

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 13 / Abril-junio de 2010

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 13 ■ Abril-junio de 2010

■ Consideraciones sobre la planeación educativa para formar estudiantes competentes

■ Relación entre motricidad fina con dificultades de escritura:
Análisis de un caso

■ La sociología clínica como marco de abordaje del maltrato entre iguales

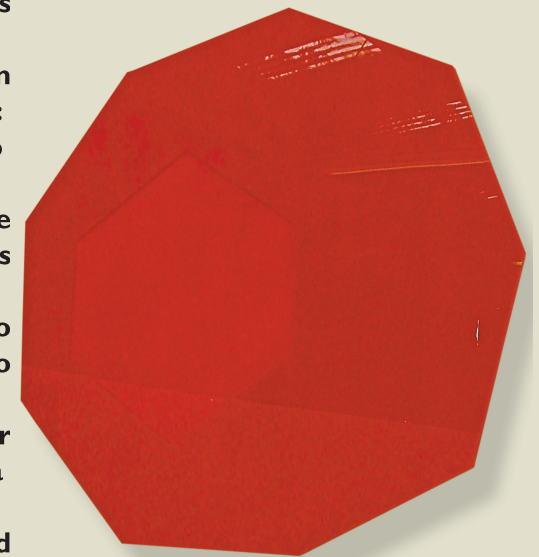
■ La intervención educativa. Un campo emergente en México

■ El estilo de aprendizaje como orientador de la práctica educativa

■ El celular como elemento de la identidad juvenil en estudiantes universitarios

■ Percepción e interacción en estudiantes y maestros en aulas ampliadas

■ Perfil de madres trabajadoras de estudiantes de la Universidad Autónoma



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Marco Antonio Cortés Guardado
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtro. Vicente Teófilo Muñoz Fernández
Secretario Administrativo

Comité científico editorial:

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad de Guadalajara*)
Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)
Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dra. Sara Catalina Hernández (CIPS Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales SE Jalisco)
Mtro. Manuel Moreno Castañeda (*Universidad Virtual UdeG*)
Mtra. Anita Nielsen Dhont (ITESO)
Mtra. Irma Susana Pérez García (*Universidad de Guadalajara*)
Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH-Universidad de Guadalajara)
Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)
Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD-Universidad de Guadalajara)
Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-Universidad de Guadalajara)

La *Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación de periodicidad continuada. El presente número aparece gracias al patrocinio del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "I", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340. Tel./Fax (01) (33) 10.58.52.58 www.cucs.udg.mx E-mail: baulara@yahoo.com, baulara@redudg.udg.mx

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 13 / Abril-junio de 2010. ISSN: 1665-3572

DIRECTORIO

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila
Raúl Romero Esquivel
Jorge Martínez Casillas

Asesor editorial:

Juan Pablo Fajardo Gallardo



La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Este número se publica con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG.

Reserva de derecho al uso exclusivo del título: 04-2002-062713040000-01. ISSN: 1665-3572.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en LATINDEX, PERIODICA, CLASE, Google Académico y en el Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich).

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores externos. Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, ViteArte.
Impresión: KY, S. A. de C. V. Tiraje: 1,000 ejemplares.

Contenido / Summary

Presentación	3
Artículos originales:	
 Consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes [<i>Considerations about Planning Educational Settings in the Formation of Competent Students</i>] Karla Fabiola Acuña, Miriam Yerith Jiménez, Juan José Irigoyen	5
 Relación entre ejecuciones deficientes de motricidad fina con dificultades de escritura: Análisis de un caso [<i>Relationship Between fine Motricity and Writing Difficulties: Case Study</i>] María Mayela Lica Aguilar, Diana Lizet Ruiz Barriga, Adriana Patricia González Zepeda	17
 En el camino a nuevas explicaciones del maltrato entre iguales a través de la sociología clínica [<i>In the Way to New Explanations of the Maltreatment Between Equal Through the Clinical Sociology</i>] Ma. Teresa Prieto Quezada, José Claudio Carrillo Navarro	25
 La intervención educativa. Un campo emergente en México [<i>The Educational Intervention. An Emerging Field in Mexico</i>] Teresa de Jesús Negrete Arteaga	35
 El estilo de aprendizaje como orientador de la práctica educativa [<i>Learning Style as a Guide for Educational Practice</i>] Marina González-Herrera, Ubaldo Chávez-Morales	45
 Propuesta para implementar un sistema de evaluación docente por parte de los alumnos en la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio [<i>Proposal to Implement a Teacher Evaluation System by Students in the Master of Science in Education of an Institute of Education</i>] Baudelio Lara García, Gonzalo Nava Bustos, Martha Patricia Ortega Medellín, Rogelio Zambrano Guzmán	51
 El celular como elemento de la identidad juvenil [<i>The Mobile as an Element of Youth Identity</i>] Liliana Ibeth Castañeda Rentería	57
 Evaluación de la percepción e interacción en estudiantes y maestros en las aulas ampliadas: Modelo Educativo en el CUCEA [<i>Evaluation of the Perception and Interaction in Students and Teachers in the Extended Classrooms: Educational Model in the CUCEA</i>] Lucila Patricia Cruz Covarrubias, Adriana Baltazar Silva, Pedro Aguilar Pérez	65
 Algunas características de las madres trabajadoras de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana [<i>Some Characteristics of Working Mothers of Students from the Universidad Autonoma Metropolitana</i>] Enrique Cerón Ferrer, María Elena Contreras Garfias, Elizabeth Verde Flota	75
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	79
En portada Mónica Escutia	81

Presentación

En este número trece, edición cabalística de la *Revista de Educación y Desarrollo*, Acuña, Jiménez e Irigoyen, a través del análisis de la revisión y reestructuración del plan de estudios de la carrera de Psicología de la Universidad de Sonora, se plantean la necesidad de transitar de un proceso de transmisión de conocimiento a un proceso de establecimiento de competencias que permita la formación de individuos capaces de promover su propio aprendizaje.

Lica, Ruíz y González presentan también el análisis de un caso en que se relacionan las ejecuciones deficientes de motricidad fina con las dificultades de escritura, estudio en el que se analiza los desempeños de un niño en edad escolar en actividades de coordinación visomotriz, en su ejecución en el área de escritura y en los ejercicios realizados en sus cuadernos de tareas.

Prieto y Carrillo, abordan las características principales de la sociología clínica y la presentan como una innovación metodológica que tiene gran utilidad para abordar el tema del acoso escolar. Sostienen que la adopción de este enfoque responde a la necesidad de imaginar nuevas posiciones, aproximaciones teóricas y metodológicas en torno a la memoria y la historia, una tarea pendiente dentro de la investigación educativa relacionada con los diversos fenómenos de la violencia escolar.

El artículo que presenta Teresa de Jesús Negrete Arteaga aborda el tema de la configuración del concepto de intervención educativa analizando su diseminación práctica, sus temáticas, los espacios en los que se producen y las actividades con que se instrumenta en el campo de la educación a través del análisis de diversas páginas web que dan cuenta de la utilización de esta categoría.

González y Morales consideran la importancia de que los profesores conozcan los estilos de aprendizaje de sus alumnos como un elemento importante para guiar sus prácticas docentes. En esta ocasión presentan los resultados de la aplicación del inventario de Kolb en estudiantes de medicina de diferentes grados escolares en una universidad privada, con el fin de determinar sus estilos de aprendizaje. Proponen, asimismo, una serie de recomendaciones didácticas generales con el propósito de mejorar el desempeño escolar de los estudiantes.

Por su parte, Lara, Nava, Ortega y Zambrano presentan un panorama general sobre tema de la evaluación del desempeño docente por parte de sus alumnos y formulan las líneas centrales de una propuesta para implementar un sistema de evaluación de este tipo en un programa educativo de maestría en ciencias de la educación.

Liliana Ibeth Castañeda Rentería realiza un estudio para estudiar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en este caso, del teléfono móvil entre estudiantes de licenciatura de una carrera de Psicología y advierte cómo este artefacto de uso tan común se ha adherido a la configuración de la identidad de un grupo de estudiantes universitarios.

En el contexto del creciente fenómeno de la masificación escolar, Cruz, Baltazar y Aguilar, por su parte, presentan un trabajo que evalúa la percepción y el impacto del uso de aulas de amplio cupo (auditorios) en diversos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes y profesores en un centro universitario.

Finalmente, Cerón, Contreras y Verde analizan las características socioeconómicas, hábitos culturales, actividad laboral y nivel escolar de las madres que trabajan de estudiantes de diversas carreras de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

Consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes

KARLA FABIOLA ACUÑA, MIRIAM YERITH JIMÉNEZ, JUAN JOSÉ IRIGOYEN¹



Resumen

En el presente manuscrito se plantea la necesidad de pasar de un proceso de transmisión de conocimiento a un proceso de establecimiento de repertorios competentes que posibilite a los estudiantes universitarios en formación disciplinar, ser individuos capaces de promover su propio aprendizaje. Una propuesta de revisión curricular no sólo implica la modificación de aspectos normativos y de gestión en el ámbito institucional, sino cambios sustanciales en las maneras en cómo se conciben y se implementan las interacciones didácticas (estrategias docentes, criterios de evaluación y modalidades de objetos referentes utilizados), si se pretende generar espacios educativos para la formación de estudiantes que exhiban desempeños competentes.

Descriptor: Planeación, Espacios educativos, Competencias, Interacción didáctica, Evaluación.

Considerations about Planning Educational Settings in the Formation of Competent Students

Abstract

This paper discusses the need to change a model of teaching that transfers knowledge to a model of teaching competences that enable the university students to acquire a disciplinary background and in consequence to be capable of promoting their own learning. When reviewing an academic program it is not only important to take into account normative and manager aspects of the institutional environment but what substantial changes related to conceiving and implementing didactic interactions (teaching strategies, evaluation criteria and modalities of referent object), with the purpose of generating educational settings for the acquisition of competences.

Key words: Planning, Educational Settings, Competences, Didactic Interaction, Evaluation.

Artículo recibido el 11/12/2009
Artículo aceptado el 20022/2010
Conflicto de interés no declarado

¹ Miembros del Seminario *Interactum* de Análisis del Comportamiento. Profesores del Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. karlaacuna@yahoo.com.mx, miriamj@psicom.uson.mx, irigoyen@psicom.uson.mx

Introducción

Una sociedad en cambio exige de organizaciones que se adapten y adecuen a las necesidades del entorno. La innovación, que era un propósito de empresas creativas y de vanguardia, se convierte en una necesidad generalizada y en un problema que se plantea constantemente en los diferentes sectores de nuestra sociedad (Pérez, 2003), aspectos particularmente relevantes en las instituciones de educación.

La innovación se establece como el diseño, instrumentación y resultado en la creación de nuevos escenarios que posibiliten el ajuste y transformación. En el caso del ámbito educativo, un cambio se transforma en innovación cuando las adecuaciones, la instrumentación y su transferencia responden a problemas educativos con una nueva perspectiva paradigmática. Así, la innovación educativa implica una modificación en alguno de los niveles de la institución educativa, ya sea en aspectos administrativos, de gestión, curriculares, del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros, que pueden generar ajustes, instrumentación y resultados significativos -evaluables- en la institución.

Como respuesta a necesidades planteadas por la dinámica social, un importante movimiento de reformas en el ámbito educativo ha tenido lugar en diferentes países con pretensiones innovadoras. Los administradores de las instituciones preocupados inicialmente por aspectos de escolaridad y acceso a la educación, y más tarde a partir de indicadores de estudios internacionales como los de OCDE –Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico– (en el ámbito internacional) y ENLACE –Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares– (en el ámbito nacional), han empezado a buscar nuevos referentes para la reformulación de los currículos, programas de estudio y aspectos de gestión asociados (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2006).

Pérez (2003) menciona que los cambios que se originan alrededor del ámbito educativo tienen dos dimensiones sustanciales: una relacionada con las estructuras organizativas y los sistemas de gestión de la escolaridad; y otra que tiene que ver más con el contenido propio de la educación, pero materializado en la enseñanza a través de lo que se conoce como currículo. El autor considera al espacio curricular como una propuesta educativa-formativa de carácter dimensional a partir de la cual es posible orientarse

en la formación de las futuras generaciones en respuesta a las nuevas necesidades sociales, en el cual convergen la política, la administración y la psicopedagogía.

Una pregunta al respecto adquiere sentido entonces: ¿cuál es la función de las instituciones de educación superior en la actualidad? Pudiéramos señalar que uno de los principales retos de la sociedad del conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje universitario, es formar individuos acordes a su tiempo, capaces de reflexionar acerca de la pertinencia de un problema con respecto a su disciplina de estudio, así como la de generar soluciones alternativas a los mismos, es decir, generar individuos competentes. En este tenor, Gimeno (2002:28) señala: “A la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e invertir en ellas”.

En este sentido, Hargreaves (1996) señala que los cambios que se están gestando producto de la globalización en el ámbito educativo, tienen un impacto en la planeación curricular, de la siguiente manera: la flexibilidad de la organización y la complejidad tecnológica producen simultáneamente necesidad de la diversidad, incertidumbre científica que plantea dificultades en la selección de contenidos (producida por la modificación continua del saber) y los métodos de enseñanza.

Las nuevas demandas sociales imponen, por lo tanto, un enfoque diferente del currículo. Jonnaert *et al.* (2006) consideran que, a escala mundial, las reflexiones y las investigaciones relativas al currículo indican cuatro orientaciones:

- La redefinición del concepto de currículo que lo diferencia cada vez más de los planes y programas de estudio.
- La diversificación de los métodos de elaboración de los currículos.
- La introducción de cambios en los aspectos estructurales que regulan los cursos.
- La introducción de cambios en los contenidos y métodos de enseñanza.

En función de estas cuatro orientaciones, los autores identifican cuatro convergencias en las reformas educativas que se vienen desarrollando en el mundo:

- Consideración de la flexibilidad estructural.
- Orientación de la formación hacia el desarrollo de competencias.

- Tentativa de reducir la fragmentación por medio de prácticas pedagógicas inter y multidisciplinarias.
- Recuperación de la pedagogía por proyectos.

Gimeno (2002) plantea que, ante los cambios producidos por la sociedad del conocimiento y la información, al currículo se le plantean desafíos muy importantes, tales como: 1) encontrar criterios adecuados para la selección de contenidos; 2) diseñar estrategias para que los estudiantes puedan aprender a aprender (centrarse más en los procesos educativos que en los productos); y, 3) responder al reto de la devaluación cultural del currículo (actualizando las competencias disciplinares, profesionales y pedagógicas del profesorado).

La planeación institucional de los espacios educativos de las carreras universitarias ha venido a constituir uno de los más importantes retos a los que se enfrentan los administradores de la educación de este nivel. Sin embargo, encontramos que la planeación institucional de estos espacios es una tarea que en muchas instituciones de nuestro país se sigue realizando intuitivamente. Díaz-Barriga (2006:26) comenta en este sentido lo siguiente: "Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual. En general, existe prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones". Esto, lo que nos plantea, es que los cambios que se vienen implementando, lejos están de transformarse en propuestas innovadoras, ya sea en aspectos administrativos, de gestión, curriculares, del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras, que puedan generar impactos significativos en la institución.

El término de currículo, es un término al que se le ha definido desde diferentes marcos de referencia según la dimensión analítica de la que se parta (filosófica, psicológica, pedagógica). Proponemos en este manuscrito definir el currículo como la explicitación formal de los factores institucionales reguladores de las interacciones didácticas (qué enseñar, qué aprender, qué criterios valorativos sobre el enseñar y el aprender se forman, cómo enseñar, cómo aprender y, las relaciones sincrónicas y diacrónicas en el qué enseñar-aprender), que expresan los criterios normativos y disciplinares para la formación profesional en un ámbito funcional de desempeño (Pérez, 2003; Ro-

dríguez, 2003). Partiendo de esta concepción, en lo que sigue nos referiremos en este manuscrito al currículo como la planeación institucional de los espacios educativos.

