Los tiempos y el grado de asimilación son limitados en un proceso normal de educación y desarrollo, por consiguiente, son más complicados para los sujetos con discapacidad, no así con los sujetos con aptitudes sobresalientes, todos ellos considerados sujetos con NEE. Al respecto, Salvador Mata menciona que:

> …el concepto necesidades educativas especiales se define en relación con la escuela, el currículo y el aprendizaje. La relación entre necesidad educativa especial y dificultad de aprendizaje la han establecido muchos autores […] hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, social o cualquier combinación de estas), afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente (1999: 20-21).

Desde la antigüedad hasta nuestros días, han existido grandes contradicciones en torno a la atención de las personas con discapacidad. Dichas contradicciones son una constante histórica, y constituyen una manifestación de la tensión existente entre las diferentes concepciones de las que es objeto la discapacidad, las que oscilan entre dos extremos, entre sus posibilidades y su exclusión. César Coll considera que Piaget ha sido uno de los fundadores de lo que actualmente se conoce como constructivismo ya que éste afirmó que, en realidad, el punto de partida de todo conocimiento no hay que buscarlo en las sensaciones ni en las percepciones sino en las acciones (Melchor, 2003: 48). Por su parte Melchor Aguilar (2003: 47), retoma nuevamente a César Coll y afirma que la epistemología de Piaget es constructivista en dos sentidos: 1) la noción de asimilación implica construcción ya que somos nosotros los que le damos sentido a los objetos que se nos presentan y; 2) la noción de acomodación también es construcción ya que los nuevos esquemas que se forman en el sujeto por las acciones que él ejecuta no están dados por los esquemas anteriores sino por la equilibración que se da entre los esquemas anteriores y los nuevos esquemas en el mismo.

La historia de la educación especial ha pasado por distintos procesos, desde el modelo médico asistencialista hasta el modelo de inclusión pasando por el modelo de integración, con sus respectivos fundamentos éticos, filosóficos, académicos y políticos. Así mismo, muchas de las investigaciones relacionadas con brindar el mejor apoyo a los sujetos de la atención

especial han pasado por diferentes enfoques, sin embargo, un informe sobre la situación de la educación especial en Europa aboga por responder al reto de integrar los distintos enfoques conceptuales en una forma coherente, aunque se reconoce que esta es una tarea a largo plazo. El hombre nunca se confronta con modelos de concepción sobre el mundo de carácter estático sino cambiante, debido a la interdependencia del conocimiento con la realidad que se expresa en respuesta a la diversidad de procesos histórico-culturales (Zubiria, 2004: 6).

De acuerdo con Holt (1977: 123), dejamos un inmenso vacío en las mentes y espíritus de la mayoría de los niños y creamos un fantástico mercado para los profesionales de entretener a las masas y para todo tipo de mercachifles sensacionalistas. Hasta ahora la cosa ha funcionado, mal que bien hemos salido a delante; pero, a largo plazo dejará de funcionar. El tipo de intereses extraacadémicos serios que actualmente ocupan, llenan y dan sentido a las vidas de una minoría que tendrá que ser descubierto y saboreado por todo el mundo.

Pero lo más importantes es que tal vez el grado en que el alumno perciba sus propias experiencias educativas como relacionadas entre sí y conectadas con los problemas y las experiencias a las que actualmente y con toda probabilidad se enfrenta fuera de la escuela, tiene más que ver con el estímulo para que se produzca un crecimiento integrador que cualquier otro factor individual (Beane, 2007: 36). Esto es lo más importante, no solo para el alumno normal sino principalmente, para el alumno con NEE, ya que la información que se le proporcione debe ser significativa en su vida y en su entorno socio familiar. Pero, sobre todo, se debe considerar que, la educación escolar es un proceso entre dos (alumno-maestro) que se desarrolla en un contexto estructurado y que implica finalidades educativas, articuladas en un proyecto llamado currículo. Por ello, lo que llamamos 'especial' afectará a todos estos elementos. En este sentido, debemos considerar que el objeto principal de la educación especial es cómo enseñar mejor a los alumnos que tienen NEE. Por su parte la escuela tiene como función principal la culturización y socialización de los alumnos. Holt (1977: 49), afirma que los profesores deben hacer cuanto está de su mano para destruir la idea de que la educación es como una carrera contra otros estudiantes para alcanzar el favor de alguien dotado de autoridad. Deben de sustituirla por la idea de que lo importante, y recurro aquí a las palabras del difunto presidente Griswold, de Yale, es el deseo y la capacidad de auto educación del individuo; es decir, de encontrar sentido, verdad y goce en todo lo que hace.

Salvador Mata (1999), en su libro *Didáctica de la Educación Especial* menciona que, aunque puede hablarse de una acción social, política y cultural sobre los discapacitados, el término Educación Especial nació asociado a la Escuela y al Sistema escolar. En efecto, como han señalado algunos autores, la educación especial surgió para dar solución a los problemas que originó la escolarización obligatoria, como una estrategia concreta derivada de los ideales socio-políticos de la igualdad para todos y la democratización de la educación. Pero el centro de atención de la escuela son los aprendizajes escolares (el currículo), promovidos y guiados por la enseñanza (los profesores), en un contexto creado ad hoc (el aula y el Centro escolar). Por lo anterior cabe preguntarse, ¿si la escuela y, concretamente, la educación especial ha alcanzado los objetivos por los cuales ha permanecido y ha sido integrada o incluida dentro del proceso escolar normal? Kincheloe (2003: 15), menciona que parece existir cierta concomitancia entre las reformas estatales, que giran alrededor de la presuposición de que la enseñanza, el aprendizaje y el pensamiento son genéricos, que, a modo de pantalones elásticos de poliéster, un solo estilo y una sola talla valen para todo el mundo. Toda práctica educativa que no esté dirigida por el profesorado, o que no tenga por objetivo principal la transmisión de conocimientos, no encaja en los esquemas de las reformas educativas.

...los profesores deben hacer cuanto está de su mano para destruir la idea de que la educación es como una carrera contra otros estudiantes para alcanzar el favor de alguien dotado de autoridad...

CONCLUSIÓN

Para concluir, es importante preguntarse si los objetivos planteados por la reforma educativa desde 1993 en México tienen los resultados esperados, si la respuesta es afirmativa, tendríamos que preguntarnos si los objetivos planteados por las políticas oficiales son objetivos dirigidos concretamente a responder a las necesidades de los sujetos con NEE y sus familias o solo responden a intereses económicos. La integración escolar ha puesto de manifiesto que la atención a la diversidad es un proceso complejo, que a pesar de sus esfuerzos no ha cubierto la totalidad de sus objetivos, sin embargo, ha representado un cambio importante en el panorama educativo. Desde sus inicios en 1993 en que se promovieron estos cambios en el sistema educativo mexicano, no hay a la fecha un consenso con respecto a la misión de la educación especial, por lo que aún continúan las discrepancias que influyeron en las relaciones de colaboración entre la educación especial y la regular, direccionando la integración educativa como tarea exclusiva de la educación especial. Estas dificultades han perfilado que el camino de la integración en nuestro país se vea como tortuoso, algunos estudios han planteado que la integración no

está realmente ocurriendo (Escurra, 2003; Fletcher, 2003; Guajardo, 1998).

Por lo anterior es fácil suponer que, si los objetivos propuestos para la inclusión de los alumnos con NEE no se han alcanzado, los objetivos propios de la educación contenidos en los planes y programas aún están muy lejos de alcanzarse, tal como lo propone la UNESCO. De manera concreta, es complicado afirmar que dichos contenidos sean aplicados tomando y respetando las etapas de desarrollo con base en las edades propuestas por Piaget. Si aún se continúa solicitando que se planteen reformas en el ámbito jurídico y reglamentario para la permanencia de estos alumnos en la educación regular y de acciones de carácter técnico pedagógico, así como del establecimiento de mecanismos de intervención que aseguren una integración educativa exitosa, que permita a las escuelas y a la educación especial satisfacer las necesidades educativas de todos, independientemente de su condición física, social e intelectual. Difícilmente podemos afirmar que los sustentos teóricos que subyacen en el currículo del sistema educativo mexicano para la atención de los niños con NEE dentro de las escuelas regulares, se tomen en cuenta a la hora de plantear estrategias pedagógicas en favor de su atención y escolarización. ♣

FUENTES DE CONSULTA

Beane, J. (2007). *La Integración del Currículum.* México: Morata.

Freire, P. (1993). *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI.

García Cedillo, I. (et al.). (2000). *La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias.* México: SEP.

Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales.* Barcelona: Paidós-MEC.

Holt, J. (1977). *El Fracaso de la Escuela.* Madrid: Alianza.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Estadísticas a Propósito del… Día Internacional de las Personas con Discapacidad (3 de diciembre)".* México: INEGI. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf. Consultado el 2 de febrero de 2021.

Kincheloe, J. (2003). *Hacia una Revisión Crítica del Pensamiento Docente.* Barcelona: Octaedro.

Melchor Aguilar, J. (2003). La Estructura Teórica del Constructivismo y su Presencia en los Planes y Programas de Educación Primaria y Secundaria en México. México: Instituto Tecnológico de Oaxaca-CONACYT.

Meza García, C. L. (Coord.) (2009). Diagnóstico de los Servicios de Educación Especial del estado de Oaxaca. México: Fondo Editorial Identidades, UPE, IEEPO.

Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología.* Barcelona: Labor.

Romero, R. y Lauretti, P. (2006). *Integración Educativa de las Personas con Discapacidad en Latinoamérica.* Venezuela: Redalyc. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319. Consultado el 21 de septiembre de 2019.

Salvador Mata, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial.* Málaga: Aljibe.

Vygotski, L. S. (1982). *Obras Escogidas I.* Moscú: Pedagóguika.

Zubiria Remy, H. (2004). *El Constructivismo en los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en el Siglo XXI.* México: Plaza y Valdés.

Factores de Motivación para Impulsar el Aprendizaje del Idioma Inglés en Nivel Medio Superior

Ruiz Bárcenas Lilia [*]
Zúñiga Maldonado Walter Manuel [**]
Ramos Aguilar Maribel [***]

RESUMEN

Toda vez que Guanajuato es uno de los estados de México con alta tasa de migración hacia los Estados Unidos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI, 2019), mediante el presente artículo, se expone un estudio, con enfoque cualitativo, alcance exploratorio y descriptivo que presenta evidencia suficiente de que la migración es un factor que motiva el aprendizaje del inglés en los estudiantes de Nivel Medio Superior. La recopilación de datos se realiza a través de la investigación de campo llevada a cabo en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) de San Pedro de los Naranjos municipio de Salvatierra, Guanajuato y utilizando el cuestionario como instrumentos, se obtienen información suficiente y muy valiosa. El cuestionario se aplica a una muestra de 271 alumnos. De tal forma que finalmente se plantea una propuesta de estrategias que permiten impulsar el interés y rendimiento académico en la asignatura de inglés de los alumnos del plantel referido

PALABRAS CLAVE

Motivación. Alumnos. Inglés. Estrategias. Enseñanza. Aprendizaje Significativo.

ABSTRACT

Since Guanajuato is one of the states of Mexico with a high rate of migration to the United States (National Institute of Statistics and Geography-INEGI, 2018), through this study, with a qualitative approach, exploratory and descriptive scope, sufficient evidence is presented that migration is a factor that motivates the learning of English in upper-secondary students. Data collection is carried out through field research carried out at the National College of Technical Professional Education (CONALEP) in San Pedro de los Naranjos, municipality From Salvatierra, Guanajuato and using the questionnaire as instruments, sufficient and very valuable information is obtained. The questionnaire is applied to a sample of 271 students. In such a way that finally a proposal of strategies is proposed that allow to promote the interest and academic performance in the English subject of the students of the referred school

KEYWORDS

Motivation. Students. English. Strategies. Teaching. Significant Learning.

INTRODUCCION

En la sociedad actual, se busca constantemente el éxito escolar y académico, considerando que este es una herramienta que marca y define el destino de la persona. Para lograr ese éxito son muchos los factores y variables a considerar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, aunque, como ya se señaló, sin duda la motivación es uno de los aspectos esenciales sobre los que recae la atención a la hora de analizar el aprendizaje.

Aunque la motivación educativa tiene dos consideraciones: pensada desde la perspectiva de los docentes que enseñan, así como de los alumnos que aprenden. Para el docente

[*]Dra. Ruiz Bárcenas Lilia. Lugar de Adscripción: Instituto Tecnológico Superior de Salvatierra. Área Disciplinar: Ing. Gestión de Empresarial. Línea de Investigación: Docencia y Aprendizaje.
ID 1er autor: ORC ID: 0000-0002-2175-5838, Researcher ID Thomson: S-5914-2018. CVU CONACYT ID : 659878.

[**]M.E. Walter Manuel, Zúñiga-Maldonado. Lugar de Adscripción: Instituto Tecnológico Superior de Salvatierra. Área Disciplinar: Ing. Innovación Agrícola Sustentable. Línea de Investigación: Docencia y Aprendizaje.
ID 1er. Coautor: ORC ID 0000-0003-1140-4628, Researcher ID: X-9511-2019 CVU CONACYT ID: 509491.

[***]M.E. Maribel, Ramos Aguilar. Lugar de Adscripción: Instituto Tecnológico Superior de Salvatierra. Área Disciplinar: Ing. Innovación Agrícola Sustentable. Línea de Investigación: Docencia y Aprendizaje.
ID 2do. Cuautor / ORC ID: 0000-0002-9766-8706, Researcher ID Thomson: X-2909-2018, CVU CONACYT ID: 953293.

la motivación toma especial relevancia cuando en el aula se manifiesta escaso interés por aprender y se evidencia en el bajo rendimiento académico con que los estudiantes abordan el aprendizaje, lo que constituye un problema de gran relevancia desde la visión de padres, docentes e investigadores, así como para la sociedad en conjunto.

Sin duda, un estudiante motivado muestra más interés en las actividades que se le proponen, atiende con más atención a las instrucciones de sus docentes, está más dispuesto a tomar notas, participa, trabaja con mayor diligencia, con mayor seguridad en sí mismo y realiza mejor las tareas propuestas. Mientras que aquellos que no están motivados, prestan poca atención al desarrollo de la clase y no entienden el tema que se les está enseñando.

Así pues, dada la apatía que existe en los jóvenes del CONALEP por el aprendizaje de la Lengua Extranjera-inglés, se realiza un diagnostico recopilando información de los alumnos, se busca encontrar por qué los estudiantes están desmotivados, cuáles serían las herramientas útiles para recuperar su motivación, cuáles son sus nuevos intereses en una sociedad de cambios vertiginosos, y analizar si en el caso del aprendizaje del idioma inglés, sería viable usar el hecho de que existe una alta tasa de migración a los Estados Unidos para motivar a los estudiantes. Finalmente se mencionan algunas sugerencias de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumnado, mismas que al ser aplicadas por los docentes permiten mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

JUSTIFICACION Y OBJETIVO GENERAL

Ante la realidad migratoria y debido a la necesidad de inserción de nuestra sociedad en el sistema económico global, se plantea que uno de los grandes retos es la comunicación en lengua extranjera, siendo el inglés la lengua común al enfrentar estos retos (Torres, 2009).

Al respecto, la Secretaría de Educación Pública -SEP (2017: 45), en su documento denominado Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, señala que: "La enseñanza del inglés es una de las prioridades del nuevo currículo porque es una herramienta indispensable para facilitar la interlocución en un mundo cada vez más interconectado, tanto para docentes como para estudiantes."

De la misma manera, la SEP (2017: 10-11) plantea que todo egresado de la Educación Básica y Media Superior debe ser una persona que: "Se expresa y comunica correctamente, oralmente y por escrito, con confianza y eficacia, tanto en español como en otra lengua materna, en caso de tenerla; sabe identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; es capaz de comunicarse en inglés…"

A pesar de las incertidumbres actuales respecto a los posibles cambios a la educación en México, debido a las manifestaciones públicas del gobierno federal por realizar dichos cambios, se puede apreciar que las políticas públicas para la Educación Media Superior del gobierno federal siguen planteando: "Impulsar el aprendizaje y dominio de un segundo idioma (inglés) para el acceso al conocimiento y la comunicación global" (Arroyo, 2019: 13).

Los actores centrales de la Educación Media Superior son los estudiantes, quienes en su mayoría son jóvenes entre 15 y 18 años de edad, etapa de grandes cambios y razón por la que resulta necesario fortalecer el significado del aprendizaje y la calidad de la enseñanza para, de este modo, motivar el interés de los estudiantes, a través de recursos didácticos adecuados y la incorporación de una oferta de formación pertinente, que se relacione cada vez más con su vida diaria y con las expectativas de su futuro (Arroyo, 2019).

El bajo rendimiento académico, sumado a la escasa motivación para aprender parece caracterizar a los estudiantes de hoy en día, lo que constituye una problemática actual que preocupa a docentes, padres y a la sociedad en general. Se puede comprender que el problema de la motivación en el ámbito escolar es de actualidad en todos los niveles educativos, pero para el caso específico se realiza un estudio de aquellos que se encuentran cursando el Bachillerato Tecnológico.

Así pues, la deserción escolar y la falta de motivación dentro del aula como problemáticas cotidianas requieren de buscar optimizar las competencias comunicativas dentro del aula y resulta necesario diseñar estrategias de enseñanza efectivas para que los estudiantes se motiven y mejoren su rendimiento.

La presente investigación tiene por objeto beneficiar a los estudiantes del Bachillerato Tecnológico y a los docentes del mismo, ya que busca dar relevancia a la motivación, viéndolo como uno de los aspectos imprescindibles para aprender y fomentar que los docentes trabajen en el fortalecimiento de la misma.

Considerando que la Educación Tecnológica busca preparar alumnos para la Educación Superior y capacitarlos en el desempeño de funciones en el trabajo técnico, dentro del sector industrial, comercial y de servicios se realiza la investigación, con este cometido, se pretende apoyar a los docentes con estrategias de enseñanza aprendizaje contextualizadas, usando situaciones reales, así se busca realizar un aporte a la sociedad sobre la base de implementación de estrategias que mejoren el aprendizaje del idioma inglés y se generalicen en el futuro, y que incluso puedan ser consideradas para constituir la base rectora de los programas de estudio.

Con base en lo anterior el objetivo general del estudio fue: Determinar los factores que inciden en los alumnos de Nivel Medio Superior para el aprendizaje del idioma inglés y de esta manera, los docentes estén en posibilidad de generar estrategias de enseñanza-aprendizaje que infieran en la motivación de la comunidad estudiantil por aprender un segundo idioma.

REVISIÓN DE LITERATURA

La motivación es importante en el aprendizaje de lengua extranjera pues "El éxito o el fracaso de un estudiante de idiomas depende de su motivación", además de que la motivación generalmente se asocia con el compromiso, el entusiasmo y la persistencia para alcanzar los objetivos" (Guerrero, 2015: 96). Hasta hace poco tiempo existía la creencia generalizada de que la motivación provenía de una figura de liderazgo, misma que ejercía su influencia sobre las demás y que a través de ese liderazgo se modificaba el comportamiento. Mientras que a decir de Dörnyei (2005: 79): "La motivación es un concepto abstracto, un concepto hipotético que existe para poder explicar la razón por la cual la gente se comporta y piensa de la forma que lo hace. La motivación está relacionada con uno de los aspectos más básicos de la mente humana y ésta tiene un rol determinante en el éxito o fracaso en cualquier situación de aprendizaje".

Considerando el sentido didáctico, dentro del aula, el término motivación hace referencia a que los alumnos realizan sus actividades, si existe algo que los motive, ya sea con la vinculación del contenido a la realidad que se vive o a eventos que ocurren en su hogar. Para Fernández (2003), el profesor se ha convertido en alguien que pone al alcance de sus alumnos los elementos y herramientas necesarias para que ellos construyan su conocimiento por sí mismos, participando de forma activa en su propio proceso de aprendizaje, lo que permite afirmar que la motivación debe enfocarse a que sea el propio alumno quien construya su conocimiento. En ese sentido la figura del profesor se entiende más como un tutor del proceso de aprendizaje, y que al integrar las tecnologías convierta el aula en un espacio abierto e interactivo.

El docente debe tener en cuenta que los alumnos vienen con un cúmulo de sentimientos, conocimientos, experiencias y personalidad que deben ser respetados, implicando una gran responsabilidad, pues el docente debe saber que todo lo que hace y dice en el aula tiene repercusión en los alumnos, ya sea esta positiva o negativamente, de tal suerte que nuestro trato a ellos influirá en su motivación directamente (Pila, 2012). La confianza en el aula se logra, con una relación cordial, de respeto, pero siempre recordando que el docente es un instrumento para el aprendizaje de los estudiantes, no es la última palabra, ni tampoco posee un absoluto conocimiento en el mundo. Mantener una relación cordial con nuestros alumnos es básico, como lo es de algún modo ponerse a su mismo nivel, pues eso les inspira confianza, seguridad en sí mismos y esto nos lleva a tener ambientes motivados, pues a decir de Spaulding (1992: 123):

> …los estudiantes deben sentir desde el primer momento que estamos interesados en ellos, en sus necesidades, el objetivo no debe ser inspirar temor en nuestros alumnos, el objetivo es convertirnos en una persona en la cual pueden confiar. Esto no implica que no debemos ser estrictos y que amerita imponer castigos, se pase por alto. El error está en abusar de estos elementos y hacer de nuestras clases aulas cerradas a la comunicación.

Por otro lado, y considerando que para Maslow (1943) la motivación está articulada con las propias necesidades humanas, pues una necesidad es motivación, pero una vez que se satisface o se consigue deja de motivar al individuo, por lo que resulta interesante plantear si la falta de motivación surge cuando existen otras necesidades por satisfacer o si es necesario para obtener motivación crear la necesidad por el logro del aprendizaje del inglés.

Por otra parte, para Goleman (1995) el motor de motivación es la pasión, esta es irracional y totalmente emocional, por lo que para estar motivados debe tener claro cuáles son las pasiones profesionales, laborales y personales, pero como docentes que quieren motivar a los alumnos se debe conocer las cosas que los apasionan o cuál es su perfil emocional.

Durante este estudio se considera el concepto de conocimiento emocional, ya que las emociones afectan todos los aspectos de la vida, pues conforme al antes citado Goleman (1995), si se aumenta el autoconocimiento de los estados de ánimo del estudiante se puede cambiar la experiencia de aprendizaje y esto disminuirá el temor, incertidumbre, injusticias, resentimiento y hostilidad.

Para Guerrero (2015) la relevancia de la motivación en el bachillerato conlleva tres factores importantes de analizar: contexto social, contexto docente y contexto personal, por lo que se han considerado estos aspectos dentro del presente análisis.

El estudio de la motivación para el aprendizaje lenguas extranjeras es relevante y diferente de otros aprendizajes pues a decir de Gardner (2001: 68): "Estudiar un segundo idioma no es igual que estudiar cualquier otra materia, ya que el estudio de un segundo idioma implica involucrarse en la cultura del nuevo idioma, incorporar nuevos sonidos, estructuras, es decir convertir algo extranjero en algo propio".

Al respecto Dörnyei (2011:97) señala que "…el noventa y nueve por ciento de los estudiantes de idiomas que realmente desean aprender un idioma extranjero (y que se encuentran motivados) estarán en la capacidad de dominar un conocimiento razonable del mismo, sin importar la aptitud hacia el idioma".

Se considera la idea de que el éxito en el aprendizaje de un idioma está estrechamente ligado al grado de motivación del alumno. En ese sentido, para el aprendizaje de lenguas extranjeras existen estrategias motivacionales tales como: el Aprendizaje Cooperativo, el Enfoque Comunicativo y las Inteligencias Múltiples enfocadas en un aprendizaje

cooperativo, siendo que en todas ellas es importante considerar una aproximación del "error", donde este nunca es considerado algo negativo sino como evidencia positiva del proceso de enseñanza aprendizaje. Llevando a que la motivación en el aula pone en relevancia mantener el interés del alumno e impartir la enseñanza de acuerdo a las necesidades reales de cada estudiante (Pila, 2012).