Espacios educativos basados en competencias

La Educación Basada en Competencias (EBC) nace de un interés fundamental de vincular el sector productivo con la escuela, y con necesidades generadas por la globalización, homologación y certificación internacional, especialmente en los niveles y modalidades que se abocan a la formación profesional -como es el caso de las instituciones de educación superior- y a la preparación para la vida (Díaz-Barriga y Rigo, 2000; Jonnaert et al, 2006; Perrenoud, 2004).

Díaz-Barriga (2006, 2009) señala que una de las características del enfoque por competencias es intentar superar el enciclopedismo como práctica de enseñanza, reconociendo que ésta es una meta muy antigua de los sistemas educativos que aún no se logra. Para este autor, el debate de las competencias trae además la enorme tarea para los docentes de planear e implementar programas que de manera simultánea formen competencias ciudadanas, de comunicación, de relación interpersonal, disciplinares, profesionales, es decir, nuevas formas de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El término *competencia* y su uso en educación se originó en el mundo del trabajo y se llevó al ámbito de la formación del técnico especializado, enfatizando el análisis de tareas como estrategia de planeación y evaluación de las principales actividades a formar (Díaz-Barriga, 2006, 2009). El uso del término competencia en el ámbito de la educación es diverso e impreciso, lo que conlleva a una confusión conceptual y a generar, como ordinariamente se comenta, "un diálogo entre sordos" cuando se emplea dicho término entre profesionales de la educación, generando diferentes acepciones del mismo: como conocimiento profundo, como producto, como disposición. En este sentido, en algunas de las propuestas competenciales, los criterios instrumentales de diseño e implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje han sido poco coherentes (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007b).

El concepto de competencia del que partimos en este manuscrito, está referido a un concepto disposicional. Como lo menciona Ribes (2006) es un concepto que describe una conducta en potencia, como la

probabilidad de ajustarse ante condiciones variantes y criterios de logro, de manera efectiva. Esta definición vincula necesariamente las habilidades requeridas para satisfacer un requerimiento, y los criterios de logro o eficacia que en una situación interactiva se deberán cumplir.

La EBC tiene como finalidad establecer una vinculación entre las competencias entrenadas en la escuela y sus posibilidades de transferencia a situaciones y problemas disciplinares y sociales específicos, entre lo que el alumno aprende en las aulas y sus actividades fuera de ellas. Intenta relacionar la teoría y la práctica, como un saber decir y un saber hacer coherente, así como pretende promover un saber funcional, dinámico, en donde el saber decir y el saber hacer pueda trascender las circunstancias o situaciones en las fueron establecidos dichos saberes. Así entonces, el requerimiento para las instituciones de educación superior es el de promover competencias disciplinares y profesionales entre sus educandos, excluyendo como forma única un saber totalmente mecánico y reproductivo, y auspiciando formas de interacción en el aprendizaje flexibles y dinámicas (Jonnaert et al., 2006; Irigoyen y Jiménez, 2004; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007a; Perrenoud, 2004).

Considerar a las competencias académicas bajo esta conceptualización, puede representar un punto de partida alternativo en la práctica educativa. Diferentes autores (Carpio e Irigoyen, 2005; Fuentes, 2007; Ibáñez, 2007) proponen una serie de aspectos que permiten diferenciar el enfoque de la "Educación tradicional" del enfoque de la EBC, en función de las modalidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación:

- Los programas en la "Educación tradicional" están centrados en temas que constituyen cada una de las materias correspondientes a los dominios básicos del conocimiento y en su programación secuencial, centrados fundamentalmente en el desempeño del docente. En el caso de la EBC los programas deben estar centrados en la explicitación de las interacciones que deben auspiciarse entre el docente-estudiante-objetos referentes, estudiante-objetos referentes, docente-objetos referentes.
- El aprendizaje en la "Educación tradicional" generalmente se reduce a la reproducción literal de los contenidos expresados en los programas. En la EBC consistiría en la exhibición de desempeños variados y efectivos ante situaciones problema específicos, y en su momento la transferencia ante situaciones problema equivalentes. En el primer

caso, el "aprendizaje" típicamente no persiste más allá del momento y de la situación de la evaluación. El propósito de la EBC es que el estudiante pueda continuar desempeñándose efectivamente ante situaciones diferentes a las entrenadas originalmente.

- Las estrategias didácticas en la "Educación tradicional" se centran en la presentación de la información del tema, pretendiendo que los alumnos la escuchen, la lean o la escriban reproduciéndola literalmente. En la EBC las estrategias didácticas se sustentan en el auspicio y mediación por parte del docente de interacciones variantes en modalidad y nivel de complejidad ante situaciones problema pertinentes al ámbito científico y/o profesional en formación.
- La evaluación del aprendizaje en la "Educación tradicional" se centra en la reproducción de la información "revisada" en las clases sobre los temas y que fundamentalmente es solicitada con pocas variaciones en las modalidades lingüísticas. En la EBC la evaluación del aprendizaje se realiza respecto a situaciones variadas, aunque equivalentes funcionalmente a las incluidas en la situación de enseñanza a partir de variaciones en los criterios de tarea y nivel de complejidad funcional, y en la situación ideal con corrección y retroalimentación momento a momento.

Sustentada en esta propuesta competencial, la noción de interacción didáctica como unidad analítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, permite analizar el intercambio que se da entre sujetos (docente-aprendiz) y objetos o situaciones (referentes disciplinares concretados en materiales de estudio) en condiciones definidas por un ámbito de desempeño (disciplina o profesión) y delineados a su vez por la planeación institucional de los espacios educativos en términos de las habilidades o dimensiones conductuales requeridas como práctica eficiente y variada (Irigoyen y Jiménez, 2004; Irigoyen, et al., 2007b; Carpio e Irigoyen, 2005) (ver Figura 1).

La planeación institucional de los espacios educativos para la formación científica y profesional consideraría las siguientes tareas: a) definir la práctica profesional, es decir, el conjunto de competencias que exhibe o deberá exhibir un profesionalista para identificar, diagnosticar, resolver o prevenir los problemas en un determinado campo o dominio disciplinar; b) determinar el ordenamiento o secuenciación en las que se deberá desarrollar el conjunto de

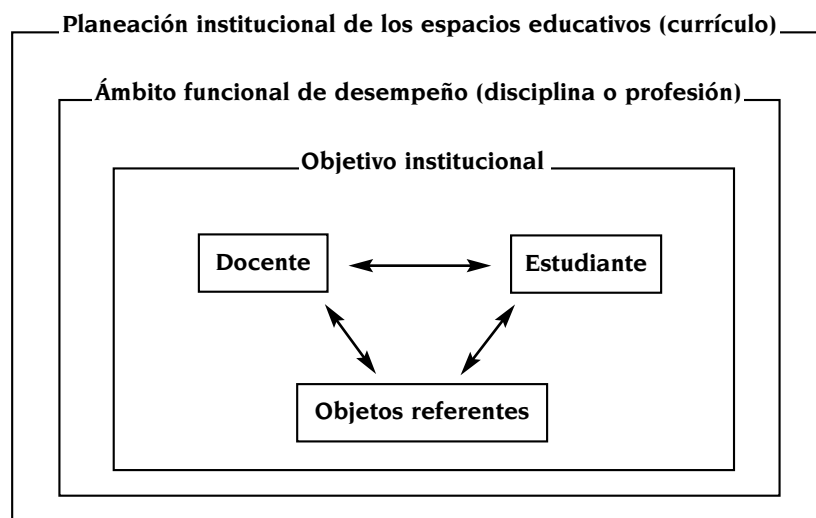


Figura 1. Dimensiones analíticas que estructuran la planeación de espacios educativos

competencias profesionales, con referencia a su complejidad aptitudinal y preeminencia temporal; c) explicitar las formas de interacciones didácticas idóneas pertinentes a las competencias que se pretenden establecer; d) diseñar y elaborar los materiales que permitan el ajuste óptimo con los referentes del ámbito disciplinar en formación; e) especificar las condiciones situacionales idóneas para el establecimiento de las competencias, atendiendo a los principios del aprendizaje y el desarrollo individual; f) diseñar condiciones y situaciones que permitan la exhibición de desempeños por parte del alumno, permitiendo de esta manera al docente la corrección, ajuste y evaluación de dichas ejecuciones (Ibáñez, 2007).

Por lo tanto, el objetivo de la planeación basada en competencias es explicitar las condiciones materiales y de operación necesarias y suficientes para generar desempeños que se ajusten de manera variada y efectiva ante situaciones problema. En este sentido, los aspectos a considerar son: a) la definición de los propósitos educativos de un plan de estudios en función del contexto disciplinar y social (Casarini, 1999, lo ubica como fuente socio-cultural); b) la explicitación de las interacciones didácticas necesarias para el desarrollo de las competencias disciplinares y profesionales que se pretenden desarrollar (Casarini 1999, lo ubica como fuente psicopedagógica); c) condiciones situacionales y de infraestructura idóneas para el desarrollo de las diferentes competencias disciplinares y profesionales; y d) las formas de evaluación pertinentes a los desempeños que se pretenden entrenar, así como las condiciones situacionales y de infraestructura instrumentadas a lo largo de la forma-

ción (estas dimensiones las podemos ubicar dentro de las fuentes epistemológica-profesional y psicopedagógica propuestas por Casarini, 1999).

Casarini (1999) menciona que las fuentes que fundamentan la planeación de los espacios educativos, constituyen posiciones de índole sociocultural, epistemológica-profesional y psicopedagógica, a través de las cuales se pretenden derivar principios que orienten tanto el diseño y planeación de los espacios educativos, así como su desarrollo y evaluación.

Asimismo, la autora señala que la planeación de los espacios educativos no recupera rápidamente los avances que se generan en investigación (de corte disciplinar y educativo) por los profesionales responsables de la misma, por lo que la diferenciación de las materias que constituyen los espacios educativos, presenta un atraso en relación con lo que ocurre en las diversas áreas de la ciencia, y a nivel de la enseñanza no se dispone, por ahora, de medios eficaces para unificar el saber que se genera como conocimiento básico y los aspectos de tecnología. Esto produce (entre otras cosas) condiciones de enseñanza que se sustentan más en la experiencia personal del profesor, que en algunos casos se traduce en una completa contradicción de los principios, métodos y procedimientos congruentes con la disciplina que se enseña-aprende (Fernández y Peña, 2008).

Uno de los criterios que se emplean para definir las actividades propias de una profesión es el análisis de las necesidades sociales que el profesionista tratará de satisfacer. Al respecto es necesario mencionar que dichas necesidades sociales se definen en función de criterios que no se corresponden con la

estructura interna de la disciplina, sino que son definidos por la dinámica social, de ese momento y espacio específico, siendo necesario entonces la generación de desempeños que le permitan al estudiante actuar de manera transituacional, esto es, transferirse a diferentes y variadas situaciones problema, según los escenarios de desempeño profesional.

Así, la enseñanza es el proceso mediante el cual el que enseña, regula los criterios al estudiante respecto al *qué* (saberes conceptuales e instrumentales), el *cómo* (actividades pertinentes al dominio disciplinar) y el *para qué* (transmisión de prácticas disciplinares efectivas, generación de nuevas formas de proceder, y/o solución de problemas).

De esta manera, las *estrategias de enseñanza* (actividades instruccionales), se relacionan con las competencias del docente como mediador del contacto del estudiante con los objetos referentes y las situaciones problema del dominio disciplinar, a partir de: a) el diseño de situaciones que ejemplifiquen e ilustren los referentes conceptuales e instrumentales, como juegos de lenguaje pertinentes al dominio disciplinar; b) el modelado, ejemplificación e ilustración de relaciones conceptuales y criterios de instrumentación y de evaluación; c) la supervisión de los desempeños de los estudiantes en relación al uso congruente de los diferentes juegos de lenguaje; y d) la retroalimentación del desempeño del estudiante con respecto al uso congruente de los referentes conceptuales e instrumentales.

Consideramos necesario mencionar que la efectividad, validez o pertinencia de las actividades instruccionales y/o estrategias de enseñanza dependen de la historia de referencialidad del profesor y del estudiante (competencias y habilidades), los saberes (conceptual, procedimental, de medida y actitudinal), el escenario físico (aula, taller, laboratorio, escenario natural), el momento de su implementación, así como las modalidades en que son mediadas las interacciones didácticas.

En este sentido, mediante su interacción con los objetos referentes mediado por el docente (discurso didáctico), el estudiante desarrolla formas de comportamiento (competencias) a través de la identificación y cumplimiento efectivo de los criterios prescritos en el episodio de interacción didáctica. Al resultado del ajuste del desempeño del estudiante a los criterios que definen las prácticas del grupo de referencia, se le denomina aprendizaje (Carpio e Irigoyen, 2005; Ibáñez y Ribes, 2001; Irigoyen y Jiménez, 2004; Irigoyen et al., 2007a).

La manera en que el estudiante entra en contacto con los marcos de referencia de una disciplina en particular, implica la adecuación de su comportamiento a los criterios de logro impuestos por el ámbito disciplinar y los criterios instruccionales que se pretenden cumplir, en un espacio-tiempo curricular de formación (Padilla, 2006; 2008; Padilla, Buenrostro y Loera, 2009). Es así como a través de la práctica del docente (planeación, exploración competencial, explicitación de criterios, ilustración, supervisión, retroalimentación y evaluación) el estudiante interactúa funcionalmente en distintos ámbitos de desempeño, según los requerimientos del dominio disciplinar y didácticos, los cuales se describen a continuación, y por lo tanto implican:

- a) Que el estudiante medie la ocurrencia de su desempeño en función de las tareas, actividades, prácticas y materiales prescritos por el docente, relacionados con los objetivos instruccionales de la disciplina que se enseña-aprende.
- b) Que el estudiante medie (escuche, observe, hable, lea, instrumente y escriba) su interacción con los referentes (objetos físicos y sustitutos) explicitados por el docente.
- c) Que el estudiante identifique la relación de correspondencia entre los criterios disciplinares-su desempeño y la situación problema, a partir del desempeño pertinente como un decir-hacer.
- d) Que el estudiante exhiba una serie de desempeños que deberán ser congruentes con los criterios disciplinares para la solución de tareas.
- e) Que el estudiante contraste el desempeño exhibido con el desempeño "ejemplar", atendiendo a los aciertos y errores cometidos e identifique y formule las máximas que regulan la solución efectiva que el ámbito prescribe.
- f) Que el estudiante contraste el desempeño exhibido con el desempeño ejemplar, estableciendo contacto con los referentes cuantitativos y cualitativos (métrica de su evaluación).

Como es claramente señalado arriba, la planeación por competencias es enfática en señalar que más que acumular conocimientos se pretende que los estudiantes adquieran estrategias y procedimientos a través de los cuales, identifiquen, seleccionen, elaboren, formulen e instrumenten nuevos conocimientos y sean capaces de establecer equivalencias funcionales entre situaciones de su ámbito de formación y otras del ámbito profesional.

Análisis de un caso

En 2004, la Universidad de Sonora sometió a revisión y reestructuración la planeación de los espacios educativos de los diferentes departamentos, implementando un modelo curricular basado en competencias profesionales, estableciendo que el cambio curricular responde a las recomendaciones formuladas por la UNESCO en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998), plasmadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 y adoptadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) así como el Plan de Desarrollo Institucional 2001-2005 de la Universidad de Sonora, por lo cual se requiere "...transformar la enseñanza tradicional, centrada en conocimientos que se transmiten mediante estrategias fundamentalmente verbalistas en planes de estudios rígidos, unidisciplinarios y cerrados, en una enseñanza más orientada al desarrollo de capacidades y saberes (teóricos y prácticos) de alto grado de transferencia mediante estrategias más participativas del alumno en escenarios reales, con planes de estudios flexibles, abiertos y multidisciplinarios" (Plan de Estudios de Psicología, 2004, p. 8).

La normativa que se estableció a nivel institucional (Lineamientos Generales para un Modelo Curricular en la Universidad de Sonora) enuncia de manera general las características mínimas necesarias que deberán cumplir la planeación de los espacios educativos, a saber:

- 1) Flexibilidad en las rutas curriculares,
- 2) centrados en el aprendizaje del estudiante más que en contenidos,
- 3) dirigidos a la formación integral del estudiante,
- 4) vinculados con los problemas sociales (sin menoscabo de los criterios conceptuales y metodológicos disciplinares),
- 5) incluyentes de modalidades de enseñanza, según la naturaleza de los desempeños competentes a establecer,
- 6) actualizados en los desarrollos disciplinarios y tecnológicos,
- 7) estructurados alrededor de cinco ejes formativos generales (común, básico, profesionalizante, especializado e integrador).

En lo específico, se argumenta que la planeación de los espacios educativos de la carrera de Psicología requiere ser replanteada a la luz de los siguientes aspectos:

- Su desvinculación de los escenarios reales de desempeño profesional;
- la desarticulación formativa de las asignaturas y la carencia de espacios educativos específicos y de interacción didáctica, orientados a la formación de competencias disciplinares y profesionales congruentes con los ámbitos científicos y tecnológicos.

Se considera que la planeación de los espacios educativos basada en competencias (entendidas como disposición al desempeño efectivo y variado, en situaciones inéditas y disciplinariamente pertinentes) parte del reconocimiento de las áreas que agrupan una determinada problemática social cuya solución demanda la intervención de profesionales capaces de exhibir dicho desempeño. En este sentido, se definieron las competencias profesionales con las que el estudiante debe egresar, analizando la relación jerárquica y de interdependencia entre las competencias definidas, atendiendo al principio de inclusividad (nivel funcional de desempeño), programándose primeramente aquéllas que son básicas para el desarrollo de competencias cualitativamente más integrativas y con mayor grado de extensión (aplicación a diversos casos).

La organización de los espacios educativos se fundamentó en dos criterios: a) la complementariedad horizontal de los objetivos de aprendizaje y, b) la progresiva inclusividad de los desempeños a desarrollar en la planeación de los espacios educativos, lo que implica que las condiciones de interacción didáctica idóneas para su enseñanza, deberán variar dependiendo de su tipo, estableciendo dos situaciones básicas para la enseñanza-aprendizaje: prácticas y seminarios.

En el presente manuscrito, delimitaremos el análisis al eje de formación básica del Plan de Estudios de Psicología (2004), correspondiente al primer y segundo semestre de formación, considerando para dicho análisis la fundamentación en función de los aspectos socio-culturales, epistemológicos y psicopedagógicos (Casarini, 1999).

En la propuesta aquí revisada, se fundamenta la planeación de los espacios educativos en función de los indicadores relacionados con la población, la economía, la salud, la discapacidad, las adicciones, la seguridad pública y el medio-ambiente (aspectos socio-cultural), siendo poco explícito respecto a la relación que guardan dichas situaciones con el ejercicio pertinente del profesional de la psicología: "...la pro-

blemática del Estado en los ámbitos de la educación, la salud, las adicciones y la violencia, requieren de la participación del psicólogo, pues en todos ellos se requiere de competencias de evaluación y de intervención que han de ser eje central en la formación curricular del psicólogo” (Plan de Estudios de Psicología, 2004, p. 28).

Al respecto, es necesario señalar que, si bien la formación de competencias disciplinares y profesionales debe responder a las situaciones problema preponderantes, las cuales demandan una intervención efectiva de los profesionales, la función social de la institución no sólo se regula por el “mercado laboral”, sino que la misma institución establece en su normativa, el tipo de individuo a formar, lo que conlleva al análisis de los desempeños disciplinarmente pertinentes y posteriormente, su transferencia a los distintos ámbitos de proceder tecnológico.

Aunque las características socio-demográficas de los estudiantes de nuevo ingreso no es una condición considerada en la fuente socio-cultural propuesta por Casarini (1999), consideramos necesario la evaluación de dichas características de los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad. De Garay (2001) llevó a cabo un estudio cuyo propósito fue caracterizar a los estudiantes de distintas universidades del país, considerando (entre otros factores) los apoyos materiales con los que cuenta el estudiante en casa, así como el nivel académico de los padres. Los resultados señalaron que el 29% de los estudiantes encuestados no cuentan con un espacio específico en casa para estudiar; el 28% no tiene un librero y el 18% un escritorio. Respecto a la escolaridad de los padres, sólo el 18% contó con estudios de licenciatura y el 6% con estudios de posgrado, lo que indica que alrededor del 80% de los estudiantes encuestados representan la primera generación en su contexto familiar que optó por estudios universitarios.

Por su parte, Irigoyen, *et al.* (2009) caracterizaron a los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Psicología en función de características socio-demográficas (edad de ingreso, características de la vivienda donde reside, los medios de consulta para realizar trabajos académicos, la escolaridad de los padres y la situación laboral del estudiante), trayectoria escolar, nivel de conocimiento de la disciplina, dominio de programas de cómputo, cultura general, aptitud para la ciencia y comprensión de lectura en el idioma inglés. Considerando sólo los resultados acerca de las características socio-demográficas se encontró que la edad de ingreso del 86% de los estudiantes osciló en-

tre los 17 y 19 años, por lo que dichos estudiantes han transitado de manera continua a través del sistema educativo. Con referencia a la escolaridad de los padres, sólo el 9% (padre) y el 3% (madre), cuentan con estudios de posgrado. En este caso, el 90% de la población de estudiantes que ingresaron a la carrera de Psicología, representan la primera generación con acceso a estudios universitarios. Acerca de los apoyos materiales, el 80% cuenta con equipo de cómputo, acceso a Internet y escritorio; el 30% de dichos estudiantes cuenta con librero y libros especializados; sólo el 50% reportó contar con un espacio tranquilo para efectuar actividades de estudio.

En lo que respecta a la fundamentación epistémica y profesional de la planeación de los espacios educativos, se mencionan los modos para la obtención de conocimiento convencionalmente “válido”, considerando la relación sujeto-objeto de conocimiento señalando lo siguiente: “... los modelos psicológicos pretenden poseer un carácter científico, por lo que se adhieren a una visión materialista del universo psicológico (...) Se acepta, como criterio general, que el universo es material y que no hay una dimensión distinta a esta materialidad. Asimismo se acepta que la relación entre el sujeto que conoce y el objeto es dialéctica, interactiva, de condicionalidad recíproca” (Plan de Estudios de Psicología; 2004, 42 y 43).

Si bien la planeación de los espacios educativos se fundamenta en una visión objetiva del conocimiento, persisten versiones parcializadas y de creencia sobre el objeto de estudio de la Psicología, que auspician una práctica profesional desarticulada y sin posibilidades de integración, como cuerpo de conocimiento coherente de corte básico y tecnológico.

Relacionado con las funciones que el profesional de la Psicología deberá ejercer, se recupera la definición que elaboró el Consejo para la Enseñanza e Investigación en Psicología en 1987 con relación al quehacer profesional del psicólogo, donde se distinguen las siguientes funciones profesionales: detección, evaluación, planeación, intervención, rehabilitación, investigación y prevención (CNEIP, 2002). En este sentido, es necesario comentar que en el planteamiento por competencias, su desarrollo es específico del ámbito de formación disciplinar, del área de estudio o del tipo de fenómenos de interés (Ribes, 1993; Ribes, Moreno y Padilla, 1996; Padilla, 2006; Padilla, *et al.*, 2009), considerando que destrezas tales como clasificar, medir, formular hipótesis, tienen sentido según los criterios, requerimientos y reglas que cada dominio de conocimiento define, tanto para el

ejercicio de su práctica científica y tecnológica, como para su enseñanza y aprendizaje (Padilla et al., 2009).

Con respecto a las condiciones de enseñanza-aprendizaje (fuente psicopedagógica), la planeación de los espacios educativos por competencias, aunque supone en principio romper con la rigidez temporal y secuencial de los distintos espacios formativos a cursar por el educando, sigue manteniendo la misma estructura administrativa y de cualificación de los desempeños, por lo que el aspecto de flexibilidad en función del desarrollo competencial del estudiante, es soslayado por un criterio meramente temporal (inicio y término del semestre).

En lo que concierne a los aspectos formativos, la planeación de los espacios educativos aquí analizados, establece que para los primeros semestres de formación, corresponde la competencia de "identificación", señalando que: "Los objetivos específicos se definen con base en las competencias previstas en el perfil de egreso, en función de su desarrollo a lo largo del plan de estudios y por sus relaciones de inclusividad progresiva:

- 1) Capacitar a los estudiantes para observar, segmentar, registrar y representar cuantitativa y cualitativamente de una manera sistemática, ordenada y objetiva interacciones psicológicas de distintas modalidades en escenarios diversos.
- 2) Capacitar a los estudiantes para identificar y representar, cuantitativa y cualitativamente, variaciones funcionales de las interacciones psicológicas en escenarios diversos" (Plan de Estudios de Psicología; 2004, 88).

En este sentido, los programas de estudio estipulan que las modalidades para la conducción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje deberán corresponderse con las características del espacio educativo que se designa para el desarrollo de las competencias, indicando que los seminarios deberán dirigirse al desarrollo de competencias conceptuales y discursivas; los talleres, al desarrollo de competencias instrumentales y/o procedimentales; y las prácticas deberán estar planeadas para auspiciar la integración de competencias conceptuales e instrumentales, en función de casos pertinentes al dominio disciplinar.

Los datos hasta este momento obtenidos, con relación al perfil competencial del estudiante en primer y segundo semestres, nos han indicado que, ante condiciones de tarea que varían en función del requerimiento explicitado (seleccionar, enunciar, representar y completar), y los referentes (conceptos y proce-

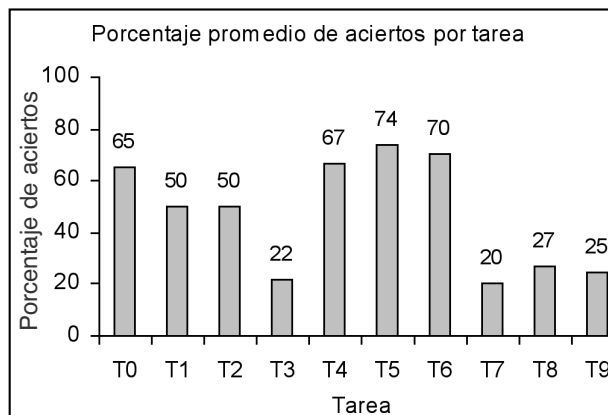


Gráfico 1. Porcentaje promedio de aciertos por criterios de tarea:

T0, T1 y T4 (seleccionar descriptor), T2 (seleccionar representación gráfica), T5, T7 (enunciar descriptor), T8 (elaborar gráfico) y T9 (completar gráfico).

Tomado de Irigoyen, Acuña y Jiménez (2006).

dimientos), se observan ajustes efectivos ante tareas cuya solución depende de que la información esté presente en la situación, y que el criterio de respuesta consista en la reiteración de la información, el parafraseo y el seguimiento de una instrucción para llevar a cabo un procedimiento (Ver Gráfico 1), no así en los criterios de tarea que demandan la elaboración de la representación gráfica del término o la correspondencia con su descriptor (Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2006).

En el mismo sentido, al evaluar el establecimiento de desempeños en estudiantes de nuevo ingreso (156 participantes), al término del ciclo escolar 2007-2 (33% de la muestra de estudiantes) y 2008-2 (66% de la muestra de estudiantes), a partir de una situación de evaluación diseñada en función de los siguientes criterios de tarea: 1) seleccionar el descriptor (tarea situacional) y 2) enunciar descriptor y, representar gráficamente el descriptor (tarea sustitutiva), se encontró que en términos del desempeño promedio por cohorte, el porcentaje de aciertos disminuyó de una cohorte a otra, siendo menor en la cohorte más reciente (Ver Gráfico 2).

Este dato apoya el supuesto previsto en la planeación de los espacios educativos del programa que aquí se analiza, el cual señala una tendencia decreciente del promedio de calificaciones en las generaciones más nuevas de la carrera, así como de las puntuaciones obtenidas en el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos EXHCOBA (Backhoff y Tirado, 1992), como requisito de ingreso al plan de estudios (González, 1999; Martínez, 2001).

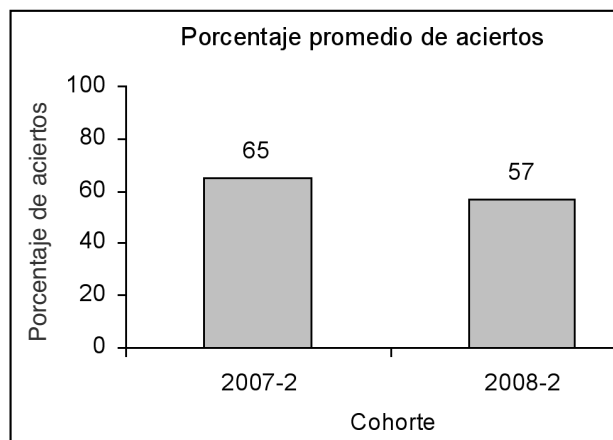


Gráfico 2. Porcentaje promedio de aciertos por cohorte, en estudiantes del primer año de formación

Al analizar los datos por criterio de tarea (situacionales –Tarea 1 y Tarea 2–, y sustitutivas –Tarea 3 y Tarea 4–), se observa que en ambas cohortes, el porcentaje de aciertos es menor en las tareas que implican ajustarse a dimensiones no aparentes y no presentes de las situaciones problema que se presentan (T3 y T4), siendo mayor en aciertos (excepto la T1 para la cohorte 2007-2) en aquellas situaciones problema que demandan establecer relaciones entre los enunciados que describen el concepto y/o el procedimiento, y su nominativo (Ver Gráfico 3).

En este tenor, Mares, Hickman, Cabrera, Caballero y Sánchez (2009) e Irigoyen *et al.*, (2009) caracterizaron el desempeño de estudiantes de nuevo ingreso a partir de una versión modificada de la prueba de *aptitud para la ciencia* (PISA 2000). Dicha evaluación se estructura en función de condiciones de tarea que evalúan la capacidad para: a) la lectura de gráficos; b) la argumentación con base en información vertida en un texto y; c) la comunicación de ideas complejas. En ambos estudios, la cantidad de aciertos en *aptitud para la ciencia* fue del 56%.

Además, considerando el *modo lingüístico* de las condiciones de tarea (leer-señalar, leer-escribir) se encontró que los estudiantes se ajustan de manera efectiva ante condiciones de tarea que demandan la ocurrencia del modo lingüístico leer-señalar (61% de aciertos), en el cual, la respuesta está presente y el desempeño del estudiante consiste en seleccionarla de un conjunto de opciones; contrario a los reactivos que demandan como modo lingüístico leer-escribir (formulación de la respuesta, sin la presencia de las opciones de respuesta) cuyo desempeño promedio de aciertos fue del 45%.

Los autores (Irigoyen *et al.*, 2009) concluyen que los resultados observados en la prueba de aptitud para la ciencia denotan desempeños en la comprensión de textos científicos deficiente (menor al 60% de aciertos) en lo que concierne a la lectura de gráficos, la argumentación con base en información de un texto y la comunicación de ideas complejas, los cuales constituyen competencias básicas en el aprendizaje de dominios disciplinares y profesionales a nivel universitario.