Así pues, los profesores de inglés tienen un rol fundamental en este campo de enseñanza y aprendizaje pues en él se encuentra la responsabilidad de lo que sucede en el aula, de este modo la percepción que como docente se presente sobre el aprendizaje y concretamente sobre la motivación es determinante en dicho proceso.

En este contexto, surge evidencia de los conflictos existentes en el mundo y del aumento de la disparidad en ingresos, las incontenibles migraciones de hombres y mujeres provenientes de países pobres del África, Asia y América Latina hacia los países más ricos del mundo como Estados Unidos, Canadá, Europa occidental, Japón, Australia o Nueva Zelanda. Situación que da cuenta de que las condiciones sociales, el cumplimiento de derechos humanos y la seguridad social son distintos en unos países y otros (Álvarez, 2011).

Así, factores como la pobreza, el desempleo, la falta de oportunidades profesionales y vitales, y el crecimiento de la economía informal, que aun cuando emplea a un importante segmento de la población no garantiza las mínimas condiciones para su reproducción social, han afectado las realidades de los países pobres, entre ellos de los países latinoamericanos (Harvey, 2004).

metodologia

Con base en las categorías de diseño de investigación cualitativa que proponen Hernández, et al. (2014), el estudio de caso presupone primero la inmersión en el campo y la recogida de los datos y después la formulación de una teoría, la revisión detallada de la literatura relevante y composición del marco teórico, se realiza un estudio con tales características.

Así pues, se realiza el abordaje considerando los elementos de diseño fenomenológico, pues conforme a la tipología descrita por los autores arriba citados, se consideran las perspectivas de los participantes respecto al aprendizaje del inglés buscando describir y comprender lo que los individuos tienen en común de acuerdo con sus experiencias.

Además, al buscar proponer estrategias de enseñanza aprendizaje para la materia de inglés se considera que una variante en el diseño de investigación-acción, ya que se propone hacer partícipe a la comunidad al consultar directamente a los estudiantes para que proporcionen información y se valide el reporte de resultados con tales datos y presentando una propuesta de acción.

Determinación de la muestra

Se realizó una selección de muestra no probabilística y por conveniencia de 271 alumnos, mismo que cursan los diferentes semestres de Nivel Medio Superior en el CONALEP establecido en San Pedro de los Naranjos, municipio de Salvatierra, Guanajuato, durante el semestre enero-junio/2020.

Instrumentos para la recolección de datos

Para recolectar los datos se aplicó un instrumento estructurado de acuerdo con la escala de Likert y conformado por 25 ítems. 20 de ellos refieren cuestiones sobre el rendimiento académico de los alumnos en la materia de inglés y 5 sobre el factor de la migración a USA como causa de motivación para impulsar el aprendizaje del idioma. Se recopilo la información en el ciclo escolar antes referido.

Confiabilidad del instrumento

a. Validación de expertos

Para dar validez al instrumento, en esta investigación se asume la validación por el criterio de especialistas con el propósito de obtener valoraciones sobre el diseño de la encuesta y darle confiabilidad. Una vez presentada la matriz de congruencia, se les solicito un informe de opinión de experto del instrumento de investigación donde se les solicitó considerar:

-Claridad de los planteamientos, determinando si este fue formulado con lenguaje apropiado.
-Objetividad, si se expresan conductas observables.
-Organización, si el instrumento tiene una organización lógica.
-Suficiencia, si comprende aspectos de calidad y cantidad suficientes para medir los indicadores.
-Intencionalidad, si es adecuado para valorar aspectos de la motivación en el aprendizaje del inglés.
-Consistencia, si está basado en aspectos teóricos científicos del tema de estudio.
-Coherencia, si existe coherencia entre variables e indicadores.
-Metodología, si la estrategia responde al propósito de la investigación.
-Pertinencia, si es adecuado para tratar el tema de investigación, lo anterior además de solicitar la opinión del experto.

b. Retest

Para darle fiabilidad al instrumento se realizó la aplicación de un Retest, lo que a decir de Gardner (1975) es una forma de observar la confiabilidad de los datos obtenidos en este estudio, pues basado en la asunción de que la prueba tiende a dar la misma respuesta para la misma persona en dos ocasiones diferentes. Esto, por supuesto, supone que lo que estás midiendo no ha cambiado con el tiempo, así que para estable-

cer la confiabilidad de un Retest simplemente se correlacionan los puntajes en la primera prueba con puntajes en la segunda prueba. Si el fenómeno no cambia con el tiempo, la prueba sería confiable pues los individuos responden de la misma manera en las dos pruebas. Específicamente en la presente investigación se obtiene un alto coeficiente de confiabilidad de prueba a prueba, pues las respuestas fueron las mismas, lo que indica que esta es confiable, pues el retest se aplicó tres semanas después de la aplicación del cuestionario para que el período de tiempo entre las pruebas fuera lo suficientemente largo como para eliminar la posibilidad de recordar las respuestas, pero con lapso lo suficientemente corto para descartar cualquier cambio verdadero en los atributos que se están midiendo.

RESULTADOS

El instrumento cuenta con un total de 25 enunciados, con respuestas estructuradas de conforme a la escala de Likert. Se pidió fueran respondidos en una escala de 1 a 5, siendo:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Parcialmente en desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. Parcialmente de acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Luego de la aplicación de la encuesta en el mencionado centro educativo en dos ocasiones (test y re-test), a continuación, se presenta los resultados obtenidos.

A. Desempeño académico del alumno en inglés

Los primeros veinte planteamientos del instrumento permiten la obtención de información sobre el interés o el gusto por la materia, planteando si se considera falta de habilidades, si hay o no un contacto con el idioma inglés, si se le dedica tiempo fuera de la escuela a su aprendizaje, si han usado libro de texto, aplicaciones, software o herramientas electrónicas para su aprendizaje o si en clase trabaja de manera colaborativa o realizando actividades lúdicas. Los planteamientos (preguntas enumeradas) fueron los siguientes:

1. Te interesa aprender inglés

Figura 1. Interés por aprender inglés.



Gráfica: Elaboración propia

Si se analizan los datos el 79% de los alumnos menciona una postura positiva respecto a su interés de aprender inglés, pues esta total o parcialmente de acuerdo, solo el 2% no muestra interés y el 19% no manifestó una postura.

2. Te gusta la materia de inglés

Figura 2. Gusto por la materia de inglés.



Gráfica: Elaboración propia

El 59 % de los alumnos expresa estar total o parcialmente de acuerdo en cuanto a tener gusto por la materia de inglés mientras que solo el 10% no siente tal gusto, y el 31 opta por no señalar una predilección.

3. Tienes malas calificaciones en inglés

Figura 3. Malas calificaciones en inglés.



Gráfica: Elaboración propia

Sobre el planteamiento de tener malas calificaciones en la materia de inglés, se puede vislumbrar que 30% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo con la aseveración de tener malas calificaciones en la materia de inglés, mientras que solo entre el 34% no tiene malas calificaciones en la materia, y entre el 36% optaron por no estar de acuerdo ni en desacuerdo con el enunciado.

4. Consideras que te faltan habilidades para el aprendizaje del inglés

Figura 4. Falta de habilidades para el inglés.



Gráfica: Elaboración propia

5. Escuchas música o ves películas en inglés.

Figura 5. Acceso a material audiovisual en inglés.

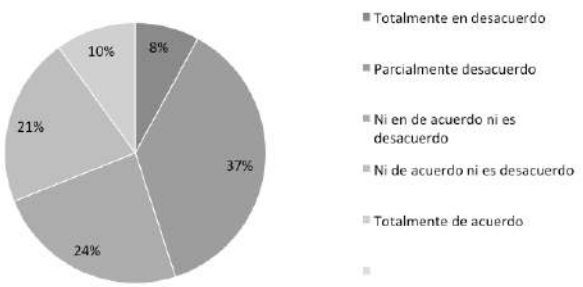


Gráfica: Elaboración propia

Se aprecia que el 63% esta total o parcialmente de acuerdo con tener acceso a materiales audiovisuales en inglés. El 19% están parcial o totalmente en desacuerdo con tal acceso y el 18% no señalaron está de acuerdo ni desacuerdo con el planteamiento.

6. Dedicas más tiempo a estudiar inglés además de la escuela

Figura 6. Tiempo para estudiar inglés fuera de la escuela.



Gráfica: Elaboración propia

Al cuestionar sobre el tiempo dedicado a aprender inglés fuera del obligatorio en la escuela, se observa que el 18% esta total o parcialmente de acuerdo con dedicar tiempo extra fuera de la escuela para aprender inglés. Entre el 61% están parcial o totalmente en desacuerdo, lo que implica que no le dan tiempo adicional a tal estudio y el 21% no manifestó estar de acuerdo ni desacuerdo con el planteamiento.

7. En los cursos que has tomado de inglés, has utilizado libro de texto

Figura 7. Uso de libro de texto.



Gráfica: Elaboración propia

Al cuestionar a los estudiantes de la muestra sobre el uso de libro de texto para aprender inglés, se puede observar que el 64% esta total o parcialmente de acuerdo en haber usado libro de texto para aprender inglés. Entre el 23% están parcial o totalmente en desacuerdo, lo que implica que no han usado libro para el estudio del inglés y el 13% no se manifestaron al respecto.

8. Usas regularmente aplicaciones electrónicas, software, programas o herramientas electrónicas para aprender inglés

Figura 8. Uso de Tics para aprender inglés.



Gráfica: Elaboración propia

Al cuestionar a los encuestados sobre el uso de herramientas electrónicas y software para aprender inglés, se puede observar que el 53 % esta total o parcialmente de acuerdo en usa tales para aprender inglés. El 26% están parcial o totalmente en desacuerdo, lo que implica que no han usado Tecnología de la Información y la Comunicación –Tics- para el estudio del inglés y el 21% no se manifestó al respecto.

9. Realizas actividades en parejas o equipos en clase en inglés

Figura 9. Trabajo colaborativo en clase.



Gráfica: Elaboración propia

Al cuestionar a los encuestados sobre el uso de herramientas electrónicas y software para aprender inglés, se puede observar que el 53 % esta total o parcialmente de acuerdo en usa tales para aprender inglés. El 26% están parcial o totalmente en desacuerdo, lo que implica que no han usado Tecnología de la Información y la Comunicación –Tics- para el estudio del inglés y el 21% no se manifestó al respecto.

10. Realizas actividades lúdicas o juegos en clase del inglés

Figura 10. Actividades lúdicas en clase de inglés.



Gráfica: Elaboración propia

Al hacer análisis de resultados se puede observar que el 28% esta total o parcialmente de acuerdo con que ha realizado actividades lúdicas durante la clase de inglés. El 45% están parcial o totalmente en desacuerdo, por lo tanto, un porcentaje considerable no realizan actividades lúdicas en clase, siendo que el 27% no manifestaron ningún extremo.

11. Dificultades para hablar inglés

Figura 11. Dificultades para hablar inglés.



Gráfica: Elaboración propia

Luego de analizar los resultados se encuentra que el 39% esta total o parcialmente de acuerdo que tiene dificultades para desarrollar la habilidad del habla en inglés, mientras que el 31% están parcial o totalmente en desacuerdo, lo que implica que no tienen dificultades, siendo que el 30% no se encuentra ni en acuerdo ni en desacuerdo.

12. Dificultades para entender al escuchar inglés

Figura 12. Dificultades para entender al escuchar inglés.



Gráfica: Elaboración propia

El 34% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo con tener dificultades al escuchar material en inglés, mientras que el 30% no tiene tal dificultad, de igual modo que entre el 36% optaron por no señalar una predilección.

13. Tienes dificultades para entender al leer en inglés

Figura13. Dificultades para entender al leer en inglés.



Gráfica: Elaboración propia

Si se analiza la gráfica el 35% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo con tener dificultades para comprender al leer textos en idioma inglés; por otro lado, el 31% no siente tal dificultad y el 34% no manifestaron una postura.

14. Tienes dificultades para escribir en inglés

Figura14. Dificultades para escribir en inglés.



Gráfica: Elaboración propia

Se puede vislumbrar que los datos presentados llevan a concluir que el 37% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo con tener dificultades para escribir textos en idioma inglés; siendo que el 31% no siente tal dificultad, y el 32% no manifestó ninguno de los extremos planteados.

15. Consideras que tu inglés mejoraría con asesoría personalizada

Figura 15. Asesoría personalizada.



Gráfica: Elaboración propia

Se puede observar que el 63% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo considerando que su inglés mejoraría con asesoría personalizada; por otro lado, solo el 10% no siente que tal apoyo pueda derivar en un avance y el 27% no tiene una respuesta.

16. Consideras que tu inglés mejoraría con motivación del maestro

Figura 16. Motivación del maestro.



Gráfica: Elaboración propia

De los resultados de la encuesta se puede apreciar que el 58% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo considerando que su inglés mejoraría con motivación del docente. por otro lado, solo el 16% no siente que tal apoyo pueda derivar en una mejora en su desempeño y el 26 % no está de acuerdo ni en desacuerdo.

17. Consideras que tu inglés mejoraría con apps o cursos en línea

Figura 17. Uso de aplicaciones o cursos en línea



Gráfica: Elaboración propia

Al analizar los datos, el 61% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo considerando que su inglés mejoraría con el uso de aplicaciones o cursos en línea; por otro lado, solo entre el 16% no siente que tal apoyo pueda derivar en una mejora en su desempeño y el 23% no muestra una postura ni de acuerdo ni en desacuerdo.

18. Consideras que tu inglés mejoraría estudiándolo fuera de la escuela

Figura 18. Estudio fuera de la escuela.



Gráfica: Elaboración propia

De las respuestas es visible que el 63% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo considerando que su inglés mejoraría estudiándolo fuera del ambiente escolar; por otro lado, solo el 19 % no siente que tal apoyo pueda derivar en una mejora en su desempeño y el 18% no muestra una postura ni de acuerdo ni en desacuerdo

19. Consideras que tu inglés mejoraría estudiándolo después del Bachillerato.

Figura 19. Estudio después del Bachillerato.



Gráfica: Elaboración propia

De las respuestas se aprecia que el 65% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo considerando que su inglés mejoraría estudiándolo después del Bachillerato; por otro lado, solo el 15% no siente que tal apoyo pueda derivar en una mejora en su desempeño y el 20% no muestra una postura ni de acuerdo ni en desacuerdo.

19. Consideras que tu inglés mejoraría estudiándolo después del Bachillerato.

Figura 19. Estudio después del Bachillerato.



Gráfica: Elaboración propia

Una vez analizadas las respuestas del instrumento encontramos que el 15% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo con dejar la escuela por causa del inglés, mientras que el 75% no considera tal posibilidad, de igual modo, el 10% optaron por no señalar una predilección.

20. Consideras dejar tus estudios de Bachillerato, porque el inglés se te dificulta

Figura 20. Deserción por causa del inglés.



Gráfica: Elaboración propia

Una vez analizadas las respuestas del instrumento encontramos que el 15% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo con dejar la escuela por causa del inglés, mientras que el 75% no considera tal posibilidad, de igual modo, el 10% optaron por no señalar una predilección.

B. Migración

En esta sección del cuestionario se pregunta al alumno sobre su contacto con la migración y la posibilidad de relacionar el aprendizaje del inglés con mejores oportunidades en el extranjero o en la universidad.

21. Tienes algún pariente o amigo que viva en Estados Unidos

Figura 21. Pariente o amigo migrante.



Gráfica: Elaboración propia

Una vez analizadas las respuestas del instrumento encontramos que el 15% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo con dejar la escuela por causa del inglés, mientras que el 75% no considera tal posibilidad, de igual modo, el 10% optaron por no señalar una predilección.

22. Tienes algún pariente o amigo que hable inglés fluidamente

Figura 22. Amigo o pariente que hable inglés.



Gráfica: Elaboración propia

Los datos presentados llevan a concluir que el 9% de los alumnos esta total o parcialmente de acuerdo con no tener alguien que hable inglés; siendo que el 79 % si tiene alguien cercano que hable el idioma, y el 12% no manifestó ninguno de los extremos planteados.

23. Piensas migrar a algún país de habla inglesa

Figura 23. Migración personal.



Gráfica: Elaboración propia

En la gráfica se puede observar que el 27% de los alumnos esta total o parcialmente en desacuerdo con migrar en algún momento a un país de habla inglesa; por otro lado, el 51% si vislumbra tal posibilidad y entre el 22% no tiene una respuesta.

24. Consideras que si aprendes ingles tendrás mejores oportunidades de trabajo en el extranjero

Figura 24. Más oportunidades de trabajo.



Gráfica: Elaboración propia

Los datos presentados muestran que el 6% de los alumnos esta total o parcialmente en desacuerdo en considerar que aprender idioma inglés le puede representar mejores oportunidades de trabajo en el extranjero; siendo que el 83% considera que el inglés le puede representar una ventaja laboral, y el 11% no manifestó opinión.

25. Has considerado estudiar una carrera universitaria

Figura 25. Estudiar universidad.



Gráfica: Elaboración propia

Los datos presentados llevan a concluir que el 8% de los alumnos esta total o parcialmente en desacuerdo con seguir una carrera universitaria; siendo que el 79 % si busca realizar estudios superiores, y el 13% no manifestó ninguna postura.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

Con base en los resultados obtenidos, es posible aseverar que los alumnos consideran importante tener conocimientos del idioma inglés, sin embargo, externan dificultades en adquirir ese tipo de conocimientos y habilidades. Entre las causas principales de su bajo rendimiento en la materia, refieren poco interés y tiempo dedicado al aprendizaje. Mencionan poca disposición, además de la apatía que presentan para poder recibir apoyo extra de los docentes que imparten la materia. Entre las principales dificultades que aluden los estudiantes para justificar su bajo rendimiento académico en la materia se encuentran: dificultades de comprensión y habilidad de comunicación en una segunda lengua, pues en cuanto a la escritura enuncian que los resultados son un poco mejores. También es posible concluir que los alumnos, aunque si consideran que la migración de sus familiares es un aliciente para aprender inglés, también expresan en su mayoría que sus intenciones no son emigrar, por el contrario, hacen referencia a continuar con una carrera universitaria, de tal manera que motivarlos a través de plantearles un futuro prometedor en el país vecino, no es una estrategia de enseñanza que pudiera funcionar, debido a que el 75% de los alumnos que participaron en el estudio proclaman su interés al egresar de Nivel Medio Superior incorporarse en una institución de nivel superior.

Considerando los resultados obtenidos con la recopilación de información y posterior a su análisis, se plantea

la siguiente propuesta, con la intención de motivar a los alumnos para impulsar el aprendizaje del idioma inglés.

Imagen 1. Esquema de propuesta.



Gráfica: Elaboración propia

Interés del dominio del idioma inglés (Contexto personal)
I. Ventaja competitiva en la Universidad (Contexto Social)
Mayor oportunidad al migrar a USA(Contexto social)
II. Ventaja competitiva laboral (Contexto social)

Sin duda el dominio de una segunda lengua, representa una excelente oportunidad para los alumnos de Nivel Medio Superior, pues estarán en posibilidad de incursionar con mayor seguridad a la institución Superior que oferte la carrera que sea de su interés; luego entonces es importante considerar que el estudio del idioma inglés debería desarrollarse en un entorno tomando en cuenta el contexto, ya que el aprender un idioma extranjero comprende elementos imprescindibles como son: profesores, alumnos, ambiente físico, materiales, emociones y la motivación, siendo este último el elemento principal en este estudio. Como lo menciona Guerrero (2015) mencionando que la relevancia de la motivación en el estudio de Nivel Medio Superior, conlleva tres factores importantes de analizar: contexto social, contexto docente y contexto personal, por lo que se han considerado estos 3 aspectos dentro de la presente propuesta:

Contexto social

Respecto al contexto social de los alumnos, es importante que los docentes se ocupen de conocer un poco más la realidad no solo personal del estudiante, si no, la realidad del contexto familiar en el que se encuentran inmersos, pues a la edad en que los jóvenes cursan Bachillerato, aún son menores de edad y muchos están sujetos a la autoridad de los padres e inmersos en sus roles familiares. De la misma manera es importante poner especial atención al contexto social de las comunidades de origen de los alumnos, pues al ser originarios de entornos rurales también hay peculiaridades del contexto que se deben considerar al momento de diseñar las estrategias de enseñanza, como costumbres, tradiciones, aspectos culturales, etc., utilizando el factor social de la migración al país vecino (USA) para motivar a los alumnos e incrementar el interés por aprender el idioma.

Contexto docente

Es importante conocer las cosas que apasionan a los alumnos y disminuir las barreras existentes entre alumnos y docentes, aplicando el docente estrategias de acercamiento al nivel del alumno, sin perder el respeto mutuo que debe existir. Lo anterior, con la finalidad de desarrollar aprendizajes significativos en el aula, a través de estrategias de enseñanza orientadas al análisis de situaciones cotidianas y mejorar así el aprendizaje de lengua extranjera-inglés, a la par de mejorar su desempeño académico dentro de la materia y también mejorar sus posibilidades de inserción al campo laboral. También se recomienda que los docentes orienten sus estrategias en pro de impulsar la motivación de la comunidad estudiantil haciendo referencia a las convocatorias y oportunidades de intercambio que las Universidades ofrecen a los estudiantes y que muchas veces, el único requisito que solicitan es que tengan la habilidad de comunicarse en inglés. De la misma manera y en segundo punto de importancia de acuerdo a la información recopilada en la presente investigación, se sugiere a los docentes que utilicen el análisis de casos prácticos donde se destaque la ventaja competitiva que ofrecen las organizaciones a las personas que poseen este tipo de conocimientos, destacando la diferencia en cuanto a sueldo, prestaciones y puestos que llegan a ocupar los empleados que dominan un segundo idioma (inglés).

Contexto personal

Este contexto hace referencia al conocimiento que no solo los docentes, si no toda la institución debería conocer, sobre los objetivos personales que los alumnos manifiestan de continuar estudiando una carrera universitaria y familiarizarse con la motivación propia que tienen para esforzarse en adquirir conocimientos de una segunda lengua, pues existen carreras, donde existe aún mayor prioridad de tener esa habilidad; lo anterior es posible aplicando un diagnóstico de orientación vocacional. ♣

FUENTES DE CONSULTA

Álvarez Velasco, S. (2011). *Migración Indocumentada en Tránsito: La Cara Oculta de los Procesos Migratorios Contemporáneos.* Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. ISBN 978-987-1543-77-9.

Arroyo Ortiz, J.P (2019). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior.* México: sep-sems. Disponible en: http://sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Diseno.pdf. Consultado el 10 de mayo de 2019.

Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.* Mawhah: Lawrence Erlbaum Associates.

Dörnyei, Z. (2011). *Teaching and Researching Motivation.* Oxford: Pearson Education

Fernández Muñoz, R. (2003). "Competencias Profesionales del Docente en la Sociedad del Siglo XXI". En Organización y Gestión Educativa: Revista del *Fórum Europeo de Administradores de la Educación,* Vol. 11, No. 1, 2003, p.p. 4-7. Disponible en: http://www.enpcac.edu.mx/cruzjorge/especialidad/lecturas/CompetenciaProfesionales.pdf. Consultado el 13 de junio de 2019. ISSN 1134-0312.

Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. *La Teoría en la Práctica.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Gardner, R.C. y Smythe P. C. (1975). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation.* Londres: Ed. Arnold.

Gardner, R.C. (2001). "Integrative Motivation: Past, Present and Future". En Revista *Temas de Ciencia y Tecnología,* Vol. 12, No. 35. Disponible en: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf. Consultado el 03 de abril de 2019.

Gardner, R.C., Tremblay, P.F y Masgoret, A. (1997). «Towards a Full Model of Second Language Learning: an Empirical Investigation», En Modern *Language Journal,* No. 81, p.p. 344-362.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Traducción de David González Raga y Fernando Moro, 63ª Edición. Barcelona : Editorial Kairos.

Guerrero, M. (2015). "Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in Pasto, Colombia". En *HOW,* Vol. 22, No. 1, p.p. 95-106.

Gutkar, N. (2018). *Concept and Theories of Migration: An in-depth understanding. Delhi: South Gujarat University*. Disponible en: https://www.academia.edu/9085016/Concept_and_theories_of_migration_An_in_depth_understanding_with_empirical_data. Consultado el 02 de marzo de 2019.

Harvey, D. (2004). *La Condición de la Posmodernidad.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación.* México: Mcgraw Hill Education.

Instituto Nacional de Migración (2019). *Migración*. México: INEGI. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/temas/migracion/. Consultado el 12 de marzo de 2019.

Maslow, A. H. (1943). "A Theory of Human Motivation". En *Psychological Review,* Vol. 50, No. 4, p.p. 370-396.

Pila Chipugsi, J.E. (2012). TESIS: *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de las competencias comunicativas de los Estudiantes del I-II nivel de inglés del Convenio Héroes del CENEPA-ESPE de la ciudad de Quito en el año 2012. Diseño de una Guía de Estrategias Motivacionales.*

Secretaría de Educación Pública (2017). *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI.* México: SEP. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF. Consultado el 12 de marzo de 2019.

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria.* México: SEP.

Requerimientos del Contexto Laboral de la Fisioterapia Física y Deportiva. Análisis Cualitativo con Empleadores del Noreste de México

Carranza Bautista Daniel [*]
Enríquez Reyna María Cristina [**]

RESUMEN

Este artículo, es resultado de un estudio exploratorio a través del análisis exhaustivo de la opinión de empleadores, que buscó extraer información relevante y específica sobre los componentes estructurales y atributos de las competencias de los campos profesionales de la fisioterapia física y deportiva, además de consultar la pertinencia de la integración de las Ciencias del Ejercicio y del Deporte. Se creó una encuesta ad hoc y se aplicó a 25 empleadores. Los análisis se realizaron con el software Atlas ti 8.4.4. El trabajo realizado hace un planteamiento sobre la pertinencia, los campos profesionales y laborales, además de profundizar sobre los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, técnicas y métodos que a conocimiento de los empleadores son requeridos para desempeñarse de forma eficiente en al ámbito laboral de la fisioterapia física y deportiva. Los hallazgos se sintetizan en un decálogo de atributos clave que requieren los empleadores de un fisioterapeuta físico y deportivo. La información expuesta es de utilidad para el diseño curricular de programas educativos en el contexto.

PALABRAS CLAVE

Currículo. Educación Superior. Fisioterapia. Cualificación para el Empleo.

ABSTRACT

In this exploratory study through the exhaustive analysis of the employer's opinion, it will seek to extract relevant and specific information on the structural components and attributes of the competencies of the professional fields of physical and sports physiotherapy, in addition to consulting the relevance of integration of Exercise and Sports Sciences. An ad hoc survey was created and applied to 25 employers. The analyzes were carried out with the Atlas ti 8.4.4 software. The work carried out makes a statement about the relevance, professional and labor fields, in addition to delving into the knowledge, skills, attitudes, values, techniques and methods that a knowledge of employers are required to perform efficiently in the workplace of physical and sports physiotherapy. The findings are synthesized in a decalogue of key attributes that employers require of a physical and sports physiotherapist. The information presented is useful for the curricular design of educational programs in the context.

KEYWORDS

Curriculum. Higher Education. Phisiotherapy. Job Requirements.

INTRODUCCIÓN

El concepto empleador hace referencia aquellas personas que están capacitadas en un contexto laboral y profesional para emitir un juicio para la contratación, en relación con las necesidades y características propias de una profesión, puesto, trabajo o actividades en las que hay que desempeñarse en una organización. Un empleador se debe someter a ciertos requisitos legales motivo por el cual prevalece como "empresario o patrono, a objeto de reflejar más exactamente la posición que éste ocupa como receptor de los servicios subordinados prestados por el trabajador" (Irureta, 2014: 251). En este sentido el empleador provee oportunidades laborales a las personas para convertirlos en sus empleados y ambos han de cumplir mediante un contrato, con los términos legales que marque la ley de

[*]Doctorado en Ciencias de la Cultura Física y Deporte con orientación en Alta Gestión Deportiva, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Organización Deportiva, Línea de investigación en Diseño curricular y Gestión Deportiva.

[**]Doctorado en Ciencias de la Cultura Física, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Organización Deportiva, Línea de investigación en Actividad Física y Salud.

trabajo de cada país, en este sentido para Forero (1997) "La importancia del empleador es manifiesta dentro del ámbito individual a través del "contrato individual de trabajo", como se le conoce y denomina en nuestras legislaciones" (pg. 336).

Cada organización demanda en sus empleados conocimientos, habilidades y actitudes que los hacen competentes para desempeñarse en un determinado puesto que está dentro de la estructura de una organización. Este aspecto que empodera a los empleadores para determinar las necesidades propias en cuanto a capacidades y competencias que deben de poseer los empleados o trabajadores para desempeñarse de manera productiva en el campo laboral en el que se requiere. La falta de satisfacción económica reportada entre egresados de fisioterapia (Da Silva, Grazziano y Carrasco, 2018; De Matos-Freitas, 2020), puede asociarse no sólo a la falta de reconocimiento social de la profesión, sino también a los requerimientos y necesidades de los empleadores. Satisfacer las necesidades de consumo de los empleadores puede incidir en el reconocimiento económico de los practicantes. Al respecto, en un análisis de las potencialidades y desafíos del currículo obligatorio de los cursos de fisioterapia en Brasil, De Lima (2020) explica la necesidad de cambiar el modelo centrado en la rehabilitación hacia un modelo hacia la funcionalidad y valoración de los determinantes sociales de la salud. De ahí la importancia de que las instituciones educativas conozcan las necesidades de la sociedad y de los empleadores para diseñar un currículo que responda a las necesidades sociales de la profesión.

Al respecto de la fisioterapia, existen publicaciones de otros contextos como Brasil y Colombia que apoyan el diseño curricular, por mencionar algunos ejemplos se cuenta con la construcción histórica del perfil del fisioterapeuta (Da Costa Teixera, Muniz y Nazaré, 2017), análisis de las competencias para ejercer docencia clínica en oncología (Neira-Castellanos, Fajardo-Villafaña, Méndez-Gutiérrez y Chaparro, 2020) y análisis de las perspectivas del perfil profesional por parte de empleadores de Colombia (López-Laverde, Maya-Valencia y Palacio-Ruiz, 2019).

Los empleadores son una fuente de información que todo diseño curricular debe de considerar debido a que ellos determinan si la formación de un profesionista cubre las necesidades de los servicios que requiere la organización según sean los requerimientos de las funciones de los puestos. Para Naranjo-Araujo (2012), existe la importancia de contar dentro de las organizaciones con procesos de identificación de las capacidades productivas de los individuos sobre los atributos para el desempeño de las funciones y actividades que conlleve a un empleado a realizar un trabajo efectivo y de calidad. Es evidente que, dentro de este proceso los empleadores definen los requerimientos de contratación, lo que los hace una fuente altamente viable para proveer información muy específica que debe de integrar un proyecto de diseño curricular y así lograr con mayor éxito la formación de un profesionista que cumpla con las necesidades explicitas de los ámbitos de actuación de una profesión.

El objetivo general del proyecto fue determinar las principales necesidades en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes, valores, técnicas y métodos, a través de un estudio de investigación técnico a empleadores en el ámbito profesional de la fisioterapia física y el deporte. Como objetivos específicos se consideró: Identificar el nivel de importancia de los campos profesionales que integra un programa de estudios en fisioterapia física y deportiva para empleadores; Valorar la pertinencia de un programa de estudios en fisioterapia física y deportiva; y determinar los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, métodos y técnicas que se requieren en la fisioterapia física y deportiva.

METODOLOGÍA

El estudio fue exploratorio con enfoque cualitativo, ya que a través del análisis de contenidos generados por cuestionamientos hechos a empleadores, se procesa la información de forma dinámica y creativa desde una experiencia directa del contexto de estudio con datos heterogéneos, para integrar desde una perspectiva crítica la información en forma de códigos que dan respuesta al objeto de estudio sobre las necesidades particulares de pertinencia, capacidades y competencias requeridas en el diseño de la creación de un programa de estudios en la fisioterapia física y deportiva. Se sustenta en un análisis de contenido que utiliza como técnica la reducción y selección de datos de forma reflexiva por parte del investigador, para extraer códigos partiendo de las variables de estudio planteadas en los cuestionamientos abiertos hechos a los empleadores.

Población y muestra

El estudio se centró en las organizaciones que requieren de los servicios de un fisioterapeuta físico y deportivo en la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León, siendo los empleadores la principal fuente de información en el estudio. El tipo de muestreo es no probabilístico debido a la disposición de la información, por lo tanto, se realiza una selección a conveniencia de las organizaciones accesibles para conformar el marco de la muestra compuesto por 25 empleadores que proveen los servicios en fisioterapia, terapia física, rehabilitación, readaptación y servicios

deportivos, quienes contratan fisioterapeutas y rehabilitadores para satisfacer las demandas de los servicios que ofertan. Se incluyó a quienes confirmaran su participación voluntaria y declararan realizar tareas de empleadores en alguna organización que dentro de los servicios que oferta contrate fisioterapeutas físicos o deportivos; organizaciones que presten un servicio directo de rehabilitación física; o bien, organizaciones deportivas que integran readaptadores físicos y deportivos. Se excluyó a empleadores de organizaciones ajenas a los servicios de fisioterapia física, terapia física, readaptación física y deportiva.

Instrumento y procedimientos

Se diseñó una encuesta de 12 preguntas que incluyen siete con respuesta de opción múltiple y el resto, abiertas (Tabla 1). Se indagó acerca de los campos profesionales, los componentes estructurales de las competencias especializadas, los atributos clave y la pertinencia del profesional en fisioterapia físico y deportivo. Después de obtener la información, se ordenaron y codificaron los datos por informante. Posteriormente, se trabajó sobre la integración de la información.

Tabla 1. Encuesta de Requerimientos de los Empleadores en Terapia Física y Readaptación Deportiva.

Encuesta de Requerimientos de los Empleadores en Terapia Física y Readaptación Deportiva (Carranza-Bautista, D., 2020)
Instrucciones: Esta encuesta está diseñada para identificar las principales necesidades de empleadores de fisioterapeutas físicos y/o deportivos. Por tal motivo, resulta de valiosa importancia los datos proporcionados como parte de los requerimientos del empleador en el campo profesional de esta área disciplinar.
1. Tamaño de la organización de la que proviene * ◊ Grande (100 empleados o más) ◊ Mediana (entre 31 y 99 empleados) ◊ Pequeña (30 empleados o menos)
2. De los siguientes campos profesionales en primer lugar indique ¿Cuál es el que más preparación exige de un fisioterapeuta físico y readaptador deportivo en tu organización? ◊ Rehabilitación ◊ Atención a poblaciones especiales ◊ Fisioterapia ◊ Investigación ◊ Formación integral ◊ Gestión de la salud ◊ Ciencias del ejercicio
3. Sin considerar la respuesta anterior, de los siguientes campos profesionales en segundo lugar indique ¿Cuál es el que más preparación exige de un fisioterapeuta físico y readaptador deportivo en tu organización? ◊ Rehabilitación ◊ Atención a poblaciones especiales ◊ Fisioterapia ◊ Investigación ◊ Formación integral ◊ Gestión de la salud ◊ Ciencias del ejercicio
4. Sin considerar las dos respuestas anteriores, de los siguientes campos profesionales en tercer lugar indique ¿Cuál es el que más preparación exige de un fisioterapeuta físico y readaptador deportivo en tu organización? ◊ Rehabilitación ◊ Atención a poblaciones especiales ◊ Fisioterapia ◊ Investigación ◊ Formación integral ◊ Gestión de la salud ◊ Ciencias del ejercicio
5. ¿Considera que las ciencias del ejercicio generan un valor agregado al terapista físico? ◊ Sí ◊ No
6. En la Terapia Física ¿Cuál es la importancia de contratar un profesional con conocimientos, habilidades y actitudes en la aplicación de: entrenamiento deportivo, valoración física, planificación del entrenamiento, metodología del entrenamiento y en la readaptación física y deportiva? ◊ Muy importante ◊ Importante ◊ Algo importante ◊ Poco importante ◊ Nada importante



7. ¿Qué tan importante es que un fisioterapeuta físico y deportivo tenga los conocimientos y habilidades para restablecer las capacidades motrices de atletas de alto rendimiento deportivo? ◊ Muy importante ◊ Importante ◊ Algo importante ◊ Poco importante ◊ Nada importante
8. Mencione ¿Cuáles son los conocimientos que requiere un fisioterapeuta físico y readaptador deportivo, en tu organización?
9. Mencione ¿Cuáles son las habilidades que requiere un fisioterapeuta físico y readaptador deportivo, en tu organización?
10. ¿Qué habilidades para la vida dentro de la profesión de la terapia física y readaptación deportiva que considera importantes integrar? (está relacionada con valores y actitudes)
11. Desde su conocimiento o punto de vista, mencione las técnicas o métodos que debe dominar un fisioterapeuta físico y readaptador deportivo en su organización para ejercer exitosamente la profesión.
12. Describa ¿cuál sería el fisioterapeuta físico y readaptador deportivo ideal que contrataría tu organización?

Fuente: Elaboración ad hoc para este estudio.

Análisis de los datos

La información se procesó a través del software ATLAS ti. 8.4.4. una herramienta potente para el análisis cualitativo de grandes datos en los cuerpos textuales que contribuye a la gestión de la información para organizarla y reagruparla. Para efectos de este estudio cada uno de los cuestionamientos fue analizado de forma individual y posteriormente, se agruparon para establecer relaciones. En este sentido se trabajó bajo la cita por cada cuestionamiento abierto realizando un análisis del cuerpo textual para posteriormente codificar, cuantificar los códigos, establecer co-ocurrencias entre códigos y determinar las frecuencias que permitieran realizar un análisis descriptivo de los contenidos (método inductivo con códigos emergentes).

RESULTADOS

Esta metodología en su procedimiento, analizó el contenido de 125 ítems para generar 123 citas, 165 códigos, 317 enraizamientos de códigos (Gr.) que significa la cantidad de veces que un código se encuentra presente en una cita y 830 co-ocurrencias (CO) que se refiere a la frecuencia con que un código se relaciona en una cita con otros códigos (Tabla 2).

Tabla 2. Citas, códigos, enraizamiento de códigos y co-ocurrencias en relación con las variables de estudio

Variable	Citas		Códigos		Gr		Co-ocurrencias	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
Conocimientos	25	20.33	41	24.85	70	22.08	202	24.34
Habilidades	25	20.33	35	21.21	59	18.61	120	14.46
Actitudes	23	18.70	34	20.61	68	21.77	214	25.78
Técnicas y métodos	25	20.33	39	23.64	69	21.45	214	25.78
Fisioterapeuta idea	25	20.33	16	9.70	51	16.09	80	9.64
Total	123		165		317		830	

Nota. Gr = enraizamiento del código. F = frecuencias; % = porcentaje.
Fuente: Elaboración propia

Pertinencia del fisioterapeuta físico y deportivo

Uno de los propósitos a explorar en el diseño de este estudio técnico de investigación, es verificar la pertinencia por medio de la valoración de la congruencia y relevancia que tiene la fisioterapia, con un grado de especialidad en el campo profesional de las ciencias del ejercicio, la actividad física y deportiva. Además, es oportuno exponer la idoneidad del tema en la realidad del contexto social y laboral que aplica por parte de los empleadores. En este cometido, como primer punto se presenta el tamaño de las organizaciones que participaron. El 68% de los participantes pertenecen a organizaciones grandes con más de 100 empleados, seguido de un 24% con organizaciones medianas que integran entre 31 y 99 empleados; y, apenas un 8% con organizaciones pequeñas que incluyen menos de 30 empleados. Este hecho implica la presencia de puestos integrados a una estructura organizacional, donde la presencia de los puestos preferentemente está determinada por perfiles para cumplir con funciones y actividades sobre la cuales un empleado debe de desempeñarse.

Otro de los resultados obtenidos se centra en valor agregado que le dan las Ciencias del Ejercicio al terapeuta físico en el ejercicio de la rehabilitación y fisioterapia física, a lo que los empleadores coincidieron en un 95.83% que las Ciencias del Ejercicio si proporcionan un valor agregado a la fisioterapia y rehabilitación física y apenas un 4.17%, no

lo consideró como valor agregado. Este resultado sugiere la importancia de contar con un profesional en fisioterapia física con conocimientos, habilidades, actitudes y valores en entrenamiento deportivo, valoración física, planificación del entrenamiento, metodología del entrenamiento y readaptación física y deportiva. La mayoría de los empleadores (87.5%) considera muy importante tener fisioterapeutas con competencias enfocadas en áreas profesionales de las Ciencias del Ejercicio.

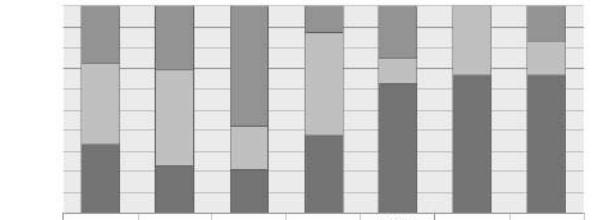
Una de las áreas de oportunidad en los campos de acción del fisioterapeuta, se encuentra en diseñar procesos específicos de recuperación para minimizar el tiempo e impacto de una lesión en los atletas y encaminarlo a una pronta recuperación e incorporación progresiva a su actividad deportiva habitual. Esto motivó a cuestionar ¿Qué tan importante es que un fisioterapeuta físico y deportivo tenga los conocimientos y habilidades para restablecer las capacidades motrices de atletas de alto rendimiento deportivo?, a lo que un 87.5% lo consideró muy importante, un 4.17% importante y un 8.33% algo importante. Los resultados confirman el nivel de importancia de contar con profesionales en el área de la fisioterapia con competencias en el área disciplinar de la actividad física y deportiva.

Análisis de los campos profesionale s que integran la fisiotrapia física y deportiva desde la perspectiva del empleador

El campo laboral es uno de los factores que determina la cantidad de campos profesionales que integra un área disciplinar y por consecuencia, marca las áreas de conocimientos, habilidades y actitudes a considerar dentro de los planes de estudio de los programas educativos. Como parte de este estudio se plantearon siete áreas del conocimiento que podrían integrar los campos profesionales de un programa educativo en fisioterapia física y deportiva; se agruparon mediante tres cuestionamientos que por orden de importancia, exigía más preparación en la formación profesional de un fisioterapeuta físico y readaptador físico deportivo en las organizaciones. Este ejercicio permitió identificar los tres campos profesionales que se destacan en la suma de los cuestionamientos (Figura 1).



Figura 1. Campos profesionales que requieren mayor preparación para un fisioterapeuta y un readaptador físico deportivo.



	24% Ciencia del ejercicio	24.33% Rehabilitación	25.33% Fisioterapia	10.67% Gestión de la salud	10.67% Atención a poblaciones especiales	4% Investigación	8% Formación integral
Serie 3	20%	16%	44%	4%	8%	0%	4%
Serie 2	28%	24%	16%	16%	4%	4%	4%
Serie 1	24%	12%	16%	12%	20%	8%	16%

Fuente: Elaboración propia.

Entre los resultados más relevantes se encuentra en primer instancia desde el análisis del más importante en el número uno, las ciencias del ejercicio con un 24%, seguido de atención a poblaciones especiales con un 20%, en tercer lugar se posicionaron dos campos profesionales la fisioterapia y la formación integral con un 16%; en segundo nivel de importancia, destacaron nuevamente las ciencias del ejercicio con un 28%, en segundo lugar la rehabilitación y nuevamente, un empate con un 16% entre la fisioterapia y la gestión de la salud; en el tercer cuestionamiento que destacó la importancia de tener una mayor preparación, se encontró en primer lugar la fisioterapia con un 44%, seguido de la ciencias del ejercicio con un 20% y la rehabilitación con un 16%. Estos resultados en la sumatoria de los tres cuestionamientos para obtener un consenso global posicionan a la fisioterapia con un 25.33% como la más importante, en segundo lugar, se posiciona la rehabilitación con un 24.33% y, en tercer lugar, las ciencias del ejercicio con un 24%.

En relación con los campos profesionales, los hallazgos de este concuerdan con las áreas de actuación de los participantes del reporte de Da Silva et al. (2017). Cabe señalar dos características que podrían estar presentándose con frecuencia en los egresados y que ciertamente en el estudio de Da Silva (2017) se destacan, primero que la principal área de actuación sea la atención domiciliaria y, en segundo lugar, que este tipo de profesionistas tengan más de una fuente de trabajo.

Análisis de los componentes estructurales de una competencia desde la perspectiva del empleador

Para Medina y Barquero (2013), la concepción integral de

una competencia se centra en los pilares básicos de conocimientos, habilidades, capacidades, técnicas, actitudes y valores. Desde esta aseveración se planteó realizar un análisis desde la perspectiva de los empleadores, sobre las variables que componen a una competencia en el campo profesional de la fisioterapia física y deportiva. Este análisis se integró por cinco cuestionamientos donde el empleador desde las necesidades de las funciones y puestos del fisioterapeuta, rehabilitador físico o readaptador físico, manifestó en cada una de las variables los requerimientos en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes, valores, técnicas, métodos y su opinión de cual sería el fisioterapeuta ideal y capacitado que contratarían en su organización considerando los componentes anteriores.

En el marco de referencia anterior el primer análisis de los contenidos de cada uno de los cuestionamientos abiertos dio como resultado 123 citas, 165 códigos, 317 Gr. y 830 coocurrencias. Para determinar 41 códigos relacionados con la variable de conocimientos, 35 códigos relacionados con la variable de habilidades, 34 códigos relacionados con la variable de valores y actitudes, 39 códigos en la variable de técnicas y métodos y 16 códigos para la variable del fisioterapeuta ideal. Este resultado permitió determinar las frecuencias para identificar, por orden de relevancia desde la perspectiva de los empleadores, los cinco principales elementos que se destacan en la figura 2. Los datos se presentan en orden de importancia con su enraizamiento del código (Gr) y la coocurrencia entre códigos (CO).

Figura 2. Conocimientos, habilidades, valores, actitudes, métodos y técnicas deseables en el fisioterapeuta desde la perspectiva del empleador.

01	Anatomía Gr. 8:= 11,43% CO 27=12,74%
02	Rehabilitación Física Gr. 8= 11,43% CO 16=7,55%
03	Fisiología del ejercicio Gr. 4= 5,71% CO 12=5,66%
04	Fisioterapia Gr. 4= 5,71% CO 09=4,25%
05	Ciencias del ejercicio Gr. 3:= 4,29% CO 10=4,72%
Conocimientos	

01	Aplicar terapia física Gr. 7:= 11,86% CO 14=11,67%
02	Habilidad comunicativa Gr. 4= 6,78% CO 5=4,17%
03	Tratar lesiones Gr. 4= 6,78% CO 8=6,67%
04	Aplicar un entrenamiento Gr. 3= 5,08% CO 8=6,67%
05	Emitir juicios correctos Gr. 3:= 5,08% CO 8=6,67%
Habilidades	

01	Empatía Gr. 7= 10,14% CO 15=7,01%
02	Actitud de servicio Gr. 6= 8,70% CO 17=9,81%
03	Respeto Gr. 6= 8,70% CO 17=7,75%
04	Congruente Gr. 4= 5,80% CO 13=6,07%
05	Responsable Gr. 4= 5,80% CO 15=7,01%
Valores y actitudes	

01	Aplicación de medios físicos Gr. 4= 5,88% CO 14=6,54%
02	Electroterapia Gr. 4= 5,88% CO 18=8,41%
03	Mitología de entrenamiento Gr. 4= 5,88% CO 12=5,61%
04	Técnicas manuales Gr. 4= 5,88% CO 16=7,48%
05	Hidroterapia Gr. 3= 4,41% CO 15=7,01%
Métodos y técnicas	

En este mismo orden de ideas, el perfil ideal para el fisioterapeuta construido a partir de la opinión de los empleadores se representa en la figura 3. La formación integral en valores, vocación y actitud de servicio destacaron al respecto de las otras categorías. Los datos se presentan en orden de importancia con su enraizamiento del código (Gr) y la co-ocurrencia entre códigos (CO)

Figura 3. Perfil del fisioterapeuta desde la perspectiva del empleador.