Consideramos que, ante estos resultados, es necesario que la planeación de los espacios educativos del programa aquí analizado, reflexione sobre:

- El planteamiento explícito que sobre los aspectos de práctica y teoría se ha sostenido en la formación de los novales estudiantes, como quehaceres separables en el establecimiento de competencias, y no como modalidades lingüísticas que debieran enfatizar: el *saber hacer* y *decir*, el *saber decir como un hacer*, el *saber decir sobre el hacer* y el *saber hacer como un decir* (Ribes, 2004).
- El perfil competencial del docente asignado al espacio educativo, el cual impacta sobre las condiciones de interacción didáctica implementadas, en donde se siguen manteniendo requerimientos como la repetición del contenido a revisar o la

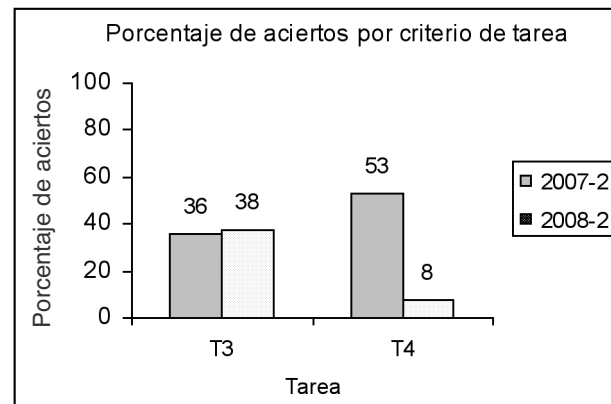
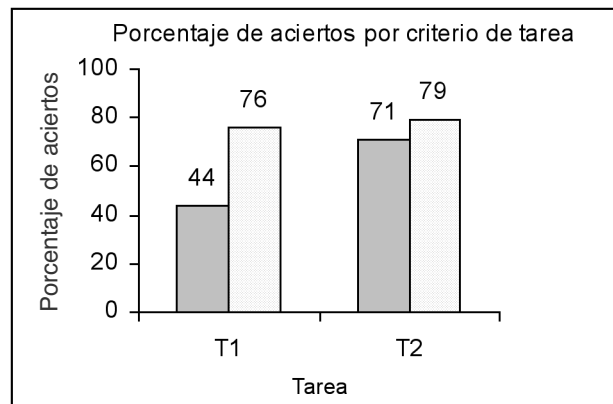


Gráfico 3. Porcentaje promedio de aciertos por criterio de tarea, cohorte 2007-2 y 2008-2

enunciación de los criterios para implementar las actividades correspondientes a la práctica, soslayando las condiciones y circunstancias que llevarían al establecimiento de relaciones entre fenómenos de estudio y referentes disciplinares lingüísticos a partir de la ejemplificación, la ilustración, la retroalimentación y, en general, del discurso didáctico.

Como es enunciado en la fundamentación del plan de estudios en Psicología: "...es indispensable transformar esta situación hacia aquella en la que el docente sea un experto que enseña haciendo lo que sabe hacer mediante el ejemplo, el discurso y la práctica supervisada en situaciones reales de aplicación y ejercicio de lo que enseña, de modo tal que el estudiante aprenda habilidades y competencias en los contextos y situaciones que impriman sentido disciplinario y social a su quehacer como aprendiz" (Plan de Estudios de Psicología, 2004, 54).

Comentarios finales

Cualquier reflexión acerca de la planeación institucional de los espacios educativos debe enmarcarse primeramente sobre la función social de la institución, es decir, del encargo que la sociedad hace y que cada institución educativa asume (Coll, 2003). En el caso de las instituciones de educación superior el encargo sustantivo es el de formar individuos con las habilidades y competencias disciplinares (como aquella dimensión que refiere a los criterios y modos para la obtención del conocimiento que se enseña-aprende) que le posibiliten reflexionar acerca de la pertinencia de un problema con respecto a su disciplina de estudio y/o de relevancia social, así como la de generar soluciones alternativas a los mismos a lo largo de su vida profesional.

Es necesario considerar, así, que la planeación institucional de los espacios educativos se deben ajustar "a los nuevos tiempos", a los requerimientos que demandan los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y de dinámica social. En este sentido, la planeación institucional de estos espacios deberá regularse con una concepción clara del concepto de interacción didáctica, en donde estén perfectamente definidos los roles en las interacciones tanto del docente¹ como del estudiante, esto siempre en función de los objetivos instruccionales y del perfil competencial planeado como criterio a cubrir por la institución formativa.

Así, el objetivo de la planeación institucional de espacios educativos basados en competencias, es explicitar las condiciones materiales y de operación necesarias y suficientes para generar desempeños que se ajusten de manera variada, efectiva e innovadora ante situaciones problema.

Por lo anterior, la evaluación es un acción central en la planeación institucional de espacios educativos y consiste en el monitoreo y reflexión permanente de las actividades institucionales diseñadas e implementadas, con el propósito de construir criterios evaluativos socialmente validados, que permitan una toma de decisiones significativa (Castillo, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003).

Referencias

- BACKHOFF, E. y TIRADO, F. (1992). Desarrollo del examen de habilidades y conocimientos básicos (EXHCOBA). *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXI (3) No. 83. Recuperado el 29 de Noviembre de 2008, http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/index.html
- CARPIO, C. e IRIGOYEN, J. J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CASARINI, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Editorial Trillas.
- CASTILLO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- COLL, C. (2003). "El currículo universitario en el siglo XXI". En: C. MONEREO y I. POZO. *La universidad ante la cultura educativa* (pp. 271-283). Madrid: Editorial Síntesis.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA CNEIP. (2002). *Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México*. Disponible en: http://www.cneip.org/archivos/PERFIL_CNEIP2002.pdf
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. (1998). UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- DE GARAY, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles Educativos*, Vol XXVIII (111), 7-36.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2009). Diseño curricular por competencias. Apertura de temas que significan un regreso a los viejos problemas de la educación. *Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, Veracruz. Del 21 al 25 de septiembre de 2009.
- DÍAZ-BARRIGA, A. y RIGO, M. (2000). "Formación docente y educación basada en competencias". En: M. VALLE. *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- FERNÁNDEZ, M. y PEÑA, S. (2008). "Concepciones de maestros de primaria sobre el planeta Tierra y gravedad. Implicaciones en la enseñanza de la ciencia". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2), 1-25.
- FUENTES, M. (2007). "Las competencias académicas desde el punto de vista interconductual". *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 51-58.
- GIMENO, J. (2002). "El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas". En: R. LÓPEZ. *Educación y cultura global. Valores y nuevos enfoques educativos en una sociedad compleja* (pp. 15-51). México: SEPYC.
- GONZÁLEZ, G. (1999). "Perfil de Ingreso en los alumnos de la Universidad de Sonora, 1997-1998." En: J. RAMOS. *Investigaciones Educativas en Sonora* (pp. 132-139). Hermosillo: Red de Investigaciones Educativas en Sonora.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- IBÁÑEZ, C. (2007). "Diseño curricular basado en competencias profesionales: una propuesta desde la psicología interconductual". *Revista de Educación y Desarrollo*, 6, 45-54.
- IBÁÑEZ, C. y RIBES, E. (2001). "Un análisis interconductual de los procesos educativos." *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (3), 359-371.
- IRIGOYEN, J. J., ACUÑA, K. y JIMÉNEZ, M. (2006). "Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica". *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11 (2), 210-226.
- IRIGOYEN, J. J. y JIMÉNEZ, M. (2004). *Análisis Funcional del Comportamiento y Educación*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- IRIGOYEN, J. J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2007a). "Aproximación a la pedagogía de la ciencia". En: J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña. *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de la Ciencias* (pp.13-44). Hermosillo: Editorial UniSon.
- IRIGOYEN, J. J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2007b). *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de la Ciencias*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- IRIGOYEN, J. J., MARES, G., JIMÉNEZ, M., RIVAS, O., ACUÑA, K., ROCHA, H., NORIEGA, J. y RUEDA, E. (2009). "Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: un estudio comparativo". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1 (1), 71-84. Disponible en: <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/>
- JONNAERT, P., BARRETTE, J., MASCIOTRA, D. y YAYA, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Publicación del Observatorio de Reformas Educativas. Ginebra: UNESCO.
- LEAL, F. (2005). "Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-16. Consultado el 27 de Mayo de 2009 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- UNIVERSIDAD DE SONORA. Lineamientos Generales para un Modelo Curricular. Universidad de Sonora. Disponible en: http://www.uson.mx/la_unison/reglamentacion/lineamientos_modelo_curricular.htm
- MARES, G., HICKMAN, H., CABRERA, R., CABALLERO, L. y Sánchez, E. (2009). "Características de ingreso de los estudiantes de Psicología de la FES Iztacala". En: H. Hickman. *Psicología Iztacala y sus actores* (pp. 1-40). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARTÍNEZ, M. (2001). *Perfil de ingreso a la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Sonora, generación 1997-1998: un estudio exploratorio*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Programa Docente de Psicología. Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora.
- PADILLA, M. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PADILLA, M. (2008). ¿Pueden entrenarse competencias de investigación en Psicología al margen de las teorías psicológicas? *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, 45-53.
- PADILLA, M. A., Buenrostro, J. y Loera, V. (2009). *Análisis del entrenamiento de un nuevo científico. Implicaciones para la pedagogía de la ciencia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PISA. (2000). *Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*. OCDE, Aula XXI Santillana.
- UNIVERSIDAD DE SONORA. (2004) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora*. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. División de Ciencias Sociales. Universidad de Sonora. Consultado el 12 de Noviembre de 2009 en: <http://www.psicom.uson.mx/psicologia/index.htm>
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA MEXICANA (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. Diario Oficial de la Federación. Disponible en: <http://www.economia.gob.mx/pics/p/p1376/PLAN1.pdf>
- PÉREZ, R. (2003). "Reforma educativa e innovación curricular". En: A. MEDINA, J. RODRÍGUEZ y M. SEVILLANO. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (pp. 179-234). Madrid: Universitat.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid: Grao.
- RIBES, E. (1993). "La práctica de la investigación científica y la noción de juegos de lenguaje". *Acta Comportamental*, 1 (1), 63-82.
- RIBES, E. (2004). "Psicología, Educación y Análisis de la Conducta". En: S. CASTAÑEDA. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 15-26). México: Editorial El Manual Moderno.
- RIBES, E. (2006). "Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo". *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (1), 19-26.
- RIBES, E., MORENO, R. y PADILLA, A. (1996). "Un análisis funcional de la práctica científica: extensiones de un modelo psicológico". *Acta Comportamental*, 4 (2), 205-235.
- RODRÍGUEZ, J. (2003). "Los criterios de evaluación. Una zona fronteriza entre los contenidos/objetivos y la evaluación". En: A. MEDINA, J. RODRÍGUEZ y M. SEVILLANO. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas* (pp. 235-262). Madrid: Universitat.

Nota

1. Lortie (citado en Leal, 2005) ha señalado que una de las razones por las cuales los programas de reforma curricular implementados en las últimas décadas no han sido exitosos podría ser la distancia entre las creencias de los profesores acerca del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza desarrolladas a lo largo de años, funcional a su práctica docente.

Relación entre ejecuciones deficientes de motricidad fina con dificultades de escritura: Análisis de un caso

MARÍA MAYELA LICA AGUILAR, DIANA LIZET RUIZ BARRIGA,
ADRIANA PATRICIA GONZÁLEZ ZEPEDA¹



Resumen

El presente estudio exploró la relación existente entre motricidad fina y dificultades de escritura en un niño de 8 años de edad que se encontraba cursando el 3er grado de primaria con un alto pronóstico de reprobar el ciclo escolar. Para dicho fin se consideró: a) su desempeño en actividades del área de coordinación visomotriz, contenidas en el Inventario de Habilidades Básicas; b) su desempeño en el área de escritura del Inventario de Ejecución Académica; y, c) el análisis de los ejercicios realizados en sus cuadernos de trabajo de 2do. y 3er grado de primaria. Los resultados mostraron, por un lado, que al niño se le dificultó realizar eficientemente actividades integrales, movimientos de precisión y tareas elementales de pre-escritura. Por otro lado, su escritura contenía errores frecuentes de omisión, sustitución, adición e inversión de letras, aunado al hecho de que sus trazos fueron escasamente legibles debido a evidentes distorsiones.

Descriptores: Dificultad de escritura, Motricidad fina, Habilidades precurrentes a la escritura.

Relationship Between fine Motricity and Writing Difficulties: Case Study

Abstract

The present work explores the relationship between fine motricity and writing difficulties on an eight years old child coursing third grade of elementary school and with very high chances of failing the year. To develop this investigation, the following aspects were taken into consideration: a) the child's performance on visual-motor coordination activities, included in the Inventory of Basic Skills; b) child's writing skills according to the Inventory of Academic Execution; and c) the analysis of child's work realized over the second and third year of elementary school by examining his notebooks. The analysis showed that the child had difficulties to accomplish successfully integral activities, precision movements, and elementary prewriting exercises. It also exhibited frequent writing mistakes including letter omission, substitution, addition and inversion; adding to the fact that his writing was overall difficult to read because it had deficient and distorted traces.

Key words: Writing difficulties, Fine motor, Pre-academic to Writing Skills.

Artículo recibido el 11/12/2009
Artículo aceptado el 12/02/2010
Conflicto de interés no declarado

¹ Profesoras de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. maye_lica@hotmail.com, dialiruba_616@hotmail.com, adriapa19@hotmail.com

Introducción

Para lograr el aprendizaje de la lectoescritura se requiere de una maduración tanto cognoscitiva como perceptivo-motriz, la cual se va dando durante el desarrollo del niño. Esta maduración permite el desarrollo de las habilidades que se requieren para una reproducción gráfica apropiada de los sonidos del lenguaje (Artiles y Jiménez, 1991; Nieto 1978).

Algunos autores (Bima y Schiavoni, 1978; Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera, Taracena y Padilla, 1980, y Martínez, 1988, citado, en Guevara y Macotela, 2002), reconocen ciertas habilidades básicas, que constituyen conductas preacadémicas o precurrentes, para la lectoescritura; éstas son: esquema corporal, lateralidad, conceptos sobre igualdad y diferencia, propiedades de los objetos, ubicación espacio temporal, discriminación de forma y de color, memoria visual y auditiva, seguimiento de instrucciones y conductas visomotoras finas (también llamadas psicomotoras finas). La adquisición gradual de estas habilidades, van conformando la evolución y progresión paulatina de las etapas del desarrollo académico del niño, culminando con el aprendizaje de la escritura. En éste, juega un papel primordial la maduración psicomotora fina.

Autores como Nieto y Peña (1987), Schoning (1990), Valett (1997) y Durivage (2007), coinciden en definir a la motricidad fina como una habilidad o sistema dígito-manual que tiene por finalidad coordinar los músculos finos de la mano, en la manipulación de instrumentos y materiales que requieren de mucha precisión al momento de realizar algunas actividades como la escritura. Es gracias a esta habilidad que se puede lograr la ejecución de una escritura clara y precisa, al momento de hacer una representación gráfica de símbolos y signos a través de trazos. Desde un enfoque neuropsicológico, Freides, Tortosa, Soler y Civera (2002) y Viso (2003), distinguen tres sistemas motores finos principales. “El primero de ellos comprende movimientos precisos de la mano y de los dedos y el denominado asimiento con pinzas (cuando los dedos pulgar e índice se juntan para tomar los objetos pequeños o para realizar trazos de líneas curvas, rectas y/o letras) y otras habilidades (como el manejo de tenedores, coser, escribir, etc.). El segundo sistema es el oculomotor, que se encarga de controlar cada uno de los músculos de los ojos, y finalmente el tercer sistema es el que controla los músculos de la laringe” (Viso, 2003: 220).

El primero de estos sistemas es considerado por Viso (2003), como uno de los principales que se requieren para la escritura y se desarrolla a partir del octavo mes de vida, en dos fases: ejecución de la “pinza inferior” y la “pinza superior”. La pinza inferior consiste en sostener y manipular objetos utilizando los laterales de los extremos inferiores de los dedos índice y pulgar, al mismo tiempo que los dedos restantes permanecen unidos. Ya para el noveno mes el niño adquiere la toma de pinza tanto superior como inferior.