01	Formación integral en valores Gr. 9= 17,65% CO 13=16,25%
02	Perfil de readaptación físico y deportivo Gr. 6= 11,76% CO 8=10%
03	Vocación y actudud de servicio Gr. 6= 11,76% CO 10=12,5%
04	Perfil de fisioterapía física y deportiva Gr. 5= 9,80% CO 3=3,758%
05	Actitud sumativa y positiva Gr. 4= 7,78% CO 9=11,25%
Fisioterapia ideal	

Fuente: Elaboración propia.

Códigos que se asocian con más de una variable de estudio
Las relaciones entre los códigos y variables de estudio proveen información del nivel de incidencia o relación que tienen estos mismos. Los resultados contribuyen diseñar redes y establecer los niveles de significancia entre estas relaciones y así poder determinar los códigos que se asocian con mayor incidencia desde un resultado general. Este análisis determina vínculos de los códigos entre las principales variables de una competencia que pueden ser considerados para generar redes que aportan información en el diseño curricular de planes de estudio, en el diseño de competencias, de unidades de aprendizaje y perfiles de egreso. Dese esta perspectiva, el resultado de esta técnica de análisis identificó 16 códigos que interactúan en mayor o menor enraizamiento al respecto de las variables de estudio (Tabla 3).

Códigos/ Variables	Conocimiento Gr=25		Habilidades Gr=25		Valores y actitudes Gr=23		Métodos y técnicas Gr.=25		Fisioterapeuta ideal Gr.25	
	f	%	f %	%	f	%	f	%	f	%
Aplicación de medios físicos, Gr=7	2,5	2,5	1	1,25	0	0	4	5,00	0	0,00
Competente en la aplicación de la terapia física, Gr=11	0	0	7	8,75	0	0	0	0,00	4	5,00
Con vocación y actitud de servicio, Gr=13	0	0	0	0	7	8,75	0	0,00	6	7,50
Ejercicios terapéuticos, Gr=3	1	1,25	0	0	0	0	2	2,25	0	0,00
Electroterapia, Gr=5	1	1,25	0	0	0	0	4	5,00	0	0,00
Entrenamiento Funcional, Gr=2	1	1,25	0	0	0	0	1	1,25	0	0,00
Generar confianza, Gr=2	0	0	1	1,25	1	1,25	0	0,00	0	0,00

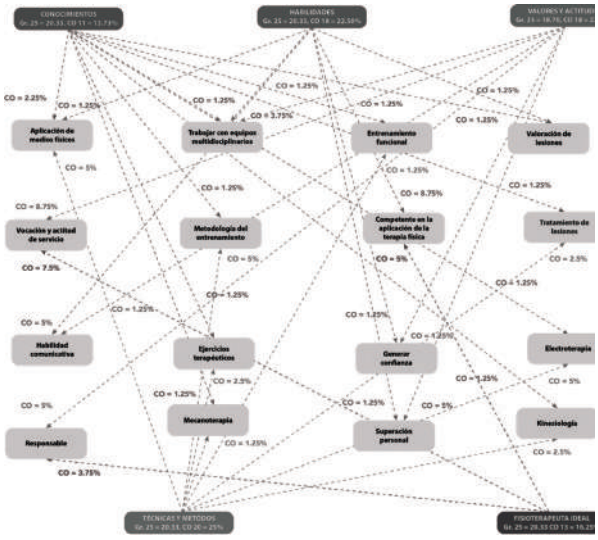
Valoración de Lesiones, Gr=2	Tratamiento de lesiones, Gr=3	Trabajar con equipos multidisciplinarios, Gr=5	Superación personal, Gr=5	Responsble, Gr=7	Metodología del entrenamiento, Gr=5	Mecanoterapia, Gr=2	Kinesiología, Gr=3	Habilidad comunicativa, Gr=5
1	1	1	0	0	1	1	1	0
1,25	1,25	1,25	0	0	1,25	1,25	1,25	0
1	0	3	1	0	0	0	0	4
1,25	0,00	3,75	1,25	0	0	0	0	5
0	0	1	4	4	0	0	0	1
0,00	0,00	1,25	5,00	5	0	0	0	1,25
0	2	0		0	4	1	2	0
0,00	2,25	0,00	1,25	0,00	5,00	1,25	2,25	0,00
0	0	0	0	3	0	0	0	0
0,00	0,00	0,00	0,00	3,75	0,00	0,00	0,00	0,00

Fuente: Elaboración propia.
Nota: En la parte superior se presentan las cinco variables de estudio con su enraizamiento entre códigos; y en la columna de la izquierda, los 16 códigos con mayor incidencia en las variables desde un análisis general de entre 165 códigos. Gr. = enraizamiento del código; f = frecuencia y % = porcentaje.

Red entre códigos y variables de estudio

Como resultado del análisis se logró estructurar una red sobre las principales asociaciones entre las cinco variables y 16 códigos; la red presentó un nivel de 80 co-ocurrencias destacándose la aplicación de técnicas y métodos con un CO = 20, que representa el 25% en 8 códigos (Figura 4).

Figura 4. Red de códigos y variables sobre los requerimientos de los empleadores en el contexto laboral de la fisioterapia física y deportiva.



Fuente: Elaboración propia.
Nota: La red en figura muestra los códigos que se asocian más de una vez con las variables, resultados del nivel de co-ocurrencias de forma general, sin embargo, cabe destacar que existen otros códigos que tienen un mayor nivel de co-ocurrencia con una sola variable. Gr = enraizamiento del código, CO = co-ocurrencias de los códigos.

Atributos clave que requieren los empleadores de un fisioterapeuta físico y deportivo

El estudio exploratorio de naturaleza cualitativa, a través del análisis de los cinco ítems de carácter abierto hechos a los empleadores sobre las competencias y capacidades de un fisioterapeuta físico y deportivo, en las variables de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, métodos, técnicas y perfil ideal, dio como resultado de forma general diez atributos claves que cubren las necesidades de requerimientos laborales y profesionales en el perfil de un fisioterapeuta físico y deportivo. La categorización obedece al nivel de Gr. del análisis general entre las cinco variables de estudio, además se incluye el nivel de co-ocurrencia el cual varia al considerar la totalidad de los códigos (Figura 5).
empleadores de un fisioterapeuta físico y deportivo.

1	Vocación y actitud de servicio
	Gr. 13= 4,15% CO 30= 3,71%
	Formar parte de: Valores y actitudes Gr. 7 Fisioterapéuta ideal Gr. 6

2	Competente en la aplicación de la terapia física
	Gr. 11= 3,51% CO 21= 2,6%
	Formar parte de: Habilidades Gr. 7 Fisioterapéuta ideal Gr. 4

3	Perfil en fisioterapi física y deportiva
	Gr. 10= 3,19% CO 09= 1,11%
	Formar parte de: Habilidades Gr. 10

4	Formación integral en valores
	Gr. 09= 2,88% CO 013= 1,61%
	Formar parte de: Fisioterapia ideal: Gr. 9

5	Anatomía
	Gr. 08= 2,56% CO 27= 3,34%
	Formar parte de: Conocimientos: Gr. 8

6	Rehabilitación física
	Gr. 08= 2,58% CO 16= 1,98%
	Formar parte de: Conocimientos: Gr. 8

7	Aplicación de medios físicos
	Gr. 07= 2,24% CO 27= 3,34%
	Formar parte de: Conocimientos: Gr. 8 Habilidades Gr. 1 Métodos y técnicas Gr. 4

8	Empatía
	Gr. 07= 2,24% CO 14= 1,73%
	Formar parte de: Habilidades Gr. 7

9	Responsable
	Gr. 07= 2,24% CO 21= 2,60%
	Formar parte de: Valores Gr.4 Fisioterapéuta ideal Gr. 3

10	Respeto
	Gr. 06= 1,92% CO 17= 2,10%
	Formar parte de:
	Valores Gr.6

Fuente: Elaboración propia.
Nota: La figura muestra por orden de importancia cada uno de los atributos marcando el número en el lado izquierdo, en la parte superior el nombre con su respectivo Gr y CO, incluyendo en la parte inferior las variables con su nivel de Gr y CO que las que se asocia. Gr = enraizamiento del código CO = co-ocurrencias.

Conclusiones

Se presentó información a considerar para la creación de un programa de estudios de fisioterapia física y deportiva de acuerdo con el análisis de las perspectivas de empleadores del noreste de México. Desde un análisis general, el estudio indicó tres campos profesionales que deben ser considerados y fortalecidos en un programa de estudios estos son: la fisioterapia, la rehabilitación y las ciencias del ejercicio en ese orden de importancia; y en un segundo término, la gestión de la salud y la atención a poblaciones especiales. Por otra parte, en el estudio se destacó la participación de organizaciones con mayor empleabilidad, que opinaron que las ciencias del ejercicio contribuyen a proporcionar un valor agregado a la terapia física y la rehabilitación, los datos sugieren que, en opinión de los empleadores, es importante la integración del estudio de las ciencias del ejercicio en la formación profesional del fisioterapeuta físico y deportivo. Esto fomentará el desarrollo de conocimientos y habilidades que le permitan desempeñarse en el proceso de recuperación del atleta de alto rendimiento aspecto que le da valor a la pertinencia en la creación de un programa en fisioterapia física y deportiva.

En referencia a las variables de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, métodos, técnicas y fisioterapeuta ideal el estudio, se presenta información para orientar la información con el fin de fortalecer los requerimientos de las competencias en el programa de estudios de la fisioterapia física y deportiva. Finalmente, de forma general, uno de los principales aportes de este trabajo se resume en la determinación de diez atributos clave que, a juicio de los empleadores, cubren las principales necesidades o requerimientos del perfil de un fisioterapeuta físico y deportivo.

Estos hallazgos facilitan la identificación de los principales componentes que deben de integrar los elementos de las competencias en la creación de un programa de estudios para la formación profesional en la fisioterapia física y deportiva.

FUENTES DE CONSULTA

Da Costa Teixeira, R., Muniz, J. W. C., y Nazaré, D. L. (2017). "O currículo para a formação do fisioterapeuta e sua construção histórica". En *Cadernos de Educação, Saúde e Fisioterapia,* Vol. 4, No. 7, p.p. 27-39.

Da Silva, A. M., Soares, J. A. F. A., Da Silva Luz, S. O., Michelli, I., Barbosa, S., y de Sousa Silva, M. E. (2017). "O perfil profissional dos egressos de fisioterapia de uma faculdade privada de Teresina-PI". En *Journal of Health Sciences Institute,* Vol. 35, No. 4, p.p. 281-4.

Da Silva, D. C. P., Grazziano, C. R., y Carrascosa, A. C. (2018). "Satisfação profissional e perfil de egressos em fisioterapia". En *Con Scientiae Saúde,* Vol. 17, No. 1, p.p. 65-71. Disponible en: https://doi.org/10.5585/conssaude.v17n1.7694

De Lima, E. S. (2020). "Potencialidades e desafios de um estágio curricular obrigatório em Fisioterapia: percepções de um estagiário". En *Revista Docência do Ensino Superior,* Vol. 10, p.p. 1-18. Disponible en: https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.21257

De Matos Freitas, W. M. T. (2020). "Perfil profissional de egressos do curso de fisioterapia de uma instituição de ensino do estado do pará". En *Revista Brasileira de Pesquisa em Ciências da Saúde,* Vol. 7, No. 13, p.p. 16-20. Disponible en: http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.12838037

Forero, R. R. (1997). "El empleador". En Buen L. N. y Morgado V. E. (Ed. de la Serie). *Instituciones de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.* México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-Universidad Nacional Autónoma de México.

Irureta Uriarte, P. (2014). "La noción jurídica de empleador ante el derecho del trabajo", En *Revista de Derecho* (Valparaíso), No. 42, p.p. 251-282.

López-Laverde, J., Maya-Valencia, M., y Palacio-Ruiz, C. D. (2019). "Percepción del perfil profesional de los fisioterapeutas de una universidad pública". En *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud,* Vol. 51, No. 2, p.p. 129-134. Disponible en: http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v51n2-2019005

Medina E. M. y Barquero C. J. (2013). *20 Competencias Profesionales para la Práctica Docente.* México: Ed. Trillas.

Naranjo-Arango, R. (2012). "El proceso de selección y contratación del personal en las medianas empresas de la ciudad de Barranquilla (Colombia)". En Pensamiento & gestión, No. 32, p.p. 83-114.

Neira Castellanos, D. M., Fajardo Villafaña, A. A., Méndez Gutiérrez, M. A., y Chaparro Ortiz, L. A. (2020). *Competencias del Fisioterapeuta para la Docencia Clínica en Oncología.* Disponible en: http://hdl.handle.net/20.500.12495/4483.

La Incertidumbre Académica y Formativa en el Contexto de la Contingencia Sanitaria; Acciones y Programas de Atención desde la Coordinación Académica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, ICEUABJO

Angeles Hernández Gabriel [*]

RESUMEN

Se socializa la experiencia académica implementada desde la Coordinación Académica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación que oferta el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Abarca el periodo de pandemia y nueva normalidad, de forma específica los Ciclos Escolares 2020-2020 y 2020-2021. Las acciones desarrolladas consistieron en la implementación del documento titulado: Mediación Pedagógica del ICEUABJO ante la contingencia del COVID 19, del documento se destacan: a) adopción de la plataforma ZOOM como recurso oficial de mediación, b) horarios de mediación pedagógica virtual para la Licenciatura en Ciencias de la Educación y c) seguimiento académico.

Así mismo la operatividad de guías académicas para las sesiones de clases virtuales y el desarrollo del documento institucional: Protocolo general de reapertura de las actividades académicas y administrativas.

PALABRAS CLAVE

Mediación Pedagógica. Plataforma Educativa. Población Escolar. Matrícula Escolar. Ciclo Escolar.

ABSTRACT

The academic experience implemented from the Academic Coordination of the Bachelor of Education Sciences offered by the Institute of Education Sciences of the Autonomous University "Benito Juárez" of Oaxaca is socialized.

It covers the period of pandemic and new normality, specifically the 2020-2020 and 2020-2021 School Cycles. The actions carried out consisted in the implementation of the document entitled: ICEUABJO Pedagogical Mediation in the face of the COVID 19 contingency, the document highlights: a) adoption of the ZOOM platform as an official mediation resource, b) virtual pedagogical mediation schedules for the Bachelor's Degree in Education Sciences and c) academic follow-up.

Likewise, the operation of academic guides for virtual class sessions and the development of the institutional document: General Protocol for the reopening of academic and administrative activities.

KEYWORDS

Pedagogical Mediation. Educational Platform. School Population. School Enrollment. School Cycle.

A MANERA DE APERTURA: CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) es una de las Unidades Académicas que integran la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO). A nivel de estudios de Posgrado oferta la Maestría en Educación, Maestría en Docencia, Maestría en Psicología Educativa y el Doctorado en Ciencias de la Educación y Doctorado en Educación, Arte y Cultura.

El ICE ofrece a nivel Licenciatura dos programas académicos: Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Piscología, el discurrir del presente trabajo se basa en la experiencia académica y formativa implementada desde la Coordinación Académica y desde la óptica de su titular a cargo del turno vespertino de la Licenciatura en Ciencias de la Educación; comprende los siguientes Ciclos Escolares: 2020-2020 y 2020-2021.

El mes de febrero y marzo se caracterizó por ser muy accidentado en el desarrollo de las actividades escolares, debido a que la Universidad atravesaba por conflictos sindicales, lo cual ocasionó la suspensión de funciones académico-administrativas de manera intermitente.

En el ICEUABJO se reanudaron actividades las tres primeras semanas del mes de marzo debido a que las autoridades

[*]Doctor en Educación. Maestro en Administración Educativa. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Asignatura en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO. Coordinador Académico del turno vespertino de la Licenciatura en Cencías de la Educación.

sanitarias federales y en particular las autoridades sanitarias estatales expresaron la necesidad de establecer un receso, traducido en cuarentena, derivado de los decesos provocados por el virus SARS-COV2, conocido como la COVID-19. Afortunadamente el proceso de elección para la sucesión del nuevo Director del ICEUABJO concluyó satisfactoriamente el 18 de marzo de 2020, proporcionando certeza académica y administrativa a todos los procesos durante la etapa de confinamiento.

Las indicaciones emitidas por la administración central de la UABJO, consistieron en retomar las indicaciones sanitarias federales, receso de actividades, respeto al programa Sana Distancia, principalmente. Este receso abarcó del 23 de marzo al 20 de abril del año 2020, medidas adoptadas derivado del informe emitido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) al ubicar a México en la Fase 2 de la pandemia.

El Ciclo Escolar 2020-2020, inició oficialmente el día lunes 20 de abril del año 2020; desde la Coordinación Académica del ICEUABJO las medidas adoptadas consistieron inicialmente en el trabajo académico a través de correo electrónico, para dar continuidad con las actividades escolares. Cabe destacar que a nivel nacional y en materia educativa la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) concluía con la quinta etapa del anteproyecto de Ley General de Educación Superior, la cual consistió en la elaboración de la cuarta versión del documento. Este hecho pareciera aislado, sin embargo como se abordará más adelante, la intervención de la ANUIES fue determinante en el contexto de la Pandemia.

EXPERIENCIAS DE MEDIACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y PROCESOS FORMATIVOS EN EL INICIO DE LA PANDEMIA

Después de la primera etapa de aislamiento social y de conformidad a lo establecido por el Consejo de Salud General, el periodo de confinamiento se extendió y con fecha 31 de marzo del año 2020, la administración central informó a la comunidad universitaria sobre la suspensión de actividades no esenciales hasta el 30 de abril.

El proceso de sucesión Rectoral quedo suspendido, así mismo los trámites administrativos a nivel central, ligados a las generaciones de egreso, primordialmente.

Es digno de mencionar que el ICEUABJO estableció un protocolo de intervención académica, como iniciativa institucional, mucho antes que los lineamientos establecidos por la ANUIES y la propia UABJO.

Las acciones contenidas en el protocolo consistieron en la elaboración del documento titulado: Mediación Pedagógica del ICEUABJO ante la contingencia del COVID 19 (ICEUABJO, 2020), del documento se destacan: a) adopción de la plataforma ZOOM como recurso oficial de mediación, b) horarios de mediación pedagógica virtual para la Licenciatura en Ciencias de la Educación y c) seguimiento académico.

Estas medidas adoptadas se relacionan con el siguiente aspecto establecido por el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU, 2019): "Preparen medidas académicas (impartición de clases por medios digitales a distancia) y de comunicación con los y las estudiantes para ajustes del calendario y programas". (p.3).

De manera digital se elaboraron dos decálogos dirigidos a la comunidad docente y estudiantil, el primero de ellos titulado: recomendaciones pedagógicas para los docentes del ICEUABJO, y recomendaciones para desarrollar la mediación pedagógica en escenarios de educación no formal y a distancia.

Finalmente. el proceso de mediación no podría estar completo sin la decidida participación del personal docente que se involucró desde el inicio de los planteamientos, once compañeros fungieron como monitores para brindar asesoría y apoyo técnico durante la operatividad de la plataforma zoom. Derivado de ello se emitió un documento digital denominado: recomendaciones para los docentes del ICE al utilizar ZOOM para las clases virtuales.

A la par la Coordinación de Planeación trabajó de manera colegiada con personal docente para publicar el informe de diagnóstico académico del ICEUABJO ante la contingencia del COVID-19.

En este escenario la administración central nuevamente publica el 30 de abril del año 2020 un tercer comunicado para ampliar el periodo de suspensión de actividades no esenciales y clases presenciales del 01 al 30 de mayo de 2020.

Finalmente, la Comisión Técnica de Salud de la UABJO informó mediante un comunicado oficial a nivel central, que las actividades académicas y administrativas se retomarían de manera presencial hasta que el semáforo estatal se posicionara en color verde.

El Ciclo escolar 2020-2020, concluyó con éxito, de ello dan cuenta los procesos de seguimiento Docente implementados desde la Coordinación Académica, y por las expresiones de satisfacción y sugerencias vertidas por los Docentes en la reunión virtual de fecha 01 de junio de 2020.

Estas opiniones se consideraron para estructurar el Documento institucional titulado: Protocolo general de reapertura de las actividades académicas y administrativas.

Esta primera etapa de experiencia educativa se relaciona con el planteamiento expresado por el Subsecretario de Educación Superior, Concheiro (2019), "Desarrollo de iniciativas tecnológicas para poner a disposición de estudiantes, docentes, personal administrativo y población en general, plataformas y recursos digitales para continuar los aprendizajes" (p.7).

Sin duda las medidas adoptadas en eliceuabjo contribuyeron para la atención oportuna de la matrícula estudiantil representada por un total de 385 estudiantes, disgregados de la siguiente manera: 93 estudiantes de segundo semestre, 95 de cuarto, 91 de sexto y 106 de octavo semestre que representó a la generación de egreso en contexto de pandemia 2016-2020.

La Universidad desarrollo el proceso de nuevo ingreso a las Licenciatura sin contratiempos, el propio ice desarrollo su proceso de selección e implementó el Curso Propedéutico en línea, para ello se elaboró una guía digital y la plataforma de mediación utilizada fue edmodo.

Adicionalmente la Administración central de la uabjo a través del Centro de Evaluación e Innovación Educativa, el Instituto de Ciencias de la Educación, el Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia y la Dirección de Redes Telecomunicación e Informática, implementaron de manera gratuita y virtual el Diplomado: Diseño de estrategias para la transición de la educación presencial a la Educación a Distancia.

Un trabajo académico interdisciplinario único, que mostró la solidaridad de directivos y el interés común por atender oportunamente a la comunidad uabjo, privilegiando la formación estudiantil.

En el siguiente apartado se da cuenta de la experiencia académica adoptada con mayor solidez y apego curricular para el logro de las competencias profesionales, planteadas desde el Plan de Estudios 2013 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del iceuabjo.

consolidación de procesos formativos durante el contexto de la nueva normalidad

El Ciclo Escolar 2020-2021, inició el lunes 14 de septiembre de 2020, la matrícula estudiantil se conformó por un total de 380 estudiantes, organizados de la siguiente manera: 105 estudiantes de nuevo ingreso a primer semestre, 89 estudiantes de tercer semestre, 95 de quinto y 91 de séptimo semestre.

A continuación, se muestran las trayectorias escolares de las generaciones que conforman el Ciclo Escolar 2020-2021, y finalmente el índice de eficiencia terminal de una generación que vivenciaron la etapa de contingencia sanitaria.

Tabla 1. Trayectorias escolares, ciclo escolar 2020-2021.

TRAYECTORIAS ESCOLARES 2020 – 2021					
Generación	Semestre	Estatus	Estudiantes		Total
			H	M	
2017 – 2021	7°	Regulares	23	68	91
		Irregulares			
		Rezago Repetidores	1		1
		Baja			
2018-2022	5°	Regulares	18	77	95
		Irregulares			
		Rezago Repetidores			
		Baja	1	1	2
2019 - 2023	3°	Regulares	24	65	89
		Irregulares		1	
		Rezago Repetidores	1		1
		Baja	1	1	2
2020-2024	1°	Regulares	27	78	105
		Irregulares			
		Rezago Repetidores		1	1
		Baja			

Fuente: Elaboración propia, a partir del Sistema Institucional de Control Escolar (sice).