Por lo tanto, es importante señalar que para adquirir una motricidad fina adecuada se requiere, que el niño desarrolle las habilidades grafo-motoras, que según lo expuesto por Arnaiz y Ruiz (2001) son:

1. *Adiestramiento de las yemas de los dedos*: ello para lograr una mayor movilidad de los músculos de la mano y adquirir una buena tonicidad de los mismos.
2. *Prensión y presión del instrumento*: es importante tener desarrollada esta habilidad ya que permite controlar la fuerza que se debe ejercer al tomar un objeto para no dañarlo al manipularlo.
3. *Dominio de la mano*: permite controlar los movimientos que deben realizar cada uno de los dedos al momento de ejecutar tareas de escritura u otras actividades. De no contar con esta habilidad desarrollada, se realizarán trazos distorsionados lo que obstaculizará una lectura clara.
4. *Disociación de ambas manos*: permite utilizar, además del lápiz, otros instrumentos al momento de escribir.
5. *Desinhibición de los dedos*: permite que el niño tenga agilidad en los dedos para tomar objetos y ejecutar tareas de escritura.
6. *Separación digital*: consiste en realizar diversos movimientos con los dedos (abrir y cerrar, juntar y separar los dedos).
7. *Coordinación general mano-dedos*: tiene por finalidad lograr la combinación y acoplamiento de cada uno de los músculos de la mano y dedos al escribir y al realizar otro tipo de actividades que impliquen la utilización de los mismos.

De este modo, resulta imprescindible contar con cada una de estas habilidades para lograr el adiestramiento los músculos de la mano para la realización de actividades de preescritura y escritura; de lo contrario, se manifestarán dificultades para la escritura. Gómez-Palacio y Moreno (2002), distinguen siete problemas, pero únicamente tres de ellos se relacionan con la motricidad fina; ellos son: 1) problemas de la relación sonoro-gráfica, (consiste en la asociación incorrecta que hace un niño de un fonema o una síla-

ba con su respectivo sonido); 2) problemas de ortografía, que consisten en el uso inadecuado de los signos de puntuación y el mal manejo de la gramática; y 3) problemas de confusión, omisión, agregados o errores de segmentación de las palabras, consistentes en omitir, agregar letras en una palabra y/o separar letras o sílabas. Macotella, Bermúdez y Castañeda (2003) clasifican estos dos últimos tipos de dificultades como *errores de regla* y *errores específicos* (Ver Tabla 1).

Tales dificultades son reconocidas como un problema de aprendizaje, que de acuerdo con Galindo, Backhoff, Damián, Flores, Flores, Romano, Rosete y Vargas (2001) "...se manifiestan con un retraso en el desarrollo escolar del alumno que las presenta, en comparación con el desarrollo regular que muestran otros niños en condiciones similares" (Pág. 87).

De presentarse alguna de las dificultades en la escritura antes mencionadas, Ribes (1972), sugiere realizar un análisis sistemático que permita explorar las posibles causas e identificar cada una de las conductas o habilidades en las que el niño fracasa al momento de realizar actividades que implican movi-

mientos precisos de coordinación motriz fina (como iluminado, copiado, trazo de líneas rectas, circulares y curvas, remarcado, unión de puntos, recortado y ensartado), que son precurrentes a la escritura.

Con un análisis de este tipo, se está en condiciones de diseñar una intervención enfocada al origen concreto del problema de escritura que esté presentando el niño. De no realizarse una intervención oportuna y adecuada el niño continuará manifestando dificultades en la escritura, incluso en niveles superiores de educación.

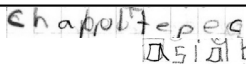
Por lo anteriormente descrito, el objetivo del trabajo aquí expuesto es evidenciar con el análisis de un caso con dificultades de aprendizaje, la relación existente entre ejecuciones deficientes de motricidad fina con dificultades de escritura.

Método

Participante

Se trabajó con un niño de 8 años de edad, originario de la ciudad de Moroleón, Guanajuato, que en el

Tabla 1. Ejemplos de los errores de regla y específicos de acuerdo con la clasificación del IDEA

	Tipo de error	Descripción	Ejemplos
R E G L A	Sustitución Ortográfica (SO)	Consiste en cambiar una o más letras por otra de sonido semejante sin respetar reglas ortográficas	Escribir: pedrito, en lugar de: Pedrito
	Omisión Ortográfica (OO)	Este tipo de error ocurre fundamentalmente en el manejo de la "h" inicial	Escribir: ayo, en lugar de: halló
	Omisión de Acentos (OA)	Omite los acentos al copiar, tomar dictado o redactar	Escribir: avion, en lugar de: avión
	Omisión de Signos de Puntuación (OSP)	Omite acentos, comas, signos de interrogación y administración al copiar, tomar dictado o redactar	Escribir: explorador y donde estas, en lugar de: explorador! y ¿Dónde estás?
	Sustitución de Mayúsculas por Minúsculas y viceversa (SMM)	Es cuando no coloca una mayúscula al inicio de un enunciado o después de un punto. Asimismo, cuando utiliza mayúsculas en lugar de minúsculas en palabras que no las requieren o en medio de la palabra	Escribir: espeClal", en lugar de: "especial"
E S P E C Í F I C O	Distorsión (D)	Altera la letra o palabra de manera que no se entiende lo que escribe	
	Adición (A)	Agrega letras, sílabas o palabras	Escribir: "cadaballo", en lugar de: "caballo"
	Transposición (T)	Traslada o cambia de lugar las letras de una sílaba o palabra, o las palabras dentro de un enunciado	Escribir: "le" y "azurca", en lugar de: "el" y "azúcar"
	Omisión (O)	Omite letras, sílabas o palabras	Escribir: "chocoate", en lugar de: "chocolate"
	Sustitución (S)	Cambia letras, sílabas o palabras por otras de sonido diferente	Escribir: "luna", en lugar de: "tuna"
	Inversión (I)	Invierte la posición de las letras de igual orientación simétrica	Escribir: deso, puese y mafle, en lugar de: beso, queso y wafle
	Unión (U)	Une la última letra o sílaba de una palabra a la siguiente palabra	Escribir: "elagua", en lugar de: "el agua"
	Separación o desintegración (DP)	Separa las letras o sílabas dentro de las palabras	Escribir: "M aría", en lugar de: "María"

momento del estudio se encontraba cursando el tercer año de primaria, con un alto riesgo de reprobar el ciclo escolar, condicionado a recibir asesoría psicológica para la atención de problemas de aprendizaje.

Materiales e instrumentos

De la amplia diversidad de instrumentos que se emplearon para la evaluación cabal del caso, los que permitieron recabar evidencia de sus ejecuciones en tareas de motricidad y escritura (copiado y dictado), fueron: a) el Inventario de Habilidades Básicas (IHB) de Macotela y Romay (1992), específicamente el Área de Coordinación visomotriz (ver Tabla 2, donde se especifican cada una de las actividades a ejecutar por parte del niño); b) el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de Macotela, Bermúdez y Castañeda (2003), específicamente las sub-pruebas del área de escritura; y, c) los cuadernos de trabajo escolar del niño, utilizados en 2do. y 3er grado de primaria.

Escenario

La aplicación de los instrumentos de evaluación, se llevó a cabo en un consultorio privado, que en el momento de la aplicación estuvo iluminado tanto con luz artificial como natural, con dimensiones

aproximadas de 18 m², el cual estuvo equipado con un escritorio, una mesa chica y cuatro sillas.

Diseño y procedimiento

Para cumplir con el objetivo del trabajo aquí expuesto se llevaron a cabo dos tipos de actividades, unas en presencia del niño, y otras en su ausencia. Las primeras actividades se llevaron en un total de 4 sesiones. El área de motricidad fina del IHB se aplicó en 2 sesiones de 50 min. y el IDEA se aplicó en 2 sesiones de 45 min. La revisión de sus cuadernos de trabajo escolar página por página fue la actividad que se realizó en su ausencia. Tal revisión se efectuó para detectar los errores de escritura que manifestaba, mismos que se categorizaron según lo establecido en el IDEA.

Para la aplicación del IHB, se requirió que el instructor se sentara en una silla chica para dar las instrucciones frente al niño, colocando los materiales que se necesitaban sobre la mesa para realizar cada actividad.

Después se procedió con la aplicación del IDEA. Para su aplicación fue necesario que el niño se colocara frente al evaluador, esto debido a la forma y estructura del cuadernillo al momento de aplicarlo (ya

Tabla 2. Actividades a ejecutar por el niño en la subárea de coordinación motriz fina del IHB

Área	Categorías	Actividades evaluadas
Coordinación visomotriz	1. Actividades integrales	Abrir y cerrar frascos de tapa giratoria, <i>insertar</i> en un frasco de palillos con un orificio pequeño (0.5 cm de diámetro aproximadamente) que contengan 30 palillos, <i>servir</i> agua de una jarra a un vaso sin derramar, <i>hacer</i> palitos de plastilina, <i>sacar</i> punta a un lápiz con un sacapuntas portátil, <i>borrar</i> un alineo recta, <i>formar</i> una torre con cubos de papel de 8 x 8 cm (alineándolos), <i>pegar</i> un recorte en el espacio correspondiente en un figura, con pegamento líquido, <i>formar</i> un collar con 10 cuentas de plástico de 5 mm de longitud con orificio pequeño (5 mm aproximadamente de diámetro) y una agujeta y <i>recortar</i> papel siguiendo el contorno de una figura sencilla formada por líneas rectas y curvas.
	2. Movimientos de precisión	Apilar platos chicos de plástico (10 cm de diámetro aproximadamente), dados grandes de papel 8 x 8 cm, <i>insertar</i> en un tablero bajorrelieve figuras geométricas (círculo, cuadrado, triángulo, o una figura correspondiente), <i>insertar</i> en un tablero para pijas o en un frasco y crayones en su respectiva caja, <i>ensartar</i> en un orificio grande de (8mm aproximadamente de diámetro) y chico c/hilo de plástico de (22 mm de grosor y 25 cm de largo), orificio grande y chico c/aguja y <i>recortar</i> libremente, líneas rectas, curvas, figuras sencillas formadas por líneas rectas y curvas
	3. Movimientos básicos	Manipular objetos con una sola mano (durante 10 segundos) pelota chica (6 cm de diámetro), cubo de papel de 8 x 8 cm, vaso de plástico, <i>manipular</i> objetos con los dedos de una mano como pijas, palillos, recortes de papel, <i>manipular</i> de manera adecuada objetos giratorios como matraca, teléfono, tuerca y tornillo (atornillados), <i>tomar</i> objetos frente a 10 cm y 60 cm lado derecho e izquierdo, <i>colocar</i> y <i>extraer</i> objetos: dados de papel de 8 x 8 cm, 10 pijas en un frasco y un pañuelo desechable en un tubo y <i>presionar</i> un muñeco llorón flexible hasta que suene, un tubo hasta que salga el pegamento y timbre de botón
	4. Preescritura	Iluminar, tomar lápiz o crayón correctamente, garabatea en el papel, trazo uniforme, contorno y rellenar, <i>copiar</i> líneas y figuras, <i>trazar</i> entre líneas paralelas, <i>remarcar</i> líneas y figuras y <i>unir</i> puntos de figuras.

que al abrirlo las instrucciones quedaban frente al evaluador y los estímulos frente al niño).

Resultados

Con la finalidad de facilitar la presentación de los resultados obtenidos, éstos se dividieron en tres apartados: I) *Desempeño en tareas de motricidad fina y preescritura del IHB*; II) *Desempeño en las actividades de escritura del IDEA*; y, III) *Dificultades de escritura contenidas en los cuadernos de trabajo*.

1. Desempeño en tareas de motricidad fina y preescritura del IHB

Las actividades evaluadas en esta prueba fueron cuatro:

1. *Actividades integrales*: donde mostró una evidente dificultad para realizar el moldeado de palitos de plastilina ya que en su lugar realizó figuras amorfas, así como también mostró una falta de continuidad al recortar líneas curvas,
2. *Movimientos de precisión*: aquí se hizo muy patente su inconsistencia al recortar el contorno de una figura formada por líneas rectas y curvas,
3. *Movimientos básicos*: en esta actividad logró manipular adecuadamente los objetos grandes,
4. *Preescritura*: se hizo muy evidente la falta de coordinación de la mano y dedos al tomar el lápiz y realizar diversos trazos, algunos de los cuales se ejemplifican en la Figura 1. En el panel A se puede apreciar la falta de consistencia que presentó en la copia del trazo de una línea curva mixta al mostrarle el modelo de una. En el panel B se muestra la distorsión y desfase de trazos que hizo el niño al indicarle que trazara dos líneas rectas paralelas (diagonales) entre dos líneas rectas paralelas (diagonales) que se le dieron de muestra. En el panel C se puede observar la falta de control del lápiz por parte del niño cuando realizó el remarcado de líneas curvas abiertas hacia abajo ya que no respetó el contorno del trazo y en el panel D se ejemplifica la unión incorrecta que hizo de los puntos guía para efectuar un trazo mixto, no respetando la continuidad de los mismos.

II. Desempeño en las actividades de escritura del IDEA

El desempeño del niño en el IDEA, se dividió en tres categorías:

1. *Copia y comprensión*. En ésta se evaluaron tres áreas. En la actividad que el niño no mostró ninguna dificultad fue en la "copia de números" por lo que obtuvo el 100% de aciertos. En lo que respecta a las de

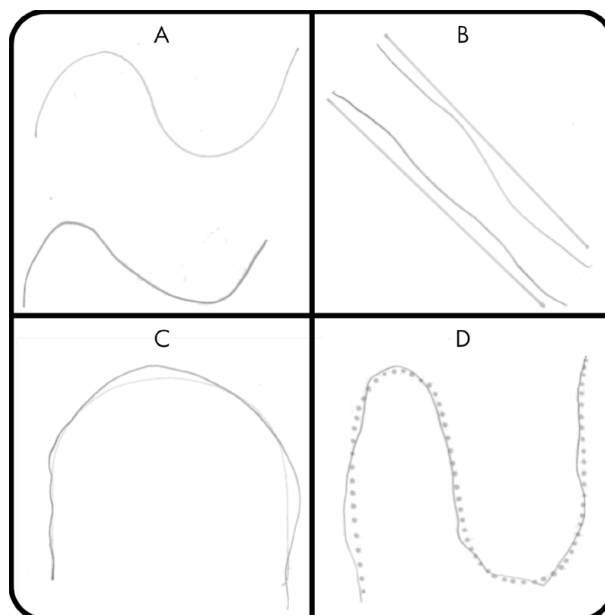


Figura 1. Desempeño en tareas de preescritura

actividades de "copia de enunciados y relación con dibujo correspondiente" y la de "copia de texto", presentó tanto errores de regla (omisión de acentos y de puntuación) como específicos (omisión, unión, y separación de letras), obteniendo 63% de aciertos y el 50% de aciertos respectivamente.

2. *Dictado y comprensión*. En esta categoría se evaluaron tres áreas. En la de "dictado de números" obtuvo el 100% de aciertos ya que no presentó dificultad en escribir correctamente los dígitos. En la actividad de "dictado de oraciones y relación con el dibujo correspondiente" obtuvo solo 63% de aciertos y en la de "dictado de un texto" obtuvo el 86% de aciertos, detectándose en ambas errores de regla (sustitución de mayúsculas y minúsculas, sustitución ortográfica, omisión ortográfica, de acentos y signos de puntuación) y específicos únicamente en "dictado de un texto" (separación, omisión y unión de letras).
3. *Redacción*. En esta categoría se evaluaron dos áreas. En la actividad de "redacción de enunciados asociados con una imagen", se pudo observar que el niño manifestó cierto grado de dificultad, ya que mostró un error de regla (sustitución ortográfica) obteniendo así un 83% de aciertos y en el área de "redacción de enunciados asociados a dos imágenes," no manifestó ninguna dificultad obteniendo así el 100% de aciertos.

A partir del análisis de los resultados antes expuestos se obtuvo un total de 30 errores de regla y 25 específicos en toda la prueba.

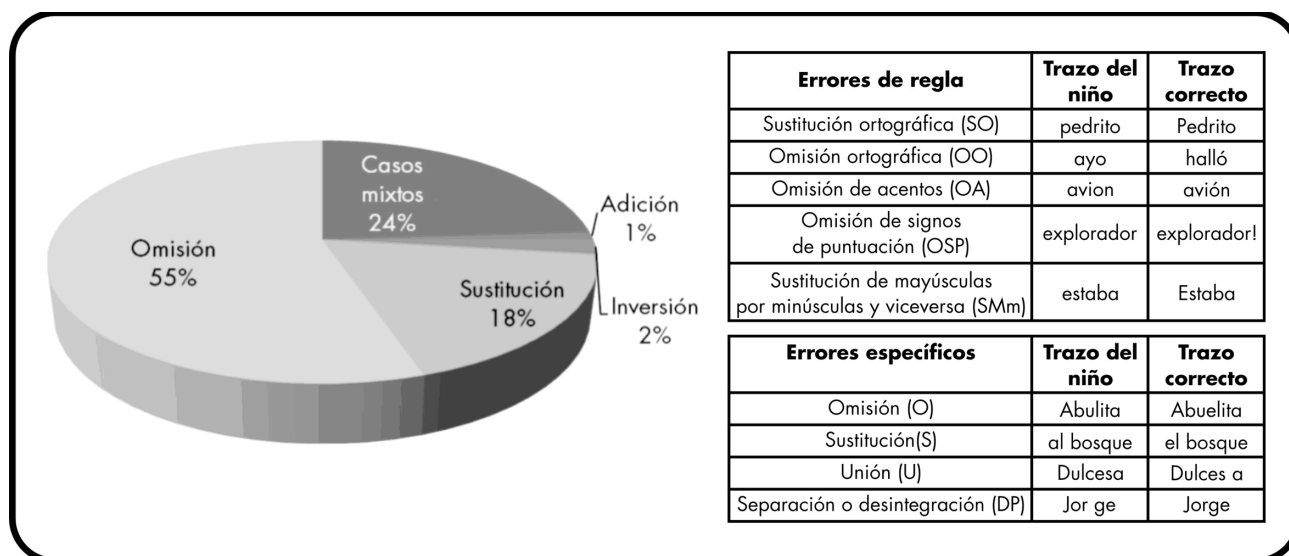


Figura 2. Porcentaje de errores encontrados en los cuadernos de trabajo escolar

III. Dificultades de escritura contenidas en sus cuadernos de trabajo

En la Figura 2 se presentan los porcentajes totales de cada uno de los errores manifestados por el niño en tareas de escritura. De un total de 370 palabras, se pudo detectar que el 55% de ellas contenían errores de omisión de una o más letras variando la posición de éstos, ya que se presentaron al inicio, en medio o al final de la palabra. En segundo lugar, se apreciaron errores de casos mixtos es decir, palabras que combinaban errores de omisión, sustitución, adición y/o inversión de una letra al inicio, en medio o al final de una palabra; por ejemplo el niño escribió *Marisio* en lugar de *Mauricio*. En esta palabra se evidenció la omisión de la “u” y la sustitución de la “c” por la “s”. Esta clase de errores se observó en el 24% de las palabras. En tercer lugar se identificaron sustituciones de letras ya que el 18% de las palabras tenían errores de este tipo. En cuarto lugar se reconocieron errores de inversión (en sólo el 2% de palabras). Finalmente, en quinto lugar se ubicaron errores de adición ya que sólo el 1% de las palabras mostraron errores de esta clase.

Para ejemplificar la calidad de su escritura, en la Figura 3 se muestra un texto escrito por el niño, donde se puede apreciar la distorsión y falta de coordinación de sus trazos haciéndolos poco legibles al momento de escribir.

Discusión

Los resultados obtenidos permitieron cubrir satisfactoriamente con el objetivo del estudio, ya que

se evidenció la estrecha relación existente entre motricidad fina y escritura. A través de los ejercicios realizados, el niño mostró gran dificultad en actividades que requirieron de precisión motriz (como moldear, recortar, copiar, trazar, remarcar y unir puntos de líneas rectas, curvas y mixtas), mismas que son precursoras a la escritura y que son básicas para adquirir repertorios más complejos. Esto se hizo muy evidente ya que además de no efectuar correctamente dichas actividades, el niño cometió con cierta frecuencia errores de omisión y casos mixtos y su escritura fue distorsionada, poco clara y por ende confusa, obstruyendo su desempeño escolar óptimo.

Estos hallazgos confirman lo expuesto por Staats (1983), Nieto y Peña (1987), y Durivage (2007), quienes enfatizan la importancia del tener adquiridas las habilidades psicomotoras finas para lograr el control de la mano y dedos al tomar algún instrumento (lá-

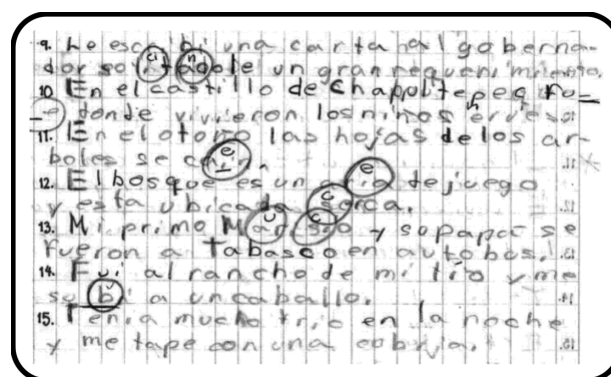


Figura 3. Errores de omisión, sustitución, adición e inversión en tareas de escritura en los cuadernos de trabajo escolar

piz, tijeras etc.) y realizar trazos de líneas (curvas, rectas y mixtas), de letras y/o números de manera correcta. De no contar con estas habilidades desarrolladas, el niño manifestará una dificultad en la escritura. Es así que se evidencia la gran importancia de ejercitar habilidades psicomotoras finas al momento en que se detecta alguna dificultad en la escritura, de niños que ya estén cursando el segundo y tercer año de primaria.

Con lo anterior no se está sugiriendo que se ponga al niño a efectuar actividades psicomotrices finas de manera indiscriminada, cuando se detecte que tiene algún problema de escritura. Lo adecuado es elaborar un plan de trabajo que contemple exclusivamente las actividades en las que, en una cuidadosa evaluación, el niño haya mostrado ejecuciones poco eficientes. Con una evaluación detenida del caso, previa al inicio de una intervención, se contará con elementos que permitan planear acciones eficientes y personalizadas; y así evitar intervenir en habilidades en las que no hay dificultades.

De este modo, para el caso analizado en este trabajo resultaría imprescindible estimular las habilidades de recortado, moldeado, picado y unión de puntos, ya que fueron en las que mostró ejecuciones poco eficientes. Pero resultaría innecesario dedicar tiempo a actividades de apilado, ensartado, abrir y cerrar frascos, insertado y formar torres, dado su buen desempeño en ellas. De igual forma al trabajar problemas de escritura sería intrascendente intervenir en "copia y dictado de números" y en "redacción de enunciados asociados a dos imágenes", ya que no mostró tener dificultad para realizarlas.

Lo anteriormente descrito evidencia la invaluable función de la evaluación previa a una intervención psicoeducativa. Se enfatiza en ello debido a que en la práctica cotidiana, por lo poco común, se omite la evaluación formal. De este modo, al ignorar que se trabaja con un caso único se planea una intervención general sin estar respaldada con una evaluación previa.

Referencias

- ARNAIZ, P. y Ruiz, M. S. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil. Unidades didácticas y aprendizaje significativo*. Málaga: Aljibe.
- BIMA, H. J. y Schiavoni, C. (1978). *El mito de la dislexia*. Buenos Aires: Prisma.
- DURIVAGE, J. (2007). *Educación y motricidad. Manual para el nivel preescolar*. México: Trillas.
- FREIDES, D., Tortosa F., Soler J. y Civera, C. (2002). *Trastornos del desarrollo: un enfoque neuropsicológico*. Madrid: Ariel.
- GALINDO, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M. I., Taracena, E. y Padilla, F. (1980). *Modificación de Conducta en la Educación Especial*. México: Trillas.
- GALINDO, E., Backhoff, E., Damián, M., Flores, A., Flores, A., Romano, H., Rosete, C. y Vargas, V. (2001). *Psicología y Educación Especial*. México: Trillas.
- GÓMEZ-PALACIO, M. y Moreno, S. (2002). *La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de cultura económica.
- GUEVARA, Y. y Macotela, S. (2002). "Sondeo de habilidades preacadémicas en niños y niñas mexicanos de estrato socioeconómico bajo". *Revista iberoamericana de Psicología*, 36 (1, 2) pp. 255-277.
- MACOTELA, S., Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). *Inventario de Ejecución Académica: un modelo Diagnóstico-prescriptivo para el manejo de problemas asociados a la lectura, la escritura y las matemáticas*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MACOTELA, S. y Romy, M. (1992). *Inventario de Habilidades Básicas*. México: Trillas.
- NIETO, M. (1978). *Evolución del lenguaje en el niño*. México: Porrúa.
- NIETO, M. y Peña, A. (1987). *¿Por qué los niños no aprenden?* México: Ediciones científicas
- RIBES, E. (1972). *Técnicas de modificación de conducta*. México: Trillas.
- SCHONING, F. (1990). *Problemas de aprendizaje*. México: Trillas.
- STAATS, A. (1983). *Aprendizaje, lenguaje y cognición*. México: Trillas.
- VALETT, R. E. (1997). *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Colombia: Cincel Kapelus.
- VISO, J. R. (2003). *Prevenir y reeducar la disgrafía*. Madrid: ICCE.

En el camino a nuevas explicaciones del maltrato entre iguales a través de la sociología clínica

MA. TERESA PRIETO QUEZADA,¹ JOSÉ CLAUDIO CARRILLO NAVARRO²



Resumen

La sociología clínica constituye una innovación metodológica en el panorama de un contexto sociocultural donde la memoria puede ser un ejercicio doloroso, como en los casos de alumnos que han vivido maltrato por parte de sus compañeros de escuela. Adoptar su enfoque responde a la necesidad de imaginar nuevas posiciones y miradas de trabajo, nuevas aproximaciones teóricas y nuevas metodologías en torno a la memoria y la historia, una tarea pendiente dentro de la investigación educativa.

Descriptor: Investigación, Educación, Sociología clínica, Maltrato entre pares.

In the Way to New Explanations of the Maltreatment Between Equal Through the Clinical Sociology

Abstract

Clinical sociology constitutes a methodological innovation in the panorama of a socio-cultural context, where memory can be a painful exercise, as in the cases of students that have experienced harassment from their classmates. To adopt their approaches, obey to the need of imaging new work positions and insights, new theoretical understandings and methods about memory, history. Definitely is a pending task in educational research.

Key words: Educational research, Education, Clinical sociology, Peer harassment.

Artículo recibido el 7/11/2009
Artículo aceptado el 12/02/2010
Conflicto de interés no declarado

1 Profesora del Departamento de Fundamentos del Conocimiento del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. teresa.prieto@cunorte.udg.mx

2 Profesor del Departamento de Fundamentos del Conocimiento del Centro Universitario del Norte de la Universidad de Guadalajara. claudioc@cunorte.udg.mx

Introducción

La observación de los casos en que las conductas de maltrato derivan en una respuesta de parte de los alumnos considerados como víctimas aporta a una visión de la violencia social en relación con las conductas propiamente biológicas que inducen a una respuesta ante un estímulo, por ejemplo, lo cual ayuda a comprender cómo la agresividad y la intención de agresión son experimentadas en el sujeto desde muy temprana edad. Osorio (2006) señala que ambas son concebidas desde la perspectiva de un tiempo, denominado por el psicoanálisis tiempo de construcción subjetiva. Paradójicamente, la agresión es condición *sine qua non* para que este proceso se desarrolle normalmente. Hay procesos de construcción subjetiva que se advierte también en la observación de un niño agresivo o en la intención de hacer daño. La agresividad que aparece posteriormente, en el inicio del lazo social, a través de la escolarización, tiene su origen en la violencia subjetiva primordial.

Freud señalaba en *Psicología de las masas y análisis del yo* (2001, Original 1921), que la psicología individual es al mismo tiempo psicología social. Esto permite pensar por qué el sujeto reproduce en lo social y en el fenómeno de masas características singulares que se multiplican. Lo anterior aparece en la violencia social e institucional, producto de formas estigmatizantes de apreciación de la diferencia, como se ha podido distinguir en la experiencia de algunos sujetos.

Por otra parte, la violencia institucional es expresión de la violencia social; podría decirse que una de sus formas. La violencia social se experimenta en el acto de hostilidad y de agresión que se produce en el encuentro con el semejante. Y esto se da en el seno de las instituciones y organizaciones que el sujeto conforma. En este encuentro se revela la más o menos fallida instalación de la represión de los impulsos en el aparato anímico de un sujeto. En la etapa de socialización que tiene lugar en la interacción de los alumnos en la escuela pueden detectarse estas primeras manifestaciones de la intención de agresión.

Otro hecho que este primer análisis ha permitido descubrir es la violencia que se genera al interior de las instituciones escolares. En cierto sentido, el sujeto no es tanto protagonista de un episodio de violencia en la escuela, sino que pareciera que imprescindiblemente la violencia lo toma, lo atrapa. Al igual que otros, el maltrato entre iguales es un concepto

construido a través de la realidad cotidiana. Esta construcción social muestra en sus formulaciones, un nivel de responsabilidad en la sociedad, que es quien construye esta noción, sin saber si la violencia escolar es lo que ocurre dentro de las aulas o lo que se está advirtiendo es que la violencia que aparece allí es producto de la irrupción de la violencia social en las escuelas. Pero ¿cómo se emparenta esta formulación con la perspectiva que plantea la sociología clínica?

Si partimos de que la realidad no existe más allá de la experiencia de los sujetos, se construye a partir precisamente de esa experiencia. Se instala como un saber, como una verdad que, en general, se trata de no cuestionar, porque si se le cuestiona se puede romper el orden social. El concepto de violencia escolar no se cuestiona. Todo lo que ocurra dentro de las aulas será, para esa construcción que hace la sociedad, violencia escolar y no violencia social que irrumpe en las aulas.

La violencia escolar es de muchos tipos y no conviene hablar de ella de forma genérica, ya que en la escuela como en el resto de las instituciones cerradas y estables, se producen fenómenos de violencia esporádicos, que no por terribles, deben ser interpretados como un fenómeno diferente del que tiene lugar en otras instituciones. Si pensamos en el concepto de alumnos de un grupo y centramos nuestra mirada en la existencia de problemas de violencia entre escolares, nos encontramos con un problema, el del maltrato y los comportamientos prolongados de abuso y dominio por parte de unos alumnos respecto a otros. Se trata de un fenómeno concreto que, como se ha observado, tiene significación personal en sus protagonistas y repercusiones graves en el proceso de socialización de los niños y jóvenes en su integración social.

Desde esta postura, nociones susceptibles de construirse en forma conceptual son también parte de la experiencia que los sujetos perciben en su vida cotidiana de manera natural, como por ejemplo, poder, agresión, injusticia, desigualdad. Por esta razón, esas nociones se intercalan en las explicaciones dadas por los alumnos al maltrato entre iguales, como han encontrado estudios como los de Ortega (2000), Osorio (2005), Velásquez (2004) y Prieto (2005), entre otros, los cuales permiten advertir que en la exploración de este fenómeno se tiene que recuperar la experiencia de vida de quienes han sufrido, sentido y comprendido el maltrato a partir de todos estos elementos.

El enfoque de la sociología clínica

Gaulejac (2005) señala que a principios de los años 80, surgió un pequeño grupo de profesionales que no se identificaban totalmente con el núcleo duro de disciplinas tales como el psicoanálisis, la psicología, la sociología. Eran profesionales que no querían quedar encerrados en la psicología o en la sociología. Temían no poder ahondar en la profundidad de los fenómenos sociales. En ese contexto, años después aparece la sociología clínica, como una alternativa para el estudio de este tipo de fenómenos, que no separa los aspectos considerados por separado en las disciplinas mencionadas anteriormente. Con esta propuesta metodológica este mismo autor invita a abandonar las divisiones disciplinares cuando éstas impiden pensar y comprender lo existencial, lo personal y la complejidad de las relaciones socioafectivas.