El desarrollo de las actividades administrativas y académicas presentó mayor fluidez y organización, respecto al semestre inmediato anterior, los documentos de inscripción y reinscripción se recepcionaron mediante las nubes de almacenamiento web, en este caso a través de *One Drive y Google Drive*, para lo cual la Coordinación Académica difundió instructivos digitales para la correcta integración de expedientes. En lo concerniente al desarrollo académico, la Dirección del Instituto adquirió la licencia de *G Suite for Education,* en su versión completa, lo cual permitió disponer de todos los recursos digitales.

Fue necesaria la implementación de una jornada de capacitación para el uso de todas las herramientas ofimáticas, indispensables para el desarrollo de la práctica docente en línea. Cada docente diseñó su curso en *Google Classroom* y programó sus sesiones de aprendizaje virtual en la plataforma

de *Google Meet,* de conformidad a los horarios de clases planeados desde la Coordinación Académica.

En esta etapa de pandemia, se tenía la certeza de que el confinamiento sería por un periodo indeterminado, principalmente porque la tendencia de las medidas sanitarias se basaba en los colores del semáforo, por ello fue esencial implementar el documento denominado: *Manual de Clases,* el cual permitió organizar los contenidos de cada Unidad Formativa de conformidad con los elementos curriculares establecidos en el Plan de Estudios 2013. Dicho Manual fue elaborado por la Coordinación de Planeación, la operatividad del mismo estuvo a cargo de la Coordinación Académica.

De esta manera el ICEUABJO consideró de forma oportuna el documento de la SEP-ANUIES (2020), Plan de Transición hacía una nueva normalidad, de manera precisa el punto 4.4. que expresa: "Diversificar estrategias e instrumentos de aprendizaje y explorar diversas opciones, como mantener, donde sea necesario y posible, la modalidad a distancia o esquemas académicos mixtos" (p.6).

Cada docente integró el contenido de las Unidades Formativas que coordinó en el Ciclo Escolar impar 2020-2021, permitiendo mayor organización en el manejo de los contenidos y en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

En este contexto de la nueva normalidad es indispensable destacar tres aspectos: *a) el papel de los docentes y la evaluación de los aprendizajes, b) el rol de los estudiantes y c) elección de Campos Formativo y revisión de otros créditos académicos.*

El papel de los docentes y la evaluación de los aprendizajes

Sin duda el rol del personal docente, en la estructuración de las guías fue determinante, la conformación de la planta docente se caracteriza por disponer de profesores con dominio de competencias digitales y con conocimientos básicos de las TIC´s, pese a ello el sentido de pertenencia institucional, el compromiso e interés por desarrollar las competencias profesionales abonaron para que las sesiones de aprendizaje en línea tuvieran menos sentido de despersonificación. Las sesiones de aprendizaje se grabaron con la firme intención de que los jóvenes universitarios dispusieran de los contenidos de aprendizaje en cualquier momento. Es grato mencionar que varios de los cursos concluyeron con la organización de eventos académicos colegiados, producto de las Academias y colectivos, como lo fue el caso del Primer Conversatorio de Seminario de Titulación, derivado de la Unidad Formativa: Seminario de Titulación I y por parte de la Unidad Formativa: Evaluación de Instituciones y Programas educativos, el primer panel de expertos titulado: La situación de la evaluación de programas educativos en el marco de las reformas educativas en el tipo superior.

Otro aspecto que coadyuvo al adecuado desarrollo de actividades fue la fortaleza misma del Plan de Estudios; existen dos Unidades Formativas orientadas al desarrollo de las TIC´s, denominadas: Educación Abierta y a Distancia, y Diseño Instruccional. Pese al contexto de la Pandemia y nueva normalidad, en el Instituto se han promovido diversos cursos de educación, TIC´s, evaluación de los aprendizajes, estrategias de aprendizaje, como parte de las acciones del programa de Educación Continua.

En el apartado de evaluación de las guías, se consideraron los tres momentos de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, se contemplaron diversos instrumentos de evaluación, pero el reto siempre fue grande, toda vez que el problema de conexión y lugar de residencia de los jóvenes estudiantes fue siempre un factor determinante en los procesos de mediación pedagógica.

El rol de los estudiantes

En el contexto de nueva normalidad, se implementó una jornada de capacitación estudiantil en el uso de la paquetería *G Suite*, toda la matrícula estudiantil dispuso de una cuenta institucional en *@gmail,* para facilitar el uso de todos los recursos digitales de *Google,* un trabajo arduo organizado por la Coordinación General de la Licenciatura, por su parte la Coordinación Académica atendió puntualmente todos los trámites administrativos de constancias y jornadas académicas derivadas del Plan de Estudios 2013.

Elección de campos formativo y revisión de otros créditos académicos

Los jóvenes universitarios adoptaron con gran facilidad todas las medidas digitales implementadas, considerando que son nativos digitales, no obstante, estuvieron presente tres problemas constantes, situaciones ajenas al Instituto, pero que nos concierne como institución formadora. El primero de ellos está ligado a los problemas de la brecha digital, problemas de conexión, los jóvenes regresaron en su mayoría a sus comuni-



dades de origen, donde no disponían de internet; el segundo problema estuvo relacionado con la falta de equipo de cómputo; y el tercer problema más frecuente estuvo ligado a la organización familiar interna del uso del equipo de cómputo, hogares integrados de dos y cinco hermanos en edad escolar, quienes demandaban del uso de la computadora al mismo tiempo, hermanos que cursaban distintos tipos y niveles escolares.

Consideraciones finales y retos de la educación postcovid

Es evidente que cada Institución Educativa, en los diferentes tipos, niveles y modalidades educativas, experimentó y enfrentó el proceso de confinamiento según sus recursos y posibilidades inmediatas, en el caso de la educación superior la ANUIES y la SEP, presentaron sus propios documentos guía a manera de recomendaciones académico-sanitarias, empero, la reacción fue tardía, no por omisión, sino por la dimensión del enorme reto que representa la pandemia como hito histórico.

Enlistar los retos que enfrento el ICEUABJO es una labor compleja que abarcan desde la movilización de recursos económicos, técnicos, hasta apoyo psicológico. Para finalizar este abordaje, me centraré exclusivamente al problema de conexión relacionado con el lugar de residencia de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Ya se ha manifestado que el total de la matrícula estudiantil que conformó el Ciclo Escolar 2020-2021 comprendió un total de 380 jóvenes universitarios.

Es bien sabido que el Estado de Oaxaca es una de las entidades federativas con mayor número de municipios, conformado por 570 y organizado en 16 grupos étnicos. Por ello, en seguida se incluye una tabla que contempla a la población escolar por distrito de procedencia y género, con la finalidad de hacer evidente que uno de los retos que presenta la Coordinación Académica de Licenciatura es paliar con el acceso a la educación a lugares remotos.

Tabla 2. Distritos de procedencia. Estudiantes LCE.

No.	Distrito	Hombres	Mujeres	Subtotal	Porcentaje
1	Centro	41	153	195	51,31
2	Choapan	0	1	1	0,26
3	Choapan	1	4	5	1,31
4	Ejutla	1	2	3	0,78
5	Etla	4	14	18	4,73
6	Huajuapan	0	2	2	0,52
7	Ixtlán	0	3	3	0,789
8	Jamiltepec	2	6	8	2,10
9	Juchitán	3	8	11	2,89
10	Juquila	2	9	11	2,89
11	Juxtlahuaca	2	1	3	0,78
12	Miahuatlán	2	8	10	2,63
13	Mixe	0	1	1	0,26
14	Nochixtlán	1	2	3	0,78
15	Ocotlán	6	8	14	3,68
16	Sola de Vega	3	17	20	5,26
17	Tehuantepec	4	6	10	2,63
18	Teotitlán	0	1	1	0,26
19	Tlacolula	7	10	17	4,47
20	Tlaxiaco	1	2	3	0,78
21	Tuxtepec	0	3	3	0,78
22	Villa Alta	1	1	2	0,52

Fuente: Elaboración propia, a partir del SIIAU-UABJO.

Esta información se organizó a partir de los datos recabados del Sistema de Consulta de Indicadores Académicos (SIIAU) de la UABJO. Como se puede observar más de la mitad de la población escolar reside en 7 distritos perteneciente a Valles Centrales, el resto de la población escolar se encuentra disgregado en 18 distritos y 7 regiones, haciendo de nuestra comunidad un universo multiétnico.

La problemática de la conexión, es un asunto que no se puede solucionar, pero se ha podido atender mediante dos estrategias inmediatas: grabación de las sesiones virtuales de clases y el acompañamiento académico-administrativo proporcionado desde la Coordinación Académica en un horario de 8:00 de la mañana a 6:00 de la tarde de lunes a viernes y en ocasiones especiales, los días sábados.

Si agregamos a esta problemática presentada el asunto de la falta de equipos de cómputo en casa y un sinfín de etcéteras, el universo de atención se agudiza, por ello desde la Coordinación Académica no se ve el tema de la falta de conexión como simple amenaza, sino como una oportunidad de aprender

juntos en comunidad, en palabras de Boaventura (2020) "La UP tiene que democratizar sus relaciones con los estudiantes […]La verdad es que se aprende-con y se enseña con. Nada es unilateral, todo es recíproco.

En este breve discurrir, compartí grosso modo la experiencia de las acciones implementadas durante dos Ciclos Escolares, sería interesante socializar y difundir otras experiencias efectuadas por otras unidades académicas, toda vez que la pandemia ha marco nuestro quehacer universitario para siempre.

FUENTES DE CONSULTA

Consejo Nacional de Autoridades Educativas (2019). L*ineamientos de Acción COVID-19.* Instituciones Públicas de Educación Superior. México: SEP.

Concheiro Bórquez, Luciano. (2019). *Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la Crisis del COVID-19.* México: SEP-SES.

De Sousa Santos, B. (2020). *La Universidad Pospandémica. México:* UNAM.

Instituto de Ciencias de la Educación (2019). *Protocolo General de Reapertura de las Actividades Académicas y Administrativas.* Oaxaca: ICEUABJO.

Secretaría de Educación Pública-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020). "Hacia la construcción colectiva de la nueva normalidad en la Educación Superior". Comunicado oficial. Disponible en: http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/20080412002 3Hacia+la+construccio-CC-81n+colectiva+de+la+nva+norm alidad+en+la+ES.pdf. Consultado el 18 de febrero de 2021.

Aproximaciones a una Propuesta Educativa Complementaria a la Revolución Industrial 4.0

Pulido Varela John Alexander[*]

RESUMEN

El actual desarrollo tecnológico ha determinado el inicio de una nueva era industrial, denominada la cuarta revolución, que se enmarca en los avances no solo de elementos físicos, sino digitales, virtuales y de inteligencia artificial que han empezado, y de manera creciente, a transformar las realidades laborales, educativas y de la vida cotidiana.

Es por ello que la educación tiene no solo el reto de ir integrada a estas trasformaciones, sino a seguirla propiciando, pero a su vez en una suerte de dicotomía, humanizarla.

El rol de la educación y de los educadores particularmente, es estos momentos de trasformaciones constantes a pasos agigantados, que por algunos instantes parece dejarnos relegados, hace que se sienta la necesidad imperativa de hacer parte de estos cambios, sin descuidar la importancia de la formación en competencias para la vida, que permitan más allá de la adquisición de conocimientos su aplicación y de manera más amplia el aprender a seguir aprendiendo y desaprendiendo de manera constante.

No se trata de una formación técnica, ni de tecnologizar la educación, el propósito que posiblemente se debe tener puede estar priorizado por la pedagógica, la didáctica, las competencias del siglo XXI, la alfabetización digital y una educación más allá de las aulas y a prueba de robots.

Se presentan los fundamentos de la revolución industrial 4.0, las afectaciones y posibilidades de la educación, así como algunas reflexiones de cómo abordar este nuevo reto que enfrenta la educación como transformadora de pensamientos en un mundo cada vez más tecnológico.

PALABRAS CLAVE

Competencias para la Vida. Educación. Revolución Industrial 4.0. Tecnología.

ABSTRACT

The current technological development has determined the beginning of a new industrial era, called the fourth revolution, which is framed in the advances not only of physical elements, but also digital, virtual and artificial intelligence that have begun, and increasingly, to transform the realities of work, education and daily life.

That is why education has not only the challenge of being integrated into these transformations, but of continuing to promote it, but at the same time in a kind of dichotomy, to humanize it.

The role of education and of educators in particular, is these moments of constant transformation by leaps and bounds, which for some moments seem to leave us relegated, makes us feel the imperative need to be part of these changes, without neglecting the importance of training in competencies for life, which allow its application beyond the acquisition of knowledge and more broadly to learn to continue learning and unlearning constantly.

It is not about technical training, nor about making education technologizing, the purpose that possibly should be had can be prioritized by pedagogical, didactics, 21st century skills, digital literacy and an education beyond the classroom and test of robots.

The foundations of the industrial revolution 4.0, the effects and possibilities of education are presented, as well as some reflections on how to approach this new challenge that education faces as a transformer of thoughts in an increasingly technological world.

KEYWORDS

Skills for Life. Education. Industrial Revolution 4.0. Technology.

Doctor en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente, Docente de Especialización y Maestría en Educación en Tecnología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Docente de Licenciatura en Informática y Tecnología en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. japulidov@udistrital.edu.co, John.pulido02@uptc.edu.co, https://orcid.org/0000-0001-9311-4071

introducción

El exponencial desarrollo de la tecnología, particularmente en estos últimos doscientos años, lo cual no se ha había dado a lo largo de los miles de años anteriores de la humanidad, es una posibilidad enorme de no solo seguir pensando de la potencialidad de la tecnología como articuladora del desarrollo humano y de la posibilidad de encontrar una mejor forma de calidad de vida, sino que presenta retos que debe ser asumidos desde el campo educativo, si bien la industria ha superado y presentado nuevos paradigmas de manera rápida, la educación por su parte al parecer carece de esa misma intensidad en su desarrollo y más aún en el poder integrar estos cambios a su proceso y de manera más profunda, el de intentar que estos avances y revoluciones industriales no permitan que se pierda de vista el carácter humanista de la formación y la posibilidad de continuar, por lo menos por ahora, de seguir potenciando las características humanas de imaginación, creatividad e innovación.

El carácter intrínseco del concepto tecnología, invita a incluir componentes de solución de problemas y necesidades, por lo que es inevitable pensar que existe una doble línea de trabajo, por un lado la posibilidad necesaria de continuar con el avance de procesos revolucionarios con la tecnología para la industria y por el otro la inclusión de procesos que en el marco educativo se ramifican en varios aspectos, el primero enfocado a continuar proporcionando formación de capital humano que permita la continuidad de ese desarrollo tecnológico, tanto en lo epistemológico como en lo técnico; en una segunda instancia, está el de involucrar el uso de recursos tecnológicos como mediadores de la formación; el tercer lugar el que puede pensarse en articulador de los dos anteriores es la capacidad de la educación para enfocarse en aspectos que por ahora la industrialización y particularmente la inteligencia artificial no han cubierto, es el de la capacidad humana más allá de dar respuestas, de crear preguntas, en un marco de trabajo que pueda brindar las posibilidades de potenciar la imaginación, creatividad e innovación; finalmente, en cuarto lugar, pero no menos importante, en la articulación educativa por aplicar la tecnología en el mejoramiento de la calidad de vida, aspectos que se integran en la relación entre medio ambiente, cubrimiento de las necesidades básicas y posibilidades de trabajo.

Por lo que los retos, aunque ambiciosos, deben ser proporcionales a las circunstancias y a la velocidad de ocurrencia de cambios tan profundos, como los que estamos viviendo y que seguramente continuaran generándose. A partir de estos desafíos se presenta una mirada a los conceptos alrededor de la cuarta revolución industrial, las competencias que pueden ser útiles para la vida y algunas de las posturas de cómo integrar estos dos anteriores aspectos en un marco educativo.

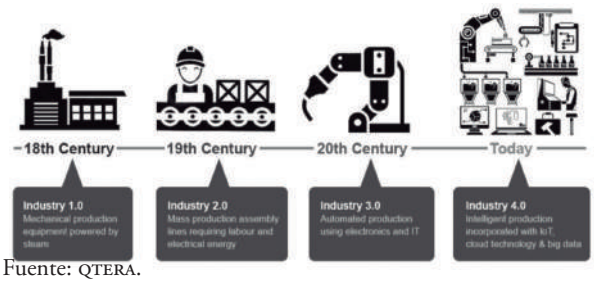
revolucion industrial 4.0

Para llegar a la cuarta revolución industrial, es preciso abordar las tres anteriores, las cuales iniciamos a partir del siglo xviii hasta el siglo xix, en esta primera se recogieron casi todos los procesos artesanales que hasta el momento la humanidad había desarrollado y pasaron a un proceso de mecanización, en el cual la mano de obra aunque todavía era absolutamente necesaria, la carga de trabajo humano y animal disminuyó notoriamente y se empezaron a concentrar en el uso de oro tipos de energías, las cuales proveían la posibilidad de interactuar con elementos físicos que proporcionaban la realización de un trabajo menos rudo y con la disminución de tiempos para la consecución de resultados, aspecto que fue también trasladado a la producción agrícola.

La segunda etapa surge a partir de mediados del siglo xix, en la cual los procesos mecánicos individuales, se integraron en procesos lineales que permitían la transición de un proceso por otro de manera secuencial y con la posibilidad de lograr en un en menor tiempo productos y con el efecto de la disminución de mano de obra, dando el resultado económico de un baja de costos de producción y por ende un menor valor al consumidor, lo que además traslado una mayor capacidad de consumo y por ende una masificación de productos que derivó en un aumento en el equilibrio de adquisición por buena parte de la población, al mismo tiempo, el comienzo de una mayor degradación de las condiciones ecológicas y del aumento de la perdida de mano de obra; sin embargo mejoro las condiciones laborales de esfuerzo, tiempo y una estructuración de niveles jerárquicos más especializados.

Ha final del Siglo xx llega una nueva transformación, la denominada tercera revolución, donde el avance de la electrónica y la informática en los procesos industriales permitió automatizar las diferentes etapas y líneas de producción, en la cual se marcó una línea muy fuerte en el reemplazo de trabajadores humanos, particularmente en tareas repetitivas o no profesionales.

Figura 1. Las cuatro revoluciones industriales.



Fuente: QTERA.

En cerca de veinte años de vertiginosos avances en la tecnología, particularmente impulsada por la Internet, se produjo un impacto sustancial en la economía y en la sociedad, en este escenario aplicado a la industria denominada 4.0, se ha producido un impacto disruptivo que va más allá de lo tecnológico y que ha afectado a la sociedad y todos sus entornos de manera sustancial.

La consultora McKinsey define la Industria 4.0 como una nueva fase en la digitalización del sector manufacturero no obstante, como se referencia por Schwab (2016), no solo consiste en máquinas y sistemas inteligentes y conectados. Su alcance es más amplio. Al mismo tiempo, se producen oleadas de más avances en ámbitos que van desde la secuenciación genética hasta la nanotecnología, y de las energías renovables a la computación cuántica. Es la fusión de estas tecnologías y su interacción a través de los dominios físicos, digitales y biológicos lo que hace que la cuarta revolución industrial sea fundamentalmente diferente de las anteriores.

La cuarta revolución industrial generará, igualmente que sus tres predecesoras, grandes beneficios pero también grandes retos, así mismo un retardo en su llegada y aplicación, tal vez en menor medida de tiempo en los países anteriormente denominados del tercer mundo ahora definido como en vía de desarrollo. Una preocupación particular es la desigualdad agravada, en varia campos, que van desde la ya acentuada categorización entre consumidores y productores, entre creadores e innovadores y aplicadores, esta disrupción afectara igualmente nuestros niveles de vida cotidiana y bienestar tanto de manera positiva como negativa, esto último es muy importante que se trabaje desde el marco educativo.

La conceptualización existente sobre industria 4.0 es relativamente reciente, la cual ha sido definida como "una maquinaría física y dispositivos con sensores y software que trabajan en red y permiten predecir, controlar y planear mejor los negocios y los resultados organizacionales" como lo expresa Ning y Liu (2015).

La Industria 4.0 está respaldada en el desarrollo de sistemas, el internet de las cosas (IoT) y el internet de la gente y de los servicios, como lo presentan Sommer (2015), Cooper y James. (2009) y Ning y Liu (2015), sumado a otras tecnologías como la fabricación aditiva, la impresión 3D, la ingeniería inversa presentada por Lasi, Fettke, Feld y Hoffmann (2014), el big data y la analítica, la inteligencia artificial, el machine learnig, entre otros.

Figura 2. Pilares tecnológicos de la revolución industrial 4.0.

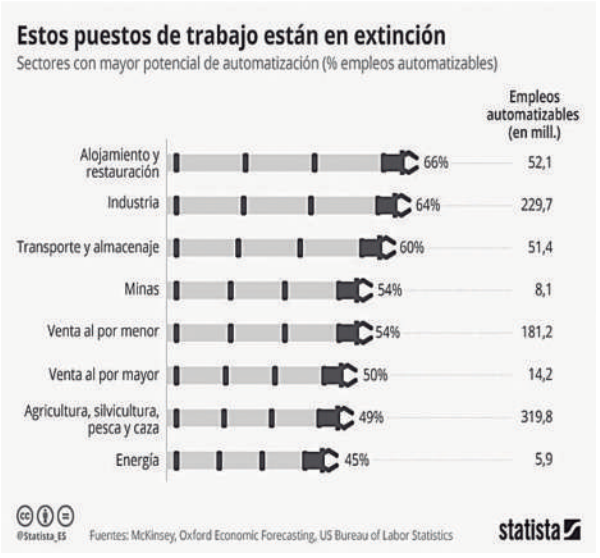


Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo. Unión Industrial Argentina e Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe del BID.

Como perspectiva de la evolución de esta industria se estima que "las máquinas serán capaces de comunicarse entre sí para recibir o transmitir información y ejecutar acciones; los productos serán inteligentes" como lo expresa Varghese y Tandur (2014).

Frente a estos nuevos paradigmas, también se presentan cifras que proponen un nuevo reto en relación con lo laboral y su posibilidad de automatización, donde en buena parte se inicia por los cambios en sectores de alta oferta laboral y de la mano no calificada, pero que de manera trasversal ocupa espacios que antes no habían sido tan vulnerables, como se observa en las Figuras 3 y 4.

Figura 3. Puestos en vía de extinción.



Fuente: McKinsey.Oxford Economic Foprecasting, US Boreau of Labor Stadistic.

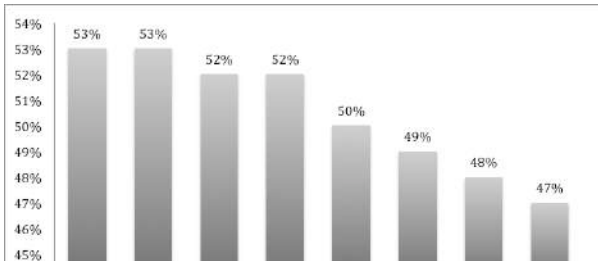
Figura 4. La automatización y sus efectos en el empleo.



Fuente: International federation of Robotics.

En cuanto a estas posibilidades de trasformación laboral, de mano de obra humana por procesos automatizados, es destacable el potencial de automatización que pueden algunos países, particularmente en la Figura 5, queda evidente esa viabilidad en algunos países de Suramérica y el Caribe.

Figura 5. Potencial de automatización (en % de empleados).



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Según la OCDE, el 46% de los empleos de los países pertenecientes a este organismo, entran en la categoría de alto riesgo por ser al menos parcialmente automatizados, lo que genera que algunas habilidades se vuelvan obsoletas, frente a la posibilidad de requerirse otras, frente al avance tecnológico.

Posiblemente puedan ampliarse el número de perfiles y profesiones, particularmente los trabajadores poco cualificados, que desarrollan tareas de rutina que son más cercanas a la posibilidad de automatizarse y que muestra que se producirá, la aceleración de la automatización y la implementación de robots, inteligencia artificial y aprendizaje automático en trabajos que hasta ahora eran hechos por humanos, aspectos que son considerados por Harari (2018).