La sociología clínica postula que no comparte con la psicología una intención terapéutica. En voz de Gaulejac (2005) “una sociedad no se cura”. Uno puede ayudar a las personas, pero no hay que confundir el nivel personal y el nivel de la sociedad. La sociología clínica es, sin embargo, una sociología que se interesa en lo vivido, en lo emotivo y afectivo en la vida social. Desde esta perspectiva, a diferencia de la sociología tradicional, encabezada, entre otros, por Durkheim, los fenómenos sociales no son cosas, ni su abordaje debe ceñirse a una sola disciplina. Sostiene en contraparte que, en general, no se puede estar interesado en la sociedad sin interesarse en las representaciones de la subjetividad humana. Por ello es fundamental abarcar al sujeto que vive los fenómenos sociales como una totalidad. Con ese fin, emplea como instrumento fundamental los relatos de vida.

Para el autor antes citado, en esto consiste el “corazón del proyecto” de la sociología clínica: si la sociología se ha dedicado a estudiar fenómenos sociales como cosas, no debe por eso olvidar que la comprensión subjetiva forma parte de las cosas estudiadas como tales; que no se puede acceder a la realidad fuera de una experiencia concreta, aunque subjetiva, de un individuo concreto. No se puede entender el sentido y la función de un hecho humano si no es a través de una experiencia vivida, de su incidencia sobre una conciencia individual y de la palabra que permite dar cuenta de ello. Siguiendo el planteamiento de Lévi-Strauss (1968), toda interpretación válida debe hacer coincidir la objetividad del análisis histórico o comparativo con la subjetividad de la experiencia

vivida. Es así como este enfoque, gracias a su capacidad de dar cuenta de lo existencial, de lo afectivo, de lo personal, puede operar un trabajo de deconstrucción/reconstrucción que parece actualmente necesario para entender mejor la complejidad de las relaciones socio-afectivas.

Algunas de las características de la sociología clínica, como perspectiva metodológica para el abordaje de problemas sociales, son las siguientes:

- a) Es una disciplina al servicio del objeto de estudio, y no a la inversa. En este sentido, su propuesta nos abre a una comprensión más integradora de los relatos de vida en su dimensión psíquica, su dimensión del individuo social y su dimensión del sujeto. El relato de vida es la expresión de esas tres dimensiones esenciales de la identidad de los deseos y de las angustias inconscientes de la sociedad a la cual pertenece su autor, y de la dinámica existencial que lo caracteriza y le da vida.
- b) La sociología clínica es una ciencia de los relatos de vida en la que el análisis de las conductas de los sujetos da cuenta de esta ‘intersección’, situándose en tres niveles: *el de los hechos, el de sus significados inconscientes y el de su expresión subjetiva* (Gaulejac, 2005). Desde la perspectiva de la sociología clínica, la historia de vida es una mezcla compleja de elementos. A través de la historia y el relato que hace el individuo se advierten el entrecruce y superposición de elementos culturales, sociales, económicos (ligados al funcionamiento psíquico consciente e inconsciente).
- c) Desde esta apuesta de la sociología clínica, la “separación” entre el análisis sociológico y el análisis psicológico de una historia que da cuenta de un fenómeno “total” de la personalidad en los términos de Marcel Gauss, (1968) no tiene cabida alguna; por el contrario, la propuesta apunta al análisis de los vínculos, los cambios, las condensaciones, las rupturas y las influencias recíprocas entre los diferentes elementos de una historia de vida.

La sociología clínica constituye una innovación metodológica en un contexto social donde la memoria puede ser un ejercicio doloroso, como es el caso de los casos de alumnos que han vivido maltrato por parte de sus compañeros de escuela. Adoptar su enfoque responde a la necesidad de imaginar nuevas posiciones y miradas de trabajo, nuevas aproximaciones teóricas y nuevas metodologías en torno a la memoria y la historia, una tarea pendiente dentro de la investigación educativa.

En suma, la sociología clínica plantea preguntas referidas a la historia de vida del sujeto, retomando sus momentos importantes. En esa línea, se interroga acerca de los otros actores, de aspectos críticos, como los relativos a los momentos de sufrimiento, tratando de recuperar los contextos de relación personal en los que la historia ha tenido lugar. La ruta de recuperación de estos datos está marcada por el supuesto de que el destino individual está condicionado por un campo social donde tiene lugar la experiencia subjetiva. Su enfoque permite dar cuenta de la comprensión e interpretación del sujeto en cuanto hablante de su propia trayectoria de vida, ya que aborda la experiencia humana en un contexto y tiempo específicos, y permite transitar entre los canales de la subjetividad.

Las historias de vida. Una herramienta para acceder a la comprensión del maltrato entre iguales

Entre los científicos sociales que utilizan la herramienta señalada en el título de este apartado, por ejemplo, dentro del método biográfico, la meta más deseable y difícil de alcanzar es conseguir hallar las circunstancias que permitan realizar una buena historia de vida. Esto implica no sólo conseguir un buen informante, que esté inmerso en el universo social que estamos estudiando, sino que tenga además una buena historia de vida, en términos del interés demarcado por el objeto de estudio.

Se requiere un relato que sea narrativamente interesante y completo, lo que depende enteramente de las características del sujeto elegido: que sea brillante, genuino, sincero, que se explique con claridad e introduzca en sus relatos elementos amenos, que sea autocrítico y que analice con una cierta perspectiva su propia trayectoria vital y sobre todo, que sea constante y esté dispuesto a llegar hasta el final. Sin todos estos requisitos es difícil que el investigador se decida a ensayar esta forma de documento científico. Este criterio orienta la elección de uno de los informantes cuyo relato se analiza con mayor detalle en este trabajo, a tal grado que puede constituir el referente empírico principal sobre el cual se base la investigación.

La historia de vida es el relato autobiográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas, en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona donde se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia. En la historia de vida, el investigador es solamente el inductor de la

narración, su transcriptor, pero también el encargado de retocar el texto, tanto para ordenar la información del relato obtenido en las diferentes sesiones de entrevista, así como el responsable de sugerir al informante la necesidad de cubrir los huecos informativos olvidados. En la etapa de publicación de la narrativa, el investigador podrá, según las circunstancias, hacer retoques ulteriores al texto.

A escala metodológica, el relato de vida es expresión de tres dimensiones esenciales de la identidad: de los deseos y de las angustias inconscientes, de la sociedad a la cual pertenece su autor, y de la dinámica existencial que lo caracteriza.

Todo relato implica una reconstrucción, y sobre este punto los psicoanalistas y los sociólogos concuerdan de buen grado con los literatos. La historia de vida es “tiempo recompuesto” por la memoria (Gaulejac, 1988). Sin embargo, en opinión de este autor, hay que advertir cierta relatividad en las versiones del sujeto, dado que no nos podemos fiar de la memoria. Obedece a lógicas distintas que la verdad o la ciencia. Olvida, deforma, transforma, reconstruye el pasado en función de las exigencias del inconsciente, de presiones circundantes, de las condiciones de producción del relato, de estrategias de poder del locutor y del entrevistador, entre otras. El relato, sea autobiográfico o no, tiene, pues, múltiples facetas, igual que una novela. Es a la vez un testimonio y un fantasma. Las palabras dicen lo que ha pasado (“Es la realidad”) pero también transforman esa realidad (“No son más que palabras”), aunque sólo fuera porque cambian la relación del sujeto con esta realidad. Hablando de “su” historia, el individuo la (re)descubre. Es decir, hace un trabajo sobre él mismo que modifica su relación con esa historia.

En suma, la historia de vida comprende dos aspectos:

- Designa lo que “realmente” ha pasado durante la existencia de un individuo (o de un grupo), es decir, el conjunto de acontecimientos, los elementos concretos que han caracterizado e influenciado la vida de este individuo, de su familia y de su medio.
- Designa la historia que se cuenta sobre la vida de un individuo (o de un grupo), es decir, el conjunto de relatos producidos por él mismo y/o por otros sobre su biografía.

Publicar una historia de vida presupone condiciones de adecuación científica, pero también condiciones propiamente textuales o literarias. Por esto son

tan pocos los relatos de vida recogidos que llegan a presentarse finalmente como narraciones autobiográficas, porque hay que señalar que, salvo raras excepciones, los sociólogos, antropólogos o psicólogos sociales no buscan realizar historias de vida como estudios de caso únicos, sino que éstas surgen a menudo de improviso, *a posteriori*, después de meses o incluso años de estar trabajando en un determinado tema.

La aportación de esta herramienta al estudio del objeto, reside, entre otras, en las siguientes posibilidades:

- Introduce en profundidad en el universo de las relaciones sociales primarias. A través del relato de vida es posible desplazar fácilmente el foco de análisis hacia las relaciones familiares, hacia las pautas de formación y funcionamiento de relaciones del sujeto a lo largo de distintas etapas y en diversos contextos, como las relaciones entre compañeros de escuela, en el caso de esta investigación.
- Provee control sobre los factores que explican el comportamiento de un individuo dentro de un grupo primario, que representa el nivel esencial de mediación entre el individuo y sociedad. Este control se puede ejercer no solamente a través de la narrativa del sujeto, sino que puede complementarse con las referencias a las personas que constituyen el entorno social inmediato.
- Constituye material valioso para conocer y evaluar el impacto de las transformaciones, su orden y su importancia en la vida cotidiana, no sólo del sujeto, sino de sus grupos de referencia (familia, escuela, amigos, trabajo).
- En la etapa de publicación de los resultados de una investigación, la historia de vida es la mejor ilustración posible para que el lector pueda penetrar empáticamente en las características del universo estudiado.

Las vías de acceso a la historia de los sujetos

La importancia de recuperar “las vidas cotidianas” de los jóvenes alumnos que han vivido maltrato radica principalmente en rescatar a los seres particulares que producen, reproducen y resisten esa educación, lo que significa recuperar la materialidad histórica del maltrato y la violencia que se genera en la escuela y describir la heterogeneidad de los procesos que vivieron los actores en el ámbito de convivencia entre alumnos.

En virtud de lo anterior, el trabajo de recopilación de datos que se realizó en este estudio tuvo como instrumento principal la entrevista, orientada por un conjunto de ejes diseñados para poder reconstruir los aspectos fundamentales de la vida de los sujetos que aportan a la comprensión de su experiencia en relación con el maltrato entre iguales.

Teniendo en cuenta que en el maltrato entre alumnos la participación y la percepción que tienen los actores sobre éste no inician ni terminan en la escuela, resultó indispensable acercarse a los contextos de la historia de los sujetos elegidos, hasta desembocar en su análisis a profundidad. Para esto fue significativo un caso cuya complejidad, evidenciada en la propia narración del sujeto, sirvió para obtener un acercamiento más preciso a su papel en las situaciones de maltrato entre iguales, desde distintos antecedentes de su historia que convergen para comprender su posición ante estas situaciones.

El individuo como producto, actor y productor de historias

¿Por qué contar la propia vida? ¿Para qué sirve? Señala Gaulejac (2005) que a las personas les gusta hablar de ellas mismas, contar su propia vida. Incluso cuando ésta no es bella, tienen el sentimiento de decir cosas importantes. Muchas veces en esta búsqueda se juega una posición social, el intento de encontrar ancestros prestigiosos para revalorizarse uno mismo, ahora cada uno; incluso la “pequeña gente”, se interesa en su historia. Esto nos remite a una vieja pregunta que los filósofos conocen muy bien: ¿De dónde vengo? ¿Quién soy?

Hoy en día cada individuo debe luchar por tener un lugar social y poseer una existencia social e individual. Cada individuo es invitado a volverse autónomo, a producir su existencia. Quiere decir que la existencia social ya no está dada tanto por el grupo, como en las sociedades de otros tiempos, sino remitida a cada individuo que es invitado a construirse, a devenir él mismo. Pero ¿en qué consiste este proceso de construcción de sí mismo? ¿Qué quiere decir afirmar su identidad hasta producir su vida? Estas preguntas planteadas por la sociología clínica son fundamentales para iniciar el análisis de un caso de maltrato escolar, a través del recorrido por momentos clave de su historia de vida.

La novela familiar de José

En la historia de vida de José, el sujeto elegido pa-

ra profundizar en el análisis, en ocasiones terminan por confundirse las vivencias afectivas, emocionales, personales e íntimas, con aquello que está, por así decirlo, fuera de él, en los elementos de los contextos social, económico, laboral, ideológico, cultural y familiar en donde se ha desenvuelto. De considerar esta multirreferencialidad proviene, entonces, una serie de preguntas teóricas y metodológicas acerca de cómo abordar esta totalidad, cómo descifrar lo que hay de objetivo y subjetivo, cómo analizar un relato, a partir de qué referentes, con cuáles pautas metodológicas, qué tipo de relación se instala entre el investigador y el narrador, cómo comprender el conjunto de factores que intervienen en las condiciones de producción del relato de la historia de vida.

Todo esto remite a una hipótesis: el individuo es producto de una historia de la cual intenta volverse sujeto. ¿Qué quiere decir que el individuo es el producto de una historia? ¿De qué historias estamos hablando? Esto se puede comprender de distintas maneras.

En primer lugar, el individuo es producido por la historia. Su identidad se ha construido a partir, por un lado, de acontecimientos personales que ha vivido, que forman la trama de su biografía. Historia singular, única. Pero, al mismo tiempo, estos elementos son comunes a la historia de su familia, de su cultura, de su medio social, de su clase de pertenencia, de la sociedad en la cual vive. Entonces el individuo es un ser sociohistórico. Los individuos son producidos por la sociedad.

En segundo lugar, el individuo es un actor de la historia. A la vez que ha sido producido, es también su productor. Como portador de historicidad el sujeto tiene la capacidad de intervenir sobre su propia historia y esto es lo que lo posiciona como sujeto.

Finalmente, el individuo es productor de historia, en el sentido de que él cuenta historias y se cuenta historias a sí mismo. Gaulejac (2005) sostiene, en ese sentido, que cuando uno se cuenta historias a sí mismo, se trata siempre de cuentos, en tanto se posiciona en un escenario donde convive lo que el sujeto es con lo que quiere representar en su imaginario. Uno podría interrogarse entonces sobre la función de contarse historias. Ello remite a la cuestión de la memoria y la transmisión. En particular, remite a las familias, como antecedente inmediato en la construcción de historias. ¿Cómo se cuenta a los otros la historia de la familia? ¿Qué quieren decirse unos a otros? ¿Qué es lo que se prefiere no decirles? Los relatos tienen como función transmitir al otro lo que suce-

dió, y al mismo tiempo transformar aquello que sucedió en función de aquello que uno desea o ha deseado. En la manera de contar las historias de familia, uno les ofrece a los otros un guión de vida como lo hace José.

Reconstruyendo la historia de maltrato

Cada individuo actúa sobre él mismo al desarrollar su capacidad de ser sujeto; si uno no cambia la historia, porque lo pasado es pasado, uno puede al menos cambiar la manera en que este pasado es actuante en uno mismo. En esta tónica se refiere Gaulejac (2005) a una frase de Heidegger donde definía la historicidad: "La historia no quiere decir 'el pasado', en el sentido de aquello que ha ocurrido, sino de aquello que advierte. Lo que tiene una historia está en relación con un devenir. Entonces lo que tiene una historia puede al mismo tiempo hacer una historia". Hay aquí una concepción dinámica de la historia. Aquél que no tiene historia, que no posee historia, tampoco puede hacer una historia.

Lo anterior se constata en argumentos que expresa José al interpretar y comprender qué le había sucedido, por qué se encontraba en ese momento histórico y las circunstancias que lo rodeaban, siempre en la búsqueda como si estuviera poseído por aquello que le había sido extraño.

...en 1996 mi madre compró un pequeño departamento, muy lejos de donde vivía mi tía Carmen, y un día nos dijo que al terminar, yo la primaria, y mi hermana la secundaria, nos mudaríamos para allá. Por mucho tiempo fue sólo una idea abstracta, pero en abril, en vez de ir a inscribirme a la Secundaria 29, que era la más cercana, mi madre me llevó a la "Técnica # 1", que era "la mejor" de las cercanas a la nueva casa. No me imaginaba yo que el OGRO es un espíritu que puede encarnarse en múltiples cuerpos, o, quitando el estilo poético mamón: que una víctima siempre encontrará sus ogros, esté donde esté.