MARCO DE PROPUESTAS FORMATIVAS CON MISION HUMANIZADORAObjetivos para el Desarrollo Sostenible

Los objetivos para el desarrollo sostenible que fueron propuestos por la Organización de las naciones unidas (ONU), también conocidos como Objetivos Mundiales, y que desde el año 2015 fueron adoptados por todos los Estados Miembros, con el propósito de proponer 17 objetivos dentro de los que se encuentran el poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030, los cuales se observan en la figura 6.

Figura 6. *Objetivos para el desarrollo sostenible.*



Fuente: Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Las 17 propuestas, que se interrelacionan, buscan además equilibrar la sostenibilidad del medio ambiental, económica y social.

La implementación de esta agenda se desarrolla bajo el acrónimo en inglés de "MAPS" (Transversalización, Aceleración y Apoyo de Políticas). El primero busca que entre los participantes de esta propuesta se permita incluir dentro de las agendas de los gobiernos locales y nacionales, planes, estrategias y presupuestos en concordancia con los objetivos. En relación con la aceleración se enfoca en acompañar a los gobiernos para adelantar el progreso con respecto a las metas de los Objetivos Mundiales. El componente de soporte de política permite proveer asesoría en el diseño de políticas que ayuden a los países a alcanzar las metas.

Este componente de objetivos mundiales, permite observar el interés y metas alrededor del mejoramiento de la calidad de vida humana, con una alta relación hacia el medio ambiente, con lo que se presenta de manera paralela y coherente una propuesta de Educación para el Desarrollo Sostenible y para la Ciudadanía Mundial en la E2030, junto con la Educación para la Ciudadanía Mundial

(ECM) que ocupan un lugar preponderante en el conjunto de aprendizajes que se esperan promover en la educación y así estructurar la viabilidad a largo plazo los objetivos mundiales.

En el dominio de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), se han distinguido cuatro áreas de competencias fundamentales, por la Organización de las Naciones unidas, ONU (2016):

- Alfabetización ecológica: que se orienta a la comprensión del impacto del ser humano sobre el medioambiente.
- Pensamiento sistémico del consumo: se refiere a la capacidad de comprender la interconexión entre distintos sucesos y procesos vinculados al consumo y uso de bienes con un enfoque que permite hacer interconexiones respecto a la procedencia de los materiales implicados hasta el destino de las diferentes partes que lo integran.
- Comprensión del diseño y la tecnología: se refiere al conocimiento de estrategias para minimizar el impacto de las tecnologías en el ambiente.
- Contextos culturales: se refiere a la capacidad para adaptar al propio contexto cultural las soluciones relevantes.

b) Competencias para la vida

La educación por competencias tiene como propósito principal que los alumnos desarrollen sus conocimientos, habilidades y aptitudes para incorporarse con éxito al medio actual en sus diferentes contextos. Para ello se contempla la necesidad de que alcancen los rasgos del perfil de egreso que les permita ser competentes en este mundo globalizado, donde las competencias educativas y laborales van tomadas de la mano.

Las transformaciones en el campo tecnológico, no solo deben ser un motor para la trasformación del entorno y de las características de este y pasar de ser un ambiente natural a uno artificial, sino que deben permitir que los individuos consigan una mayor calidad de vida. Conocer el pasado es necesario para vivir el presente e incorporarse de forma adecuada, pero aún más se debe trabajar para que las nuevas generaciones se incluyan en los nuevos esquemas de calidad en aspectos como los económicos, políticos y laborales del mundo.

La investigación educativa ha planteado el término competencias, la cual implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). En una conjunción y cadena de eventos que los integran, que se interrelacionan, por esta razón se utiliza el concepto "movilizar conocimientos" Perrenoud (1999).

Las competencias para la vida indican entonces la capacidad de una persona en la aprehensión del conocimiento y su transferencia a nuevas situaciones y contextos, con un marco de aplicación de habilidades, recursos, conocimientos y experiencias para actuar de manera activa, responsable y que pueden determinar el perfil de desempeño personal y social en cualquier entorno en el que se desenvuelva.

Si bien el termino puede ser aplicado a múltiples opciones de competencias que cada entorno requiera, comúnmente se puede encontrar en la literatura, una de esas posturas es la de la secretaria de Educación Pública del Gobierno de México que en el año 2011, a través del acuerdo 592, propone 5 competencias denominadas para la vida, que se describe a continuación:

- Competencias para el aprendizaje permanente: Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida.
- Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, identificación, evaluación, selección y sistematización de información; el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos.
- Competencias para el manejo de situaciones: Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida.
- Competencias para la convivencia: Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza.
- Competencias para la vida en sociedad: Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales.

c) Competencias siglo XXI

Jacques Delors en 1996, presentó un informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desde la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI a través del texto "La educación encierra un tesoro", más conocido por los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida, según el cual, la educación se debe dirigir al desarrollo de cuatro capacidades básicas, como son el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, las cuales se encuentran presentadas en la Figura número 7.

Figura 7. Competencias para el siglo xxi.

Ways of thinking	Tools for working
· Creativity · Criminal thinking problem-solving, · decision-making · Learning to learn/ metacognition · (knowledge about conitive processes	· Information literacy · Information and communication technology (ICT) literacy
· Was for working · Communication · Collaboration	· Was of living in the word · Citizenship- local and global · Life and carer · Personal and social responsibility -Including cultural awareness and competence

Fuente: Binkley, *et. al.,* 2012.

Figura 8. Competencias del siglo xxi.



Fuente: http://www.act21s.org/

Posteriormente, las competencias denominadas del siglo xxi, se basaron en cuatro dimensiones dadas por Assessment y Teaching Century 21 Skills (atc21s), como son: creatividad e innovación, pensamiento crítico, comunicación y colaboración, las cuales como se referencia Salas-Pilco (2013), "no son nuevas, sino simplemente nuevamente importantes".

En el estudio sobre enseñanza y evaluación de las competencias del Siglo xxI (atc21s), el cual es una participación de múltiples entidades, integrada por los Estados Unidos, los Países Bajos, Finlandia y Singapur, así como por la Universidad de Melbourne, Intel, Cisco, y Microsoft, establecida en Australia, Costa Rica, dentro de la que participan cerca de 250 investigadores de 60 instituciones a nivel global, se clasificaron las competencias del siglo xxi en cuatro categorías generales como son: la maneras de pensar, maneras de trabajar, herramientas para trabajar y competencias para vivir en el mundo, que son planteadas por Griffin, Mcgaw,, y Care (compiladores) (2012), que se observan en la ilustración número 8, donde se desarrollan de manera particular las 4 competencias propuestas por el proyecto atc21s, y donde se describen cada uno de sus componentes.



Llegar a un desarrollo de las competencias en el ámbito educativo, para afrontar los requerimientos sociales y económicos actuales, tienen planteamientos del cómo se llegarían a abordar en el ámbito pedagógico, una de las propuestas es la desarrollada por cisco (2009), que se fundamenta en el perfeccionamiento de cuatro áreas, que se presentan en la ilustración 9 y que se describen a continuación:

La primera representa las habilidades del siglo xxi que complementan el plan de estudios principal. La segunda es la pedagogía del siglo xxi, para enseñar estas habilidades eficazmente junto con habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas. La tercera, que es un facilitador fundamental de la nueva pedagogía y de las habilidades, es la tecnología, aprovechada de una forma más esencial y eficaz que las aplicaciones tradicionales en la educación. La cuarta es la reforma del sistema del siglo xxi que integra y adapta los pilares de los sistemas de alto desempeño descritos anteriormente: excelentes docentes, excelencia en los planes de estudio, responsabilidad por los resultados y un sobresaliente liderazgo del sistema. (p. 9).

Figura 9. Camino del aprendizaje para siglo xxi.



Fuente: cisco, 2009.

Subotnik (2006), proponen un plan curricular que tiene como eje fomentar las capacidades en aspectos como el razonamiento como el pensamiento analítico y crítico , así como las capacidades para resolución de problemas, igualmente la resiliencia , la flexibilidad, la adaptabilidad y la autonomía, igualmente la aplicación de la inteligencia y la creatividad en búsqueda de un bien común, para lo cual plantean un currículo basado en principios, denominados las 3 R, que son rigor académico, excelencia y respeto, los cuales deben existir entre docentes y estudiantes.

Wagner (2010) y un grupo de expertos de la Universidad de Harvard plantean una teoría denominada, liderazgo para el cambio, donde proponen siete competencias y habilidades que los estudiantes necesitan a fin de estar preparados para la vida, el desempeño laboral y la ciudadanía del siglo xxi:

- Pensamiento crítico y resolución de problemas
- Colaboración y liderazgo
- Agilidad y adaptabilidad
- Iniciativa y espíritu empresarial
- Comunicación oral y escrita eficaz
- Acceso a la información y análisis de la misma
- Curiosidad e imaginación (p.4).

Bransford, Brown y Cocking, (1999: 9) exponen que "en el sentido más general, la visión contemporánea del aprendizaje es que las personas construyen nuevos conocimientos y comprensión en base a lo que ya saben y creen", esto significa que los profesores deberían conocer primero lo que saben sus estudiantes en cuanto a sus conocimientos y las habilidades, y a partir de esto, plantear lo que se requiere para su proceso de formación. Una de las propuestas que se realiza para este tipo de su aplicación pedagógica, es la denominada aceleración cognitiva, que mediante los estudios realizados en la educación en ciencias (case, del inglés Cognitive Acceleration through Science Education) entrelaza actividades curriculares con una metodología de enseñanza.

Las tareas están propuestas para provocar los conceptos previos de ciencia en los estudiantes, presentándoles problemas pertinentes de resolver utilizando sus estrategias mentales actuales, lo cual es útil para aplicar la denominada pedagogía para el siglo xxi, que según este grupo de autores consta de cuatro partes principales entrelazadas:

- El centro es el estudiante
- El docente se fundamenta en una amplia variedad de estrategias y habilidades: El conocimiento está disponible permanentemente en la red, pero el docente debe saberlo aplicar, lo cual requiere que además de enseñar, ser facilitador y orientador
- Trabajo interdisciplinario y basado en proyectos: el trabajo de proyectos, es particularmente propicio para trabajar en equipos.
- Autenticidad: integrar experiencias del diario vivir. Esto da la oportunidad de lograr un aprendizaje que va más allá de los espacios de las instituciones y las aulas de clase, incluso en un mundo virtual.

Otra de las metodologías aplicadas en la actualidad es la denominada stem, que de acuerdo a sus siglas tomadas del inglés se refieren a ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Estas habilidades son cada vez más requeridas por los empleadores como posibilidad de reclutar individuos que poseen altos niveles de innovación, así como otras habilidades referidas a la adaptabilidad, pensamiento crítico, altos niveles de comprensión lectora y suficiencia en la escritura.

competencias digitales y taxonomía de bloom

Las competencias digitales y su aplicación en los procesos cognitivos, particularmente en relación con los procesos de aprendizaje, se han estudiado bajo la óptica de la psicología cognitiva, así Churches (2009) adaptó la taxonomía de Bloom para adecuarla a la era digital y postuló que:

> El impacto de la colaboración en sus diferentes formas, tiene una influencia creciente en el aprendizaje. Con frecuencia éste se facilita con los medios digitales y cada día adquiere mayor valor en las aulas permeadas por estos medios. Esta taxonomía para la era digital no se enfoca en las herramientas y en las tic, pues éstos son apenas los medios. Se enfoca en el uso de todas ellas para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear (Párrafo 5).

La propuesta de la Taxonomía de Bloom revisada por Churches (2009), establece las diferentes capacidades cognitivas según su madurez, y agrega los elementos cognitivos como métodos y herramientas necesarias para su desarrollo, tal como se observa en la Figura 10.

Figura 10: Mapa de taxonomía digital. (Esquema).

Mapa de la taxonomía digital de Bloom
Habilidades de pensamiento de orden superior
Términos clave.

1. **Crear**-verbos
2. **Evaluar-**verbos
3. **Analizar**-verbos
4. **Aplicar**-verbos
5. **Comprender**-verbos
6. **Recordar-**verbos

Habilidades de pensamiento de Nivel Superior

1 Diseñar, construir, planear, producir, Idear, trazar, elaborar, programar, filmar, animar, bloguear, video bloguear (video blogging), mezclar, re mezclar, participar en wiki (wiki-ing), publicar, "video-casting", "potcasting", dirigir, transmitir.

2 Revisar, formular, hipófisis, criticar, experimentar, juzgar, probar, detectar monitorear, comentar en un blog, revisar, publicar, moderar, colaborar, participar en redes, (networking), reelaborar, probar.

3 Comprar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, encontrar, estructurar, integrar, recombinar, enlazar, validar, hacer ingeniería inversa (reberse engineering), "craking", recopilar información de medios,(media clipping).

4 Implementar, desempeñar, usar, ejecutar, correr, cargar, jugar, operar, "hakear" (haking), subir archivos a un servidor, compartir, editar.

5 Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, clasificar, comprar, explicar, ejemplificar, hacer búsquedas avanzadas, hacer búsquedas Bodeanas, hacer periodismo ern formato blog (blog jornalism) "twittering" (usar twitter), categorizar, etiquetar, comentar,anotar, sucribir.

6 Reconocer, listar, describir, identificar, recupera, denominar, localizar, encontrar, utilizar viñetas (bulet pointing), resaltar, marcar (book marking), marcar sitios favoritos (favoriting local bookmarking), buscar, hacer búsquedas en Google (googling)

Habilidades de pensamiento de Nivel Inferior

Espectro de la comunicación
Colaborar
Moderar
Negociar

Debatir
Comentar
Reunirse en la red
Realizar videoconferencia en Skype
Revisar
Preguntar/ Questionar
Contestar
Publicar y blogear
Participar en redes
Contribuir
Chatear
Comunicarse por e-mail
Comunicarse por TW y microblogs
Mensajería instantánea
Escribir textos

Los elementos resaltados en negritas son verbos reconocidos y ya existentes.
Fuente: http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital.

Los objetivos cognitivos propuestos para la era digital en la taxonomía de Bloom, se divide en seis aspectos, los cuales especifican las intenciones de lo que se quiere lograr en un proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los estudiantes; el primero de ellos es el conocimiento, donde el aprendiz debe ser es capaz de recordar o identificar información previamente recibida, como ideas, hechos, fechas, nombres, símbolos, definiciones, entre otros.

La comprensión, es el segundo elemento donde el estudiante hace propio aquello que ha aprendido y de lo cual se siente informado, demostrando que es capaz de apropiar, transformar y presentar la información de otra manera, encontrando relaciones con otra indagación.

Un tercer aspecto es la aplicación, en la cual el alumno se aprovecha de aquello de lo cual se siente informado, ha comprendido y aprendido. En este componente se destaca el hecho de aplicar las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se le presenten, particularmente en escenarios nuevos y para lograr la resolución de problemas.

El análisis hace parte del cuarto componente de la Taxonomía de Bloom, entendido cuando se es hábil para solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido y de descomponer el todo en sus partes.

Cuando el estudiante tiene idoneidad para planear, proponer e innovar aplicando el conocimiento y desarrolla la habilidad para producir cosas nuevas y transformar realidades, logra cumplir con los aspectos más relevantes de lo que en la taxonomía de Bloom se denomina como síntesis.

educación y tecnología

La tecnología se encuentra omnipresente en todos los entornos y ámbitos de la vida, por lo que preguntarse si está a la par de las necesidades y frentes del actual momento de desarrollo, es una cuestión que ha surgido desde la primera revolución industrial, donde el modelo escolástico se mantuvo incluso por un buen espacio como predominante hasta entrado el siglo xx.

Tal vez como se referencia por Zubiria (2006), "enseñamos lo que nos enseñaron a nosotros, casi sin hacernos la pregunta de ¿para qué sirve en la vida? o ¿qué pasaría si no lo enseñáramos o no lo aprendiéramos? La última es la pregunta clave que hoy hay que hacerse."

El sector educativo sufre un momento decisivo que permitirá no estar ajeno a esta realidad cambiante, donde es importante preguntarse si el conocimiento es el único insumo aun importante en la formación, y si esta cumple solo para los ciclos tradicionales cronológicos o es independientemente de la edad del individuo, o debe trazarse una línea en relación con un formación para lo largo de la vida Aoun (2017), además si el entrenamiento intelectual solo se destinara a competir contra una máquina. Por paradójico que se muestre, algunas de las posturas frente a ese hecho es que el ser humano necesita más humanismo en las aulas y adaptarse para cumplir los requerimientos den el campo laboral.

El modelo planteado por Aoun (2017), es llamado humánico, en el cual las disciplinas que se enseñan a los estudiantes, contemplan el dominio del contenido y el desarrollo de habilidades particulares, que ayudarán a comprender y utilizar las componentes del mundo altamente tecnológico que los rodea, para así poder trascenderlo nutriendo las cualidades mentales e intelectuales, que son únicas para los humanos, como la creatividad y la flexibilidad mental.

En el modelo humánico, es una postura para que los estudiantes sean a prueba robots, el conocimiento por sí solo no es suficiente, es de vital importancia desarrollar capacidades cognitivas y mentales de orden superior, como el pensamiento crítico (observar, reflexionar, sintetizar, imaginar conceptos e información), el pensamiento sistémico (análisis de conocimientos individuales, de una forma integrada), el emprendimiento (que aplica la mentalidad creativa a la esfera económica y social), la agilidad cultural (operar con destreza en un cualquier entorno), y el juicio disciplinado y racional.

conclusiones

La relación intrínseca entre la tecnología, educación y la necesidad de generar elementos que las articulen, propicia la oportunidad de acercar una formación más humanizada con mediación tecnológica.

El creciente aumento de automatización en procesos industriales y en otras áreas laborales que cada día van aumentando, invita a una formación de competencias que vayan más allá de la adquisición de conocimiento y dispongan al ser humano en un campo que hoy día es más todavía complejo para las maquinas (virtuales o físicas), el campo de las preguntas y solución a problemas.

Los objetivos mundiales, propician la articulación entre tecnología y educación además permiten la propuesta y desarrollo de alternativas para poder cada día vislumbrar un mundo de mejor calidad, la decisión sobre lo que se aplique en los entornos nos concierne a nosotros como humanidad, y seguramente allí los elementos que corresponden a esta revolución 4.0 nos servirán de instrumento para logarlos.

Las competencias para la vida, las competencias del siglo xxi y seguramente la articulación de estas dos alternativas, desde un desarrollo curricular, institucional y como política educativa, permitirán acercar de mejor manera los elementos que se requieren, y permiten seguir en este camino dicotómico pero no disímil de acercar la tecnología y la humanidad.

No cabe ninguna duda que los avances tecnológicos desempeñarán un papel decisivo en la educación, el proceso de enseñanza y de aprendizaje puede verse enriquecida por la adecuada integración de las nuevas tecnologías, y adicionalmente permitirá incentivar y cultivar la imaginación, creatividad e innovación en un marco de desarrollo tecnológico aplicado, en beneficio de la humanidad. ♣

FUENTES DE CONSULTA

Aoun, J. (2017). *Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*. EE UU: MIT.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. y Rumble, M. (2012). *Defining Collaboration Skills. Melbourne*: The University of Melbourne. Disponible en: http://atc21s.org/.

Bloom, B. S (1956.). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals.* David McKay Company.

Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School, National Academy Press.* Washington DC.

CISCO (2009). *Preparar a cada Alumno para el Siglo XXI*. Recuperado de Disponible en: https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/GlobalEdWPLatAm.pdf

Cooper, J. y James, A. (2009). "Challenges for Database Management in the Internet of Things". En *IETE Technical Review,* Vol. 26, No. 5, p.p. 320-329.

Churches, A. (2009). *Bloom´s Digital Taxonomy.* Disponible en: http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf.

Griffin, C. (2000). "Lifelong Learning and Welfare Reform". En *International Journal of Lifelong Education,* Vol. 18, No. 6, p.p. 431-452.

Griffin, P., Mcgaw, B., y Care, E. (Comps.) (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Dordrecht: Springer.* Disponible en: http://link.springer.com/book/10.1007%2F978-94-007-2324-5. Consultado el 10 de junio de 2017.

Harari, Y. (2018). 21 *Lecciones para el Siglo XXI.* Debate.

Ibarra, L. (2016). *Aplicación de la Taxonomía de Bloom, utilizando herramientas digitales para la enseñanza de la matemática en el primer curso de bachillerato general unificado.* Tesis Maestría en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Lasi, H., Fettke, P., Feld, T; and Hoffmann, M. (2014). "Industry 4.0". En *Business y Information Systems Engineering*, Vol. 6, No. 4, p.p. 239-242.

Ning, H., y Liu, H. (2015). "Cyber-physical-social-thinking space based science and technology framework for the Internet of things". En *Science China Information Sciences,* No. 58, p.p. 1-19.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo*. OCDE. Disponible en: http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf. Consultado el 10 de mayo de 2016.

Organización de las Naciones Unidas (2016). *Informe de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.*

Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una Guía para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico.* Disponible en: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Perrenoud, Ph. (1999). "¿Construir Competencias y darle la espalda a los Conocimientos?". En *Pédagogie Collégiale,* Vol. 12, No. 3, p.p. 14-22 (déjà paru in Résonances. Mensuel de l'École valaisanne, No. 3, Dossier " Savoirs et Compétences ", novembre 1998, p.p. 3-7).

Salas-Pilco, S. (2013). "Evolution of the Framework for 21st Century Competencies". En Knowledge Management & E-Learning: An *International Journal,* Vol. 5, No. 1, p.p. 10-24. Disponible en: http://hdl. handle.net/10722/191519

Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial.* Barcelona: Editorial Debate.

Sommer, L. (2015). "Industrial revolution—Industry 4.0: Are German manufacturing SMEs the first victims of this revolution?". En *Journal of Industrial Engineering and Management,* No. 8, p.p. 1512-1532.

Sternberg, R. y Subotnik, R. (Comps.) (2006). *Optimizing Student Success in School with the Other Three Rs: Reasoning, Resilience, and Responsibility. R*esearch in Educational Productivity Series. Charlotte.

Varghese, A. y Tandur, D. (2014). *Wireless Requierements and Challenges in Industry 4.0. International Conference on Contemporary Computing and Informatics (*IC31), IEEE, p.p. 634-638.

Wagner, T. (2010). *Overcoming the Global Achievement Gap.* Cambridge: Universidad de Harvard. Disponible en: https://www.opinkirjo.fi/easydata/customers/opinkirjo/files/yrittajyyskasvatus/yrittajyyskasvatus_perus-/rigor_redefined._overcoming_the_global_achievement_gap.pdf

Zubiria, M. (2006). *Psicología del Talento y la Creatividad.* Bogotá: Editorial Ecoe.

Factores Asociados a la Producción Científica de los Académicos de la División de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora

Barreras Beltrán Carlos [*]
Castillo Ochoa Emilia [**]

RESUMEN

El artículo da cuenta de una investigación que, pretende aportar al análisis de los factores asociados a la producción científica; haciendo énfasis en aspectos individuales e institucionales que tiene influencia en el desempeño de los académicos respecto a su productividad. La producción científica toma relevancia para académicos e instituciones, ya que funge como un punto medular para la evaluación y medición del desarrollo científico en las IES.

La intención es determinar desde la perspectiva de los investigadores cuáles aspectos de las características individuales: Formación, trayectoria, habilidades tecnológicas y capacidad de difusión científica, inciden en la producción científica. Asimismo, se plantea analizar las prácticas de difusión científica de los académicos. Identificar los factores que se relacionan con la producción científica del académico, permite a la institución revisar sus políticas institucionales, así como diseñar y desarrollar programas para impulsarlos con la finalidad de que contribuyan aumentando los índices de producción científica.

El estudio se centra en el área de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora, división caracterizada por una baja aportación a la producción total de la universidad, a pesar de ser la segunda con más académicos y académicas adscritos. La investigación desarrolló un estudio cuantitativo no experimental de alcance descriptivo, teniendo una muestra de 25 investigadores que han dado respuesta al instrumento de investigación. A continuación, se presentan los resultados preliminares con un acercamiento a los factores identificados y la caracterización de las dinámicas de difusión científica en la división de Ciencias Sociales.

PALABRAS CLAVE

Producción Científica. Factores Individuales. Ciencias Sociales. Difusión Científica. Educación Superior.

ABSTRAC

The current research aims to contribute to the analysis of the factors associated with scientific production, emphasizing individual and institutional aspects that influence the performance of academics with respect to their productivity. Scientific production is relevant for academics and institutions, since it is a key point for the evaluation and measurement of scientific development in HEIs.

The intention is to determine from the researchers' perspective which aspects of their individual characteristics: training, trajectory, technological skills and capacity for scientific dissemination, have an impact on scientific production. It is also proposed to analyze the scientific dissemination practices of academics. Identifying the factors that are related to the scientific production of academics allows the institution to review its institutional policies, as well as to design and develop programs to promote them in order to contribute to increasing the rates of scientific production.

The study focuses on the area of Social Sciences at the University of Sonora, a division characterized by a low contribution to the total production of the university, despite being the second with the second largest number of male and female academics. The research developed a non-experimental quantitative study of descriptive scope, with a sample of 25 researchers who responded to the research instrument. Preliminary results are presented below, with

Licenciado en Educación Primaria, maestrante en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. E-mail: carlusbb95@gmail.com

Doctora en Ciencias Sociales, académica-investigadora de la división de Ciencias Sociales en la Universidad de Sonora, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Pertenece al Grupo de enseñanza e investigación de la comunicación en América Latina. E-mal: emiliacastilloochoa@gmail.com

an approach to the factors identified and the characterization of the dynamics of scientific dissemination in the Social Sciences division.

KEYWORDS
Scientific Production. Individual Factors. Social sciences. Scientific dissemination. Higher education.

INTRODUCCIÓN

La producción científica se posiciona como un criterio de evaluación para las Instituciones de Educación Superior (IES), a través de esta se mide su desarrollo científico principalmente por el número de artículos publicados e indizados en revistas especializadas (Ortiz y Armendáriz, 2019). Las universidades fungen como organizaciones de conocimiento y por lo tanto se consideran actores principales en su producción y difusión a la sociedad y sectores productivos (Pérez, 2013; Rueda y Rodenes, 2016).

La Educación Superior (ES) juega un rol clave en el desarrollo de conocimiento aportando más del 60% de la producción científica total en el país (Félix de Moya, 2018). En México la producción se distribuye entre los distintos campos de conocimiento, donde las ciencias exactas y biológicas son las que presentan mayor participación (CONACYT, 2017).

El análisis a distintas fuentes como SCImago, y Web of Science (WoS) permite identificar un crecimiento en términos absolutos de la producción científica (en términos de publicaciones).

Tabla 1. Aumento de publicaciones científicas mexicanas en bases de datos.

Base de datos	SCImago		Web of Science	
Periodo	2008	2017	2010	2018
Publicaciones científicas	14,697	23,529	13,773	24,338
Principales áreas temáticas	ciencias exactas y biológicas		Física, Química, Plantas y animales e Ingeniería	

Fuente: Félix de Moya, 2018; Ortiz-Ortega y Armendáriz, 2019.

El comportamiento de las disciplinas en publicaciones exhibe la hegemonía de ciencias exactas y biológicas sobre las sociales y humanidades. Esto a pesar de que el recurso humano en investigación mantiene una distribución proporcionada entre las áreas de conocimiento según la división presentada por el SNI; ingeniería (14%), ciencias físico-matemáticas y de tierra (16%), biología y química (16%), medicina y ciencias de la salud (12%), Humanidades y ciencias de la conducta (15%), ciencias sociales (16%) y biotecnología y ciencias agropecuarias (11%) (CONACYT, 2017).

EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

En México, las IES han transitado del modelo de organización catedrático al de departamentos, que se distingue por el agrupamiento de profesores e investigadores, quienes dominan cierta área del conocimiento y que realizan actividades de investigación y de docencia en una sola unidad académica (Rodríguez, González y Maqueda, 2017). Así el departamento funciona como unidad de administración que mantiene cierto margen de autonomía.

La adopción de esta organización académica procedente de Alemania y desarrollada por Estados Unidos se inserta en México a partir de la década de 1970 para dar respuesta a la ineficaz gestión del modelo anterior, sobrepasada por las exigencias del proceso de expansión de la ES. La implementación de esta organización colocó la investigación en primer plano a la par de la docencia bajo el discurso de que la universidad no debe dejar de lado los avances tecnológicos y aportes científicos. Así las IES se establecieron por áreas de conocimiento componiéndose por sus miembros que poseen formación especializada en el mismo campo del saber.

Esta organización trajo consigo un sistema de promoción de profesores, flexibilidad curricular y una gobernabilidad por parte de académicos, así como un sistema de reconocimientos y estímulos económicos para la investigación (Rodríguez, González y Maqueda, 2017). Sin embargo, el desarrollo de este modelo se gestó de manera pasiva en las IES del país, así como las funciones que se proponían, principalmente el de investigación. La investigación en ES presentó una trascendencia obstaculizada, ya que las universidades se enfocaban en otras necesidades según demandaba su prioridad, principalmente aquellas vinculadas con acceso, equidad y cobertura (Rodríguez-Gómez y Casanova, 2005). Por lo que su implementación fue de manera paulatina, adoptada primeramente en IES consolidadas y dentro de departamentos pertenecientes a áreas de conocimiento con mayor maduración, lo que abrió brecha al sesgo que existe actualmente entre las disciplinas respecto a investigación.

De esta manera, las IES del país integraron el nuevo funcionamiento bajo las presiones ejercidas por el estado evaluador, marcando una nueva tendencia para las instituciones, académicos e investigadores, principalmente para la atribución de financiamiento extraordinario; justificando así la aplicación de mediciones de productividad (Didou y Gerard, 2010).

Actualmente, la ley oficial de educación superior coloca la docencia, investigación y difusión de la cultura como prin-

cipales funciones de universidades. La ES ha jugado un papel relevante en producción científica en México. Hoy se asume que las instituciones orientadas a mayor productividad de actividades de investigación son consideradas de calidad (Jiménez, 2019), de ahí que uno de los intereses de las universidades es aumentar la producción de conocimiento dentro de sus departamentos.

dinámicas disciplinares

Las diferentes áreas de conocimiento también presentan un comportamiento distinto, el cual puede favorecer u obstaculizar el tipo de investigación y por lo tanto la producción científica que se genera.

De esta manera se puede identificar que las disciplinas son claramente una forma especializada de organización que se especializa por tema, es decir por campo de conocimiento (Clark, 1983). Lo anterior, infiere que las disciplinas tienen características distintivas en términos de organización, enfoque y de productividad, regidas por sus lógicas de producción y transmisión de conocimientos, así como por las características de su comunidad académica (García, 2009).

Los campos de conocimiento no solo varían en cuestión de métodos y técnicas que se utilizan para obtener hallazgos, además, presentan diferencias con relación al paradigma del conocimiento de cada disciplina. En este aspecto, las ciencias blandas presentan límites relativamente permeables por su naturaleza y un enfoque de investigación disperso respecto a las temáticas, por lo que toleran más las divergencias que aquellas disciplinas de contenido más duro con límites definidos, que se concentran en un tópico en común y de relevancia actual (Becher, 2001).

Expresando lo anterior, los problemas de las ciencias duras señalan hacia un campo de conocimiento estructural, cuyas explicaciones se resumen a los elementos esenciales donde muchos fenómenos y descubrimientos se encuentran interconectados por una red que llevan a generar nuevos descubrimientos, además, el conocimiento se actualiza constantemente, por lo que las temáticas en este sector se posicionan sobre las de otras disciplinas que no presentan un paradigma reciente.

Estas características de los campos de conocimiento abren brecha a lo planteado por Clark (1983), donde expone que las ciencias exactas y naturales presentan tópicos que trascienden a un contexto global, por lo que el alcance de la disciplina no se limita necesariamente dentro de los límites del sistema nacional.

En contra parte, las ciencias sociales tienden a producir conocimiento de problemáticas a nivel regional o nacional lo que obstaculiza su transición al contexto internacional, ya que, existen características sociales y cognitivas que distinguen las contribuciones intelectuales por su relevancia al momento de resolver problemáticas, sen embargo, en esta área se dificulta su aplicabilidad en otros contextos diferentes al que se generó el conocimiento.

Los límites disciplinares impactan dentro del quehacer de la investigación, las características que predominan en las ciencias duras impulsan el alcance e impacto que pueden llegar a tener sus investigaciones por su aplicabilidad en contextos diferentes, de igual manera, propicia el establecimiento de redes de colaboración por su carácter globalizado, mientras que en las ciencias blandas, sus dinámicas orientan a los investigadores al trabajo individualizado y la circulación de sus resultados a un contexto nacional.

Las dinámicas de producción y los productos generados en las distintas disciplinas también distan entre sí, pues las ciencias naturales y exactas estudian fenómenos que facilitan el desarrollo de ambos tipos de investigación, mientras que las ciencias sociales presentan una tendencia a la elaboración del tipo básica donde resaltan productos como libros, capítulos de libros y artículos científicos.

La producción científica en las ciencias sociales se caracteriza por tener una mayor amplitud teórica y por abordar tópicos dispersos, contrario a las ciencias duras que tienden a ser de extensión corta y de temas de relevancia social actualizada, además existen variantes en función del alcance, y la naturaleza del mensaje que se transmite (Becher, 2001).

Dentro de las dinámicas del campo científico las publicaciones a través de artículos son preferidas por los pares, principalmente los que se posicionan en revistas con reconocimiento internacional, no obstante, dentro de las ciencias sociales, se puede observar un comportamiento distinto, donde los principales canales de difusión científica se debaten entre libros y artículos, además de la gran presencia de productos como monografías y capítulos de libros (Buquet, 2013; Ortiz-Ortega y Armendáriz, 2019).

Las disciplinas mantienen un comportamiento que difiere entre ellas, por lo que sus formas de producción también varían entre sí, estás dinámicas se ven determinadas a partir de sus objetos de estudios, métodos y técnicas para definir una temática, aunque en cada una de las disciplinas de las ciencias humanas y sociales se trata de configurar, en torno a sus ámbitos una cosmovisión particular del mundo social (Manzanos, 2002), su alcance en ocasiones se limita a un contexto regional, por lo que sus hallazgos no cumplen con los criterios y calidad para difundirse a través de medios reconocidos optando por productos con menor exigencia de publicación.

Además, se encuentran diferencias relacionados con los ritmos de producción entre ciencias duras y blandas, orientadas en dos vertientes. Una hace énfasis en el desarrollo del inves-

tigador para adquirir la práctica de difundir el conocimiento, siendo las ciencias duras donde ocurre a una edad temprana y en las blandas cuando se alcanza una determinada madurez (Becher, 2001). La otra, hace referencia en el proceso de publicación, siendo de un corto plazo dentro de las ciencias duras (por la actualidad y relevancia del conocimiento) y de largo plazo para las ciencias blandas siendo una transición pausada para su difusión.

factores asociados a la producción científica en ciencias sociales

Las Ciencias Sociales han sido caracterizadas como un área de conocimiento con una participación discreta en investigación (Valle, 2018). Los estudios desarrollados para abordar la producción científica en esta área permiten identificar aquellos factores que tienen incidencia en lo investigadores y que repercuten en su productividad.

En su estudio Buquet (2013) expone que las investigaciones han sido en su mayoría de metodología descriptiva y carácter diagnóstico. También exhibe una presencia equiparable entre artículos y capítulos de libro, siendo los más utilizados en esta área para difundir los resultados de investigación. Sin embargo, el impacto de estos documentos difiere respecto a otras disciplinas, en cuanto a la calidad percibida de la publicación obtienen un 68%, la relevancia para su comunidad (66%), la probabilidad de aceptación (61%), el factor de impacto (54%) y la rapidez de publicación (51%).

Un acercamiento a los factores asociados a la producción científica se presenta en la investigación de Reyes y Hernández (2013) a partir de un estudio de caso de enfoque longitudinal visualizan los obstáculos y motivaciones de los académicos del departamento de lenguas. Los principales obstáculos identificados se relacionan con la falta de formación de los profesores en el ámbito de investigación, sin embargo, se hace referencia al limitado apoyo institucional en estas actividades, deficiente apoyo administrativo, espacios inadecuados y deficiente acceso de bases de datos (bibliografía actualizada).

Esta premisa se resalta en los hallazgos de Luján, et. al. (2019) donde relaciona la baja producción en cultura física con la formación de los académicos, principalmente enfocada en el desarrollo de habilidades profesionales, sin embargo, identifican que en los últimos años ha surgido un interés en la formación científica. Flores, Ordoñez y Viramontes (2015) encuentran factores que obstaculizan la producción científica en el área de administración a través de un estudio descriptivo, transeccional. Denotan que, el exceso de carga (administrativa y de gestión) de los académicos se posiciona como el que más inhibe el proceso de investigación, seguido de la falta de financiamiento y la poca capacitación con la que cuentan los profesores investigadores del área.

Por su parte, Sarmiento (2020) en esta misma área, a través de un estudio descriptivo, identifica que los investigadores adjudican gran importancia a la formación en tecnologías para fortalecer su proceso de producción, así como el desarrollo de habilidades de escritura científica y argumentativa, ya que facilitan la difusión y socialización del conocimiento. Esto último se ve reflejado en los resultados obtenidos por Piñero, et. al. (2020) quien a través de un estudio descriptivo dentro del área de educación determinó que, los investigadores en esta disciplina carecen de información y capacitación con relación a las formas y tipos de producción intelectual, seleccionar y acceder a revistas de circulación prestigiosas y redactar artículos precisando detalles de las formas de producción intelectual generada para su difusión y validación en la comunidad científica.

Lo anterior exhibe que uno de los factores que inhiben la producción en Ciencias Sociales se orientan a las capacidades académicas de los investigadores, principalmente las obtenidas en grados superiores como posgrados (maestría y doctorado). Sin embargo, también adjuntan una responsabilidad a las instituciones y su orientación a esta actividad. Asimismo, se sigue señalando una tendencia individualizada en la producción.

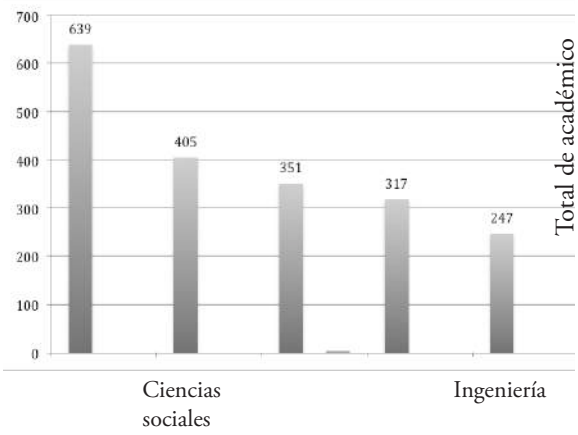
A pesar de esto, las dinámicas actuales en educación superior apuntan al ingreso de académicos con perfil de investigación, con capacidad de producir y difundir conocimiento, el establecimiento de redes científicas para fortalecer y ampliar el alcance de su producción y el impulso de programas y políticas para cumplir con indicadores de evaluación.

metodología

Se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de cohorte transversal y alcance descriptivo para indagar desde la percepción de los académicos qué factores se relacionan con la producción científica desarrollada en Ciencias Sociales. La investigación se lleva a cabo en la Universidad de Sonora (UNISON), institución conformada por tres unidades regionales que se distribuyen en la extensión del territorio del Estado de Sonora, México.

Según la información presentada en el Plan de Desarrollo Institucional, actualmente el personal académico de la Universidad asciende a 2,549 miembros, de los cuales 1,275 son profesores de asignatura, 1,283 son de carrera, 10 de medio tiempo, 167 técnicos académicos de tiempo completo y dos de medio tiempo. El personal de carrera está conformado por 977 profesores e investigadores de tiempo completo, de los cuales 638 tienen grado de doctor, 263 de maestría y 76 con grado de licenciatura (Informe Anual, 2018-2019).

Gráfica 1. Académicos por división.



Fuente: Universidad de Sonora, 2020.

El estudio se centra en la división de Ciencias Sociales y contempla aquellos que tienen relación con la actividad científica. Por ello, se tiene como principal criterio de inclusión académicos que son reconocidos por el SNI, siendo garantía de su experiencia en este campo. A partir de esto, el número de sujetos de estudio se ve reducido de 405 académicos y académicas que conforman la división a 47 reconocidos por el sistema.

Se obtuvo una respuesta de 25 investigadores de las distintas disciplinas que conforman la división de ciencias sociales, siendo 11 (44%) participantes del sexo femenino y 14 (56%) del masculino. El rango de edades establece como mínimo 31 años y un máximo de 66 años, asimismo, se obtiene una media de edad de 47.5 años, contemplando una desviación estándar de 11.6 años.

Como instrumento de investigación se aplicó un cuestionario, técnica propia de la metodología de encuestas, que se plantea como un instrumento estandarizado (Fábregues et. al. 2016). El instrumento se divide en dos apartados, el primero recupera información con relación al perfil de los académicos y académicas que participan en el estudio principalmente aspectos personales y académicos. La segunda sección aborda los factores que se asocian a la producción científica, misma que se divide en tres apartados: Factores individuales, prácticas de producción científica y factores institucionales.

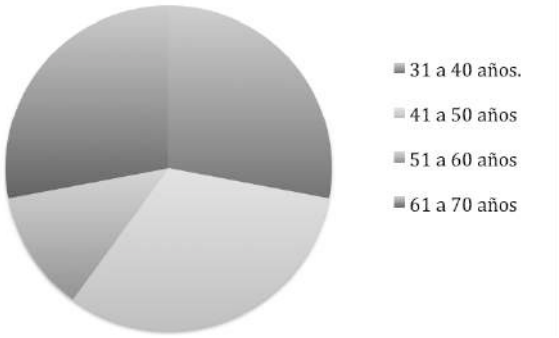
Respecto a las dinámicas producción científica, indaga en torno a las prácticas que realizan los investigadores, principalmente con la difusión del conocimiento, productos que originan, modo, idioma y medio de publicación.

RESULTADOS

Características del perfil académico

Las características descriptivas permiten identificar la distribución del sexo de los participantes, donde se establece un 44% mujeres y 56% hombres. El análisis de la edad por género denota que el sexo masculino (M años=52.14, DS= 10.7 años) presenta un rango entre 35-66 años y el femenino (M años=41.64, DS=10.2 años) presenta un rango entre 31-61 años. Al hacer un balance general estableciendo intervalos de 10 años, se observa una distribución equitativa entre las edades de la muestra.

Gráfica 2. Distribución de académicos en rangos de edad (10 años).



Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la formación a nivel doctorado, se tiene que el 76% de los participantes obtuvieron el grado en una institución nacional adscrita al PNPC, el 4% en una institución nacional no PNPC y el 8% en el extranjero, destacando que el 96% se formó en programas orientados a investigación y solo el 4% con un enfoque profesionalizante.

Para realizar su formación en grado los académicos fueron acreedores a programas que apoyaron sus estudios, donde figura principalmente beca CONACyT (76%) y en segundo plano beca PRODEP (16%).

Respecto a la antigüedad en la institución se obtiene una media general de 16.78 años *(DS*=14.7 años) dentro del rango de 0 años hasta 38 años de antigüedad. El análisis por separado denota que el sexo masculino tiene mayor antigüedad (*M*=20.11 años, *DS*=15.3 años) sobre el sexo femenino (*M*=12.55 años, *DS*=13.3 años). Del total, el 28% se encuentra integrado a dos núcleos académicos a nivel posgrado, el 44% en uno y el resto en ninguno.

Tabla 2. Antigüedad en la institución por sexo del académico.

Sexo	Media	Rango	Desviación Estándar
Masculino	20.11 años	0-38 años	15.3 años
Femenino	12.55 años	1-37 años	13.3 años

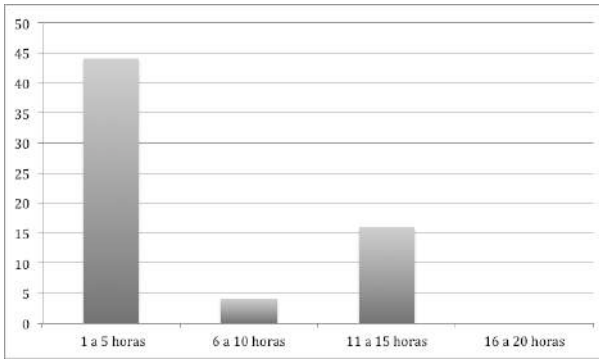
Fuente: Elaboración propia.

La distribución de adscripción en los niveles del SNI indica una concentración dentro de los primeros dos niveles, donde el 48% se ubica como candidato y el 44% en el nivel I, por su parte, los estatus de mayor reconocimiento II y III comparten un 4% cada uno. Además de participar en el SNI, los académicos figuran en otros programas que evalúan entre sus criterios la producción científica; PRODEP, CA y Programa de estímulos. Con relación a esto, se obtiene que el 44% de los participantes se encuentran adscritos a estos tres programas, 24% participa en dos de ellos, 24% es participe en uno y solo 8% no es reconocido por ningún de estos.

En cuanto al tiempo que dedican a investigación se establecieron rangos considerando el promedio semanal de horas a esta actividad, de esta manera, se obtuvo que el 44% destina entre 15 a 20 horas, mientras que el 16% ocupa de 11 a 15 horas, el rango de 10 a 15 horas semanales obtuvo un 36% y el menor porcentaje se ubica de 1 a 5 horas (4%).

Analizando el tiempo promedio de dedicado a investigación considerando el sexo del académico se exhibe que los hombres destinan mayor tiempo a la investigación que las mujeres.

Gráfica 3. Promedio de horas semanal dedicada a investigación.



Fuente: Elaboración propia.

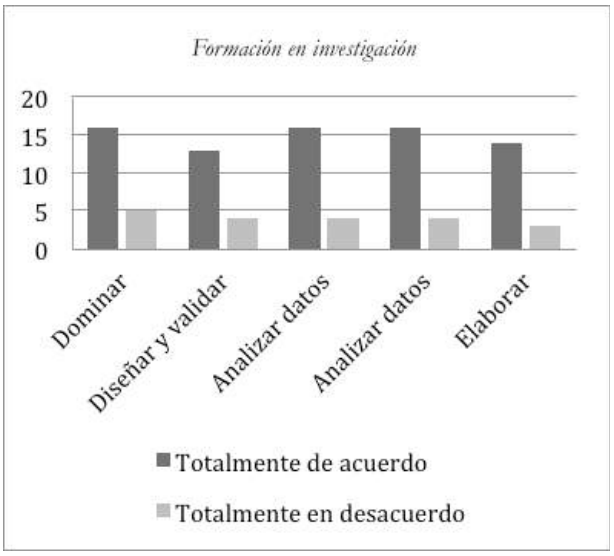
El sexo masculino obtuvo mayor frecuencia en el rango que contempla mayor tiempo de investigación, por su parte, el femenino tiene mayor presencia en un rango medio, de 6 a 10 horas.

Lo anterior es relevante, ya que el tiempo dedicado a la investigación se encuentra relacionado positivamente con la producción científica de los académicos, De Witte y Rogge (2010), considera que entre mayor tiempo hay para investigar mayor es la productividad. Sin embargo, la profesión académica se comparte con actividades que exigen una inversión de tiempo, principalmente la docencia con la que se busca encontrar un equilibrio. A pesar de esto, Abramo et al. (2009) resalta que las mujeres declinan mayor tiempo a la enseñanza que a investigación.

Formación académica

La variable de formación considera el desarrollo de conocimientos y habilidades aplicables en la actividad de investigación que pueden incidir en la producción científica de los académicos. Fue medida a través de cinco indicadores relacionados con el dominio de paradigmas y procedimientos metodológicos. La variable obtuvo una tendencia positiva (M=4.03), resaltando el dominio de paradigmas y el análisis de datos cuya frecuencia se inclinó a un 64% del total en el valor 5.

Gráfica 4. Indicadores relacionados con la formación en investigación.



Fuente: Elaboración propia.

La investigación resulta ser una actividad compleja que hace uso de un amplio rango de capacidades y habilidades relacionadas con el desarrollo de procesos mentales superiores (Barros-Bastidas y Turpo,2018), además de la adquisición de conocimientos propios de la actividad científica, esto resalta

la necesidad de una formación enfocada en el desarrollo y dominio de competencias orientadas a investigación. Herrera y Orantes de Pineda (2016) destacan esta perspectiva al señalar que la reducida cultura científica, así como la deficiente formación en investigación científica juegan como limitantes en la producción.

Por ello que actualmente se encamine la definición de estrategias para complementar la formación de los investigadores, con los mecanismos técnicos y metodológicos pertinentes (Chaves y Duarte, 2013) propiciando el flujo de capital humano y su acumulación.

Trayectoria académica

Por su parte, la variable de trayectoria aborda habilidades, conocimientos y recursos que se desarrollan a través de la adquisición de experiencia en investigación. Se conformó por cuatro indicadores, los valores mostrados en la tabla de frecuencia por indicador denotan una aceptación positiva, sin embargo, en conjunto la variable muestra una media de 3.7 lo que indica que la distribución estuvo dividida entre toda la escala.

Cabe resaltar el resultado obtenido en el ítem dos donde el mayor porcentaje se concentra en el polo totalmente de acuerdo, asimismo, llama la atención el que se exhibe en los indicadores tres y cuatro principalmente en el polo "totalmente desacuerdo" con el 20% cada uno.

Tabla 3. Frecuencia de indicadores variable "Trayectoria académica".

Indicador	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.-Gestionar recursos para proyectos de investigación.	12%	8%	12%	32%	36%
2.-Diseñar y conducir proyectos de investigación	12%	4%	8%	12%	64%
3.-Poseer experiencia en el campo de las ciencias sociales	20%	4%	8%	28%	40%
4.-Tener una línea temática consolidada	20%	4%	8%	24%	44%

Fuente: Elaboración propia.

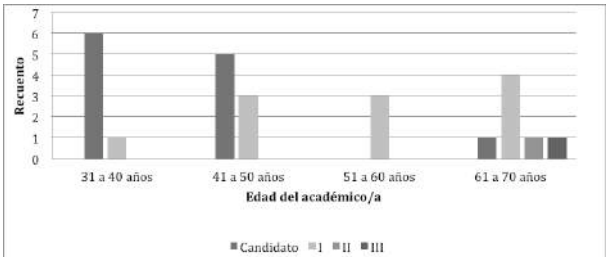
La trayectoria brinda al académico herramientas y conocimientos obtenidos a través de la permanencia dentro de la actividad de investigación que le permiten fortalecer distintos aspectos de su práctica. Valencia y Carvajal (2016) destacan que el tiempo de permanencia en la actividad de investigación contribuye a un alto nivel de productividad, ya que, la experiencia se relaciona con la adaptación a hábitos, prácticas y estrategias que le facilitan su trascendencia en el campo obteniendo un reconocimiento institucional y de la comunidad.

La frecuencia dentro de un área permite al investigador consolidar una línea de investigación, Chaves y Duarte (2013) destacan que las líneas de investigación permiten establecer redes de investigaciones relacionadas con sus áreas de trabajo y la participación en proyectos de investigación.

Este aspecto también influye en el posicionamiento dentro de programas de estímulo, en los cuales se accede a niveles con mayor reconocimiento por medio de la acumulación de un capital científico y un determinado nivel de consagración. Con relación a esto, Valencia y Carvajal (2016) estiman que la trayectoria de un investigador podría proyectarse a 30 años, donde la productividad comienza a ser relevante después de los primeros 10 años de experiencia en investigación.

El análisis estadístico, permitió establecer una relación evidenciando lo anterior, de la muestra obtenida, entre los académicos con mayor edad se obtiene el reconocimiento más alto (categoría nivel III) de adscripción del sistema.

Gráfica 5. Distribución de académicos en SNI por rango de edades.

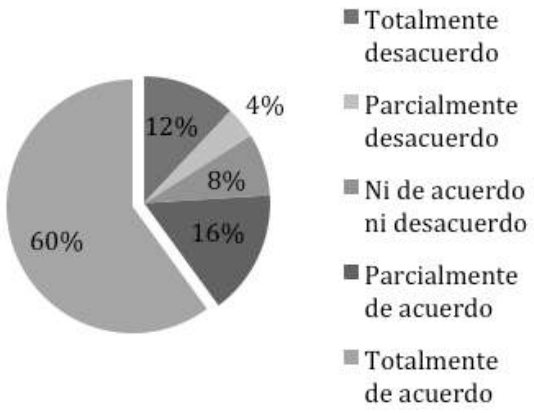


Fuente: Elaboración propia.

La cantidad de académicos reconocidos en nivel candidato se concentra entre los más jóvenes del grupo (31 a 40 años).

El tercer factor analizado corresponde al establecimiento de una red de colaboración, donde se establecieron indicadores referentes a acciones que contribuyen a su formación. La variable muestra una tendencia hacia los valores de aceptación (M=3.9), promediado entre las medias de sus descriptores, "participar en proyectos colaborativos" (M=3.88); "establecer relaciones con pares académicos" (M=4.08) y "asistir a eventos académicos de la disciplina" (M=3.96) reflejando aceptación desde la percepción de los académicos relacionada con la producción científica. Los resultados resaltan el puntaje otorgado al indicador dos con el 60% orientado al extremo positivo.

Gráfica 6. Distribución valorativa del indicador "establecimiento de relaciones entre pares académicos".



Fuente: Elaboración propia.

El establecimiento de redes científicas se origina a partir de líneas temáticas o áreas de conocimiento en los que coinciden los académicos, Clark (1984) describe que las agrupaciones de académicos que constituyen a partir de cuerpos de conocimientos, por lo que la relación de individuos está ligada a la del conocimiento, en este caso, la asistencia a eventos de temáticas concretas facilita la conexión entre académicos.

La participación en proyectos de colaboración y las relaciones entre pares también se encuentran relacionadas con la producción científica, ya que, la colaboración entre investigadores permite fortalecer conocimientos y generar productos con mayor presencia social y científica (Maz-Machado y Jiménez-Fanjul, 2018), así las redes se materializan a partir del desarrollo de proyectos, dinámicas de movilidad a y sosteniendo formas de investigación cooperativa (Valle, 2018).

Habilidad tecnológica

La variable de habilidad tecnológica pretende explorar en qué medida el dominio de la tecnología incide en la producción del académico, notándose resultados altos en los extremos positivos, principalmente en los indicadores 2 "recuperar información de una base de datos especializada" (M=3.88) y 3 "recuperar información en un segundo idioma" (M=4.04) con 80% o más en los valores dentro del rango de 4 a 5. Por su parte el primer indicador "dominar softwares de análisis de datos (ATLAS,QSR, SPSS,SAS)" (M=3.76) a diferencia de los otros muestra datos continuos con una participación en todos los niveles de la escala.

Difusión de conocimiento

La habilidad de para difundir la ciencia resulta fundamental en el proceso de producción científica, en este sentido, se exhibe la relevancia la escritura científica de productos como artículos o libros científicos que son utilizados frecuentemente. En esta variable, es destacable el papel que juega el indicador uno, referente a "redactar textos científicos siguiendo normas de la disciplina" que obtuvo un alto reconocimiento con frecuencia de 17 en el nivel extremo positivo (68%, M=4.2) por parte de los académicos. Esto se relaciona con la literatura que expone la escritura rigurosamente normalizada mediante aspectos formales, estableciendo un determinado modo de escribir (Gómez et al., 2015). Sin embargo, el tipo de escritura es influenciado por las áreas del conocimiento, ya que, según Sierra et al. (2017) este debe ser un proceso que considere las características endógenas del desempeño del área disciplinar.

Tabla 4. Medias obtenidas en variable e indicadores.

Variable/Indicador	Media
Variable "difusión científica"	3.84
Redactar textos científicos siguiendo normas de la disciplina	4.20
Apegarse a modelos de normas de escritura académica. (APA, MLA, Harvard, etc.)	3.68
Redactar textos científicos en un segundo idioma	3.64

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte el indicador "apegarse a modelos de normas de escritura" tiene incidencia positiva, asimismo, se observa que la redacción en un segundo idioma presenta porcentajes similares en el nivel intermedio ni de acuerdo ni en desacuerdo y el extremo totalmente de acuerdo, mostrando un comportamiento continuo con incidencia en toda la escala.

PRÁCTICAS DE DIFUSIÓN CIENTÍFICA

La disciplina se presenta como uno de los factores que influyen en las dinámicas de la producción científica, las prácticas de cada área determinan los productos que se generan, el medio de difusión y el modo en que trabajan los investigadores. En este aspecto, las ciencias sociales han presentado patrones muy marcados a lo largo de su historia, referente a la difusión del conocimiento se resalta el uso de productos como libro, capitulo libro y monografías,

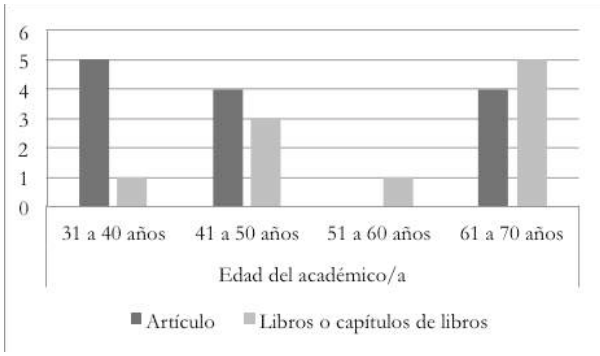
que manejan un alcance limitado con circulación nacional y una tendencia al trabajo individual. Sin embargo, existe una tendencia al cambio de estas prácticas abriendo paso a nuevas tendencias impulsadas principalmente por la implementación de programas y políticas que evalúan la productividad del investigador.

En la actualidad, la difusión de conocimiento se visibiliza a través de distintos medios y productos, sin embargo, actualmente la generación de conocimiento se asocia con las publicaciones (Valle, 2018). A pesar de esto, como se ha mencionado anteriormente, las ciencias sociales utilizan diferentes canales en los que históricamente destacan editoriales de libros y un menor uso de revistas como canal de publicaciones. A pesar de esto, las nuevas tendencias han establecido el artículo científico como prioritaria en el contexto de transformación de la universidad (Fardella *et al.,* 2020).

Lo anterior es identificable en los resultados obtenidos por la muestra de estudio, el análisis de las prácticas de difusión de la ciencia posiciona el artículo científico (*M*=4.36) como el más utilizado para la difusión de conocimiento, en un segundo puesto se establecen los libros y capítulos de libro (*M*=4.12) y ponencias (*M*=3.92), en esta se ve desplazado el uso de monografía (*M*=2.68), la cual obtiene su mayor puntaje en los extremos inferiores *casi nunca y nunca.*

Seccionando el análisis por edades y teniendo de referencia los productos con mayor incidencia se obtiene que el primer grupo (31-40 años) destaca en la categoría siempre respecto al uso del artículo científico, mientras que, en esta misma categoría, el libro o capítulo de libro no presenta mayor incidencia, en comparación de los otros grupos de edad en los que se observan el uso de ambos productos con una distribución equilibrada, excepto en el grupo 3 donde no se obtuvo representación del uso de artículo en el extremo positivo. Esto deslumbra la adaptación de nuevas prácticas y orientaciones de los académicos jóvenes.

Gráfica 7. Frecuencia del uso (siempre) de artículos y libros/capítulos de libro por grupo de edad.



Fuente: Elaboración propia.

Haciendo énfasis en la modalidad de producción en que los académicos trabajan para desarrollar sus investigaciones se establecieron en tres modos diferentes, individual (*M*=3.04), en colaboración reconocido como autor principal (*M*=3.88) y en colaboración como coautor (*M*=3.64). Los resultados obtenidos en los ítems denotan que los académicos están activos en las tres modalidades, sobresaliendo el modo en colaboración como autor principal, asimismo, se destaca que los productos individuales obtuvieron incidencia en el extremo Nunca, notándose una inclinación al trabajo en colaboración.

La literatura analizada denota que las ciencias sociales muestran tendencia a la investigación individual, lo que repercute en la productividad de los autores (Sierra *et al.,* 2017), sin embargo, los resultados denotan la presencia positiva del trabajo colaborativo, destacando nuevamente que esta tendencia es más notable entre los académicos más jóvenes (31-40 años) donde la modalidad en individual es representada principalmente en el nivel medio e inferior, por su parte los modos colaborativos destacan por tener incidencia en los niveles positivos *casi siempre y siempre*, ante esto Valle (2018) exhibe que transmitir conocimiento permite una mayor colaboración al momento de realizar artículos investigativos.

Respecto al idioma que más sobresale en la difusión de los productos es el español, mientras que el inglés aún se mantiene al margen mostrando incidencia en los niveles *casi nunca y algunas veces,* en contraste a otras ciencias (exactas y aplicadas) que priorizan el uso del inglés, ya que las principales revistas en que publican se encuentran en este idioma.

Esto se vincula a las características del área de conocimiento, en este aspecto, las ciencias sociales tienden a dirigirse a un contexto específico. No obstante, se ha

identificado que el idioma utilizado repercute en el alcance e impacto de la publicación científica (Buquet, 2013) principalmente, porque los medios de alto impacto homogenizan el idioma a utilizar el cual tiende a ser en inglés.

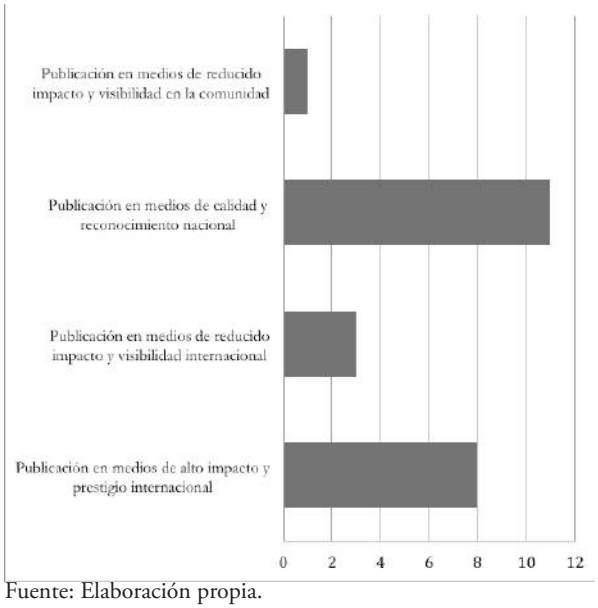
Tabla 5. Distribución de idioma de publicación.

Idioma	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Español (M=4.52)	0%	0%	12%	24%	64%
Inglés	16%	28%	28%	12%	16%

Fuente: Elaboración propia.

El manejo del idioma puede verse definido con relación al medio de difusión utilizado para la publicación de sus resultados. Analizando este aspecto, se observa que, el medio de difusión que presentó mayor incidencia en el indicador siempre fue "publicación en medios de calidad y reconocimiento nacional" esto coincide con lo expuesto en la literatura referente a los límites locales y nacionales que presentan las ciencias sociales, que ha diferencia de otras áreas de conocimiento no trascienden fuera de estos contextos, lo cual impacta en distintos aspectos de los productos científicos como citación e impacto.

Gráfica 8. Distribución de incidencia "siempre" en medios de difusión.



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de esto, dentro de los resultados se observa que los medios de alto impacto y prestigio internacional, comienzan a mostrarse entre las prácticas de publicación científica de los académicos. Esto puede deberse a que el carácter internacional de la investigación se ha intensificado (Román y Delgado, 2019) además, los medios de carácter internacional que presentan mayores exigencias se muestran como los encargados de mantener altos índices de calidad metodológica de las publicaciones (Sánchez et. al, 2016).

conclusiones preliminares

Las Ciencias Sociales presentan rezago en la formación de investigadores en el extranjero, mostrando mayor inclinación al curso de posgrados nacionales, a pesar de la internacionalización de la ciencia que ha abierto brechas a las estancias académicas en otros países.

Asimismo, se identifica una trascendencia paulatina de la producción científica al contexto internacional, ya que se siguen priorizando el uso de medios nacionales. En esta vertiente es necesario la diversificación de idiomas de publicación, principalmente el inglés, siendo el idioma universal y que permite mayor alcance de la producción científica.

No obstante, se exhibe que las nuevas dinámicas de la ciencia han permeado dentro de las Ciencias Sociales, siendo los nuevos investigadores quienes presentan más afinidad a estas prácticas.

Los investigadores en esta área valoran las nuevas dinámicas de producción científica resaltando el establecimiento de redes de colaboración para fortalecerla, colocándose por encima del individualismo. Por otro lado, se ha dado relevancia al uso de artículos científicos como principal medio de difusión.

Lo anterior divisa cambios dentro de las Ciencias sociales marcados principalmente por la brecha generacional, aún así, dista de apropiarse de las prácticas y hábitos de disciplinas con mayor grado de madurez y presencia en la internacionalización de la ciencia. ♣

fuentes de consulta

Becher, Tony (2001). *Tribus y Territorios Académicos.* gedisa.

Buquet, Daniel (2013). "Producción e impacto de las ciencias sociales en América Latina". *En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (clacso).* Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdl/cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0clacso--00-1----0-10-0---0---0direct-10---4-------0-0l--11-es-Zz-1---20-about---00-3-1-00-0--4-----0-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&cl=CL1.25&d=D8947.1

Clark, Burton (1983). *El Sistema de Educación Superior: Una Visión Comparativa de la Organización Académica.* Editorial: Patria.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2017). *Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.* Disponible en: http://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion/informegeneral-2017/4813-informe-general-2017/file

Didou, Sylvie y Gerard, Eienne (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después: la comunidad científica entre distinción e internacionalización.* México: anuies. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/libros/3/el-sistema-nacional-de-investigadores-veinticinco-anos-despues-la.

Félix de Moya, Anegón. (2018). *Principales Indicadores Cenciométricos de la Producción Científica Mexicana.* México: SCImagolab.

Flores, Carmen, Ordoñez, Ana y Viramontes, Oscar (2015). "Factores que afectan la investigación científica en las Instituciones de Educación Superior". En *xx Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*, Ciudad de México.

García, Cepero (2009). "*The study of Faculty Productivity through Confirmatory Factor Analysis: the case of Psychology in United States of America*". En University Psychology. Vol. 9, p.p. 13-26.

Jiménez, José (2019). "El Sistema Nacional de Investigadores en México como mecanismo meritocrático de un Estado Evaluador". En *Reflexión Política, V*ol. 21, p.p. 81-90.

Manzanos, Cesar (2002)." Las ciencias sociales: convergencias disciplinares y conocimientos de fronteras. El caso de la sociología". En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales,* Vol. xlv, p.p. 13-65.

Marquina Luján, Román Jesús, Villamar Romero, Roger Maurice, Horna Calderon, Victor Eduardo y Huaire Inacio, Edson Jorge (2019). "Indicadores asociados a la producción científica en docentes de educación superior de Lima". En *xi Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. xxvi Jornadas de Investigación. xv Encuentro de Investigadores en Psicología del mercosur. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología* - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Ortiz Ortega, Adriana y Armendáriz Sánchez Saúl (2019). *La Producción Científica en la unam-unison: Búsqueda Avanzadas con Perspectiva de Género*. Hermosillo: Gobierno del Estado de Sonora.

Pérez, Ana Beatriz (2013). "Políticas públicas y trabajo académico. Un referente internacional para la conducción de la política pública en México". En *REencuentro.* Vol. 67, p.p. 26-40.

Reyes, María y Hernández, Edith (2013). "Productividad y condiciones para la investigación: Caso de los profesores de lenguas extranjeras". En *Sinética,* Vol. 42, p.p. 1-17.

Rodríguez, Jorge, González, Claudia y Maqueda, Gabriela (2017). "El sistema nacional de investigadores en México: 20 años de producción científica en las instituciones de educación superior (1991-2011)". En *Bibliotecológica,* Número Especial, p.p. 187-219.

Rodríguez, Roberto y Casanova, Hugo (2005). "Un balance de las políticas en Educación Superior en México". En *Modernización Incierta,* Vol. xxvii, No. 107, p.p. 40-56.

Rueda, Gladys y Rodenes, Manuel (2016). "Factores determinantes en la producción científica de los grupos de investigación en Colombia". En *Revista Española de Documentación Científica,* Vol. 39, p.p. 1-16.

Sarmiento, Juan (2020). "Factores asociados a la productividad científica de docentes investigadores". En *Sinergias Educativas,* Vol. 1, p.p. 75-94.

Valle, Stephany (2018). "Retos de las Ciencias Sociales enla producción científica". En Ávila Toscano, José. *Cienciometría y Bibliometría. El Estudio de la Producción Científica: Métodos, Enfoques y Aplicaciones en el Estudio de las Ciencias Sociales.* Bogotá: Corporación Universitaria Reformada.

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 12 pts. y el cuerpo del texto será en 12 pts. Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del(a) o los(as) autores(as) (máximo tres) ordenados alfabéticamente por su primer apellido, 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 adscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de investigación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, con la 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; Keywords, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de 8, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

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 congruente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deberán ser consistentes a lo largo del artículo para que sus planteamientos queden fundamentados; las Fuentes de Consulta 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; y no aceptados. Una vez obtenido el resultado del dictamen se procederá a su publicación, en uno de los siguientes números. Los artículos se publicarán de acuerdo a la antigüedad en que fueron dictaminados como aceptados. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al/a(os/as) Autor/a(es/as) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

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

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (primer apellido del Autor o Autora, año: páginas).

Las figuras, cuadros, imágenes y tablas que se incluyan en el artículo, deberán contener la fuente de donde se obtuvo, de acuerdo con los criterios de citación estipulados en el párrafo anterior, escritos en Times New Roman, en 10 pts. Todas las imágenes que se incluyan en el artículo, deberán anexarse en archivo jpg, al momento de enviarlo al correo de la Revista, una vez que el artículo haya sido aceptado por el Consejo Editorial.

El uso de itálicas es para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que la Autora o el Autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negritas o subrayado a este efecto. Las

itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que la Autora o el Autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto y 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, 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 la semana y los meses del año.

En el corpus del artículo, se incluirá sangría al inicio de cada párrafo, excepto en el párrafo inicial de cada apartado. La sección de Fuentes de Consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias, entre otros, citados, mismos 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. Si se tratara de dos o más obras del mismo autor o autora, en un mismo año, se agregarán en minúsculas, letras del alfabeto que ayuden a distinguir cada fuente, ejemplo: (2021a), (2021b), (2021c) y (2021d).

ejemplos:

Para libros:
Díaz Barriga, Ángel (1998). *Didáctica y Currículum.* México: Paidós.

Para artículos de Revista:
García, José Ignacio (2013). "Acoso escolar, transición de victima a agresor". En *Revista Mexicana de Orientación Educativa,* Vol. X. No. 24, p.p. 97-113.

Para artículos de Internet:
Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Anuario Estadístico 2015.* México: INEGI. Disponible en: htpp://www.inegi.org,mx/inegi/acercade/organigram.htm. Consultado el 04 de abril de 2021.
Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, debe utilizarse la función en el procesador de texto.

reglas para las colaboraciones:

Los artículos deberán enviarse al correo electrónico: academicus-revista@hotmail.com
No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de Editoriales, enunciados con antelación.

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción, tengan faltas ortográficas y no atiendan todos los aspectos de forma y fondo, especificados.

La revista de ciencias de la educación academicus se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales, en los artículos, que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del/a(os/as) autor/a(es/as). ♣

ICEUABJO

www.ice.uabjo.mx
Email: academicus-revista@hotmail.com
Teléfono: 01(951)51 627 10/11
Avenida Universidad S/N, Colonia Cinco Señores, C.P. 68120
Oaxaca, Oaxaca, México