Aunque José advertía que era una presa fácil del maltrato en esos momentos no sabía lo que le esperaba en esa escuela, donde el silencio fue su compañero y fiel acompañante guardado muy celosamente. Estos secretos de familia, escuela y vida cotidiana fueron expresados años posteriores cuando él consideró que de alguna manera las heridas ya estaban sanadas. José tardó muchos años en contar a alguien el drama que le tocó vivir, haciendo un análisis profundo de su vida infantil y juvenil.

La siguiente parte del relato permite apreciar que alcanza a distinguir, dentro de su marco de referencia, la figura del agresor, como componente innegable de las situaciones de violencia temprana que reporta, y al maltrato como una realidad inevitable, que impacta su subjetividad generando cierto tipo de disposiciones, como el aislamiento y la fantasía:

En contraste, al ser golpeado por mis compañeros de secundaria, en mi vida personal me trataba de ver reflejado en los personajes de televisión, digamos, Batman, Schwarzenegger. Por aquel tiempo 1998 (Nos habíamos mudado y el ejemplo de mi tío quedó distante... aunque ya de por sí era muy distante...) había una serie de televisión "El guerrero del camino": fui a la peluquería y pedí el mismo corte que el protagonista. En el caso de mi grupo de secundaria el dumping, si bien grande... hoy analizándolo a la distancia, era de reacciones exageradas, es decir, una buena cantidad de mis compañeros se empeñaban en decir que yo era el más débil, feo e inepto... yo parcialmente lo creí. Sin embargo la reacción de ellos, más que estar basada en un juicio objetivo, recibía mucho de su combustible de la fuerza del rechazo, es decir: una parte de mí se esforzaba aparentar la perfección y la superioridad sobre mis colegas, al carecer de los medios para hacerlo, la lógica reacción de ellos fue ¡NO ERES PERFECTO CABRÓN! (Lo cual era cierto), para luego ser proseguida por ¡DE HECHO ERES EL PEOR DE TODOS, NO ERES NADA! Si en todas las sociedades a la figura del héroe sigue un proceso de admiración, viene otro de rechazo y ataque. En mi caso, siendo tan pocos mis elementos heroicos, a un brevísimo periodo de aceptación siguió la maratónica crucifixión.

La subjetividad recuperada en la experiencia vivida por José permitió comprender a un humano creativo, crítico, evaluador y actor del mundo social, que nos remite a una comprensión más compleja de los fenómenos sociales. Enríquez citado por Makowski y Taracena (2002) señala que la narración de sí mismo es siempre un relato para otros y que de ese modo la individualidad encuentra un emplazamiento en una familia o en una clase.

En su historia José se muestra como un excelente dibujante de sí mismo, lo cual demuestra al plasmar su identidad y el modo en que la fue creando a lo largo de su vida estudiantil y cotidiana, por ejemplo en momentos donde la timidez de su infancia seguía,

pero al mejorar su aspecto físico a través del endurecimiento de sus facciones, alcanzaba una ligera estabilidad. Pero la sombra de su desdicha lo revolvía a ese mundo de sombras desde donde se espejea constantemente.

...podemos vivir enfermos, metidos en armaduras oxidadas y cargando piedras gigantes siendo los últimos en darnos cuenta de ello. Así, yo vivo metido en el juego de todo esta bien, las cosas se compondrán, "*este dolor que sentí fue sólo una tarde gris*", pero ¿sabes? Se trata de algo más que una tarde gris, mi personalidad, es algo así como el jardín del Gigante Egoísta: casi siempre es invierno y, cuando hay flores, se marchitan muy rápido.

José tiene una capacidad de reflexión poco vista en los jóvenes de su edad, en la que permanentemente asume sus puntos de vista, desde una mirada crítica, tomando en cuenta motivaciones, valores, sentimientos y vanidades muy acentuadas en su personalidad. La construcción e interpretación que hace de sí mismo es implacable, siendo un juez muy justo de los actos propios y ajenos. Esta construcción es también en cierta forma un reflejo de lo que vive socialmente. Dentro de la interpretación contenida en esta construcción, existen valores en choque, por ejemplo, con relación a la belleza, en tanto los asigna a sí mismo, pero también como defensa frente a sus debilidades en confrontación con la realidad. Entre la aportación a los datos producto de la visión que tiene de sí mismo y la que reporta de los demás, la balanza se inclina hacia el primero, lo cual puede ser resultado de su capacidad introspectiva, más que del olvido por los otros actores.

La ley del silencio: una parte en la historia de maltrato

El silencio es una categoría común y natural, no sólo de la víctima en caso de maltrato en centros escolares, sino también de los que observan dentro de la familia y entorno social, que desconocen por lo general la magnitud del problema.

Para José no pasa desapercibido este momento histórico de su vida; él recuerda perfectamente en qué etapa escolar inició todo este sufrimiento:

Yo sufrí de violencia escolar desde la secundaria, después de que en la primaria por mi buena aplicación llegué a ser de los mejores alumnos del Estado y fui invitado por la Secretaría de Educación Pública a la Ciudad de México a visitar al presidente.

El esfuerzo de José en la primaria se vio coronado por el éxito en el escenario escolar, equivalente a haber sido seleccionado como uno de los mejores alumnos de ese ciclo. Este hecho tan importante, siendo José un niño, le permitió estar orgulloso de sí mismo, generar una autoestima elevada y una satisfacción por la escuela y su entorno. Desgraciadamente no duró mucho tiempo esta etapa, y las interacciones escolares a partir de la secundaria cambiaron, como cambió su propia vida.

Cuando tenía 12 años y era un muchachito tonto infantiloides, supe lo que sentí pero no pude darle el significado... lo que siguió fue el *viacrucis*, pero de... ¿cuántos días de clase hay al año? digamos 200 estaciones. Todas con caída libre, latigazo y escupitajo. Calabacín, maletón, pitufo filósofo, o por lo menos "Joséeee" (dicho con voz aflautada y tono mariconesco) esos fueron mis nombres entonces.

No estoy jugando aquí a la víctima, "pobrecito de mí". Lo que pasó allá fue el resultado de un coctel de ingredientes, todos cocinados a fuego semilento con el perfecto resultado de "darme en la madre", donde yo fui el orquestador, pero tuve *solistas muy virtuosos*. En todos los sistemas sociales y grupos; escolares; laborales; familiares; hay jerarquización, algunas veces no estás seguro dónde te toca, sobre todo si estás a media tabla. Yo no tuve problemas en esos años para conocer mi posición: Sólo tenías que buscar la más baja, luego escarbabas un poco, y ahí estaba yo.

Yo era pobre, ciertamente no era guapo, o al menos no al nivel de requisición de esa escuela (había mucha gente bonita y con dinero), y ciertos defectos de mi fisonomía (extrema delgadez; nariz y orejas grandes) estaban en el preciso momento donde son más notorias por los cambios de la pubertad.

Si bien no era el más bajo, sí era pequeño. Aún así, mi cuadro físico no era la fórmula perfecta para el fracaso: Si hubiera tenido carácter y entereza habría podido controlar la situación: Pero no los tenía, de hecho su ausencia era aún más evidente que mis defectos físicos. Mis compañeros me veían *como algo menos que un payaso*. Sólo era cuestión de tiempo para que las hienas atacasen (No se puede juzgar de otro modo a esas mierdas de gentes que sólo viven buscando alguien más débil que ellas para, dándole en su madre, resarcirse y creer que no son mierda).

Finalmente señala que:

La vida me ha servido para notar que mis sueños infantiles de *Superego* son falsos, todos los días veo tipos más galanes, listos, fuertes, que *yo*. Pero *nunca, jamás*, he conocido alguien que me supere en gusto, *nunca*.

En general, esta necesidad de expresión y/o de exaltación de lo que considera sus fortalezas, no corresponde sólo a un arrebatado del sujeto ante las situaciones en que ha sido maltratado por otros, sino a una compensación ante lo que no recibe del medio externo, asumiendo un protagonismo ante sí mismo como forma de reacción que busca la recuperación del yo.

A manera de conclusión

Esta historia tuvo por objeto recuperar la individualidad de José; es allí donde resultaron útiles algunos de los referentes teóricos que forman parte del enfoque de la sociología clínica, en tanto permiten comprender a los personajes y los acontecimientos incluidos en la narración del sujeto, junto con los momentos en que ocurren articulaciones entre las distintas condiciones que constituyen su historia, en particular, con referencia al maltrato sufrido. Entre otras cosas, detrás de la historia de José hay algo que tiene que ver con el complejo de abandono y desprotección, suplido con una actitud inconsciente de egolatría que remite, según Gaulejac (2005) a la concepción freudiana del inconsciente y a procesos de identificación en la construcción de la identidad, a los mecanismos de proyección/introyección. Es decir, nos remiten a la construcción del sujeto frente a su deseo y frente a sus procesos más inconscientes.

Cuando se investiga un tema como el maltrato es necesario que al sujeto se le tome en un tiempo y espacio pertinentes, ni antes ni después. José señala dentro de la recuperación que hace de su historia, cómo la aparición del otro, del investigador, fue oportuna en términos de su necesidad de expresarse, pero que en contraparte resulta oportuna para el acceso a los datos, en tanto se trata de un sujeto con una edad en la que han pasado algunos años desde su egreso de la preparatoria y ello puede servir como referente para comprender los procesos de asimilación de su experiencia.

Por supuesto, la historicidad es también un concepto sociológico relativo al trabajo que hace una so-

ciudad sobre ella misma, para transformarse. Y, al mismo tiempo, refiere a la historia de un sujeto particular, como elemento de esa sociedad. Entonces, lo importante es lo que cada una de estas historias nos dice sobre la realidad. La realidad soterrada, escondida que existe en la sociedad. En definitiva, lo que cada historia nos permite comprender sobre la condición humana.

En el sujeto hay una variedad de sentimientos y actitudes, amor, odio, resentimiento, envidia, miedo, desdén, y actitudes de racismo, vanidad, arrogancia y mitomanía. Es un sujeto con capacidad extraordinaria del ver el dolor y el sufrimiento de manera intensa y profunda, ya que puede desentrañar su pasado para hacer historia de sí mismo y de los otros de manera plena y sin complejos.

En las entrevistas se encontraron además ciertos elementos para apreciar el impacto del maltrato en la constitución de la subjetividad de las víctimas, tomando como referencia el caso en estudio. Sentirse incómodo, infeliz e inseguro, experimentar miedo de ir o estar en la escuela, es la más externa de las múltiples caras del maltrato entre alumnos. Profundizando en la interpretación, toda relación de maltrato trata siempre de un problema de convivencia donde se presenta:

1. Asimetría del poder: la violencia en la escuela muestra que hay alumnos fuertes y poderosos, mientras que otros se experimentan débiles y desamparados.
2. Alteración en el desempeño del estudiante. La víctima puede presentar bajo rendimiento, inasistencia a clases e incluso abandono escolar.
3. Estado de indefensión. La víctima de maltrato en la escuela se encuentra ante la indiferencia de los profesores y las autoridades escolares, por lo que asume la falta de capacidad para enfrentar el problema. De ahí que las redes de apoyo, en el caso de las víctimas, sean terriblemente pobres.
4. Ansiedad, provocada a las víctimas por el terrible dolor de "no ser querido". La impopularidad no es el único mal para los estudiantes, sino que se acompaña de la escasez de amigos.
5. Ser víctima de maltrato deja un recuerdo que, cuando se evoca, se recupera con sabor emocional impregnado de amargura.
6. Pérdida de confianza en los adultos e instituciones frente a la impunidad, por parte de la víctima.

Llegando a este punto, el trabajo de campo dio lugar fundamentalmente a una narración que explica

algunos mecanismos de supervivencia de los estudiantes que son víctimas de sus compañeros, en relación con su preferencia sexual, su inteligencia, su situación como enfermos o cualquier otra característica que sea tomada como pretexto para agredirlos. Este proceso permitió reinterpretar las respuestas de los alumnos considerados víctimas de maltrato no sólo desde el contexto de la escuela, sino como los síntomas de una sociedad que legitima y reproduce este tipo de fenómenos. Descubrir los tipos de maltrato entre los alumnos es un reto y una necesidad si queremos comprender a las escuelas y a los sujetos por dentro.

Referencias

- ARENDT, H. (1998). *La condición humana*. Madrid: Paidós.
- BANDURA, Albert y WALTERS R. (1988). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, Pierre. CHAMBOREDON, J. C. PASSERON J. C. (1975). *El Oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU P. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- CAVA María, J. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CORSI, Jorge. (Compilador) (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires. Paidós.
- DE GAULEJAC, Vincent (2005). *Historia de vida psicoanálisis y sociología clínica*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- DE GAULEJAC, Vincent (2002). *Lo irreducible social y lo irreducible psíquico. Perfiles Latinoamericanos*. México: FLACSO.
- ERDHEIM, Mario (2003). *La producción social del inconiente*. México: Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund (2006). *El malestar de la cultura*. Madrid: Alianza.
- FREUD, Sigmund (2001). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires. Amorrortu.
- FOUCAULT M. (1992). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- FURLÁN M. Alfredo (2004). *Miradas diversas sobre disciplina y la violencia en los centros escolares*. Guadalajara: Editorial Universidad de Guadalajara.
- FURLÁN M. Alfredo (2003). *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela*. Los problemas de Indisciplina Incivilidad y violencia. México: COMIE.
- GOFFMAN, E. (1992). *Internados. Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires. Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: F. Martínez de Murguía.
- GOFFMAN, E. (1986). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- OLWEUS, Dan (1973). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OLWEUS, Dan (1984). *Bulling at School. What we Know and GAT we Can do*, Oxford Blackwell.

- ORTEGA, Rosario (2003). *El proyecto Bulling de la escuela de Sevilla. Un modelo Educativo*. Conferencia Europea.
- ORTEGA, Rosario y DEL REY, Rosario (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*, Barcelona: Grao.
- ORTEGA, Rosario y DEL REY, Rosario (2002). *Estrategias educativas para a prevençao de violencia*. Brasil, UNESCO.
- ORTEGA, Rosario y DEL REY, Rosario (2000). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado.
- ORTEGA, Rosario y MORA-MERCHÁN, Joaquín (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- OSORIO Fernando (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- PRIETO QUEZADA, Ma. Teresa (2002). *Hacia una fundamentación teórica para el estudio de la violencia. Propuesta de intervención pedagógica*. Guadalajara: Del Villar.
- “La violencia Escolar Un estudio en el nivel medio superior”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México.
- REVISTA MEXICANA de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2005). Sección temática: Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. Números 26 y 27 México COMIE. Guadalajara: Espiral.
- TARACENA, Elvia (2002). “La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales”. *Perfiles Educativos*. México.
- TRIANAS TORRES, Ma. Victoria (1996). *Educación y competencia social*. Aljibe: Madrid.
- VELÁSQUEZ R., Luz Ma. (2002). “Aplastando las hojas secas o sobre la violencia en la escuela”. *educar*. Guadalajara: SEP.

La intervención educativa. Un campo emergente en México

TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA¹



Resumen

La investigación atiende a la emergencia de la intervención educativa en México. Su desarrollo empírico consistió en el rastreo de proyectos, experiencias y el uso de la noción de intervención en 190 páginas web. Se hace un análisis del discurso con un andamiaje metodológico estructurado por categorías del análisis conceptual y del análisis institucional perspectivas trabajadas en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE- México). El artículo describe la configuración de la intervención educativa por sus efectos de diseminación práctica, desde sus temáticas, los espacios en los que se producen y las actividades con las que opera su instrumentación, mostrando indicios sobre la apertura de un campo conceptual en educación.

Descriptor: Intervención, Discurso, Conceptual, Socioeducativo, Emergencia, Institucional.

The Educational Intervention. An Emerging Field in Mexico

Abstract

This research meets the emergency of "Educative Intervention in Mexico". Its empirical development consisted on tracing some projects, experiences and the use of intervention as a notion in 190 web pages; by analyzing the discourse, based on a method structuralized with conceptual categories and institutional perspectives of analysis studied at the Educative Intervention Department (DIE - Mexico). This article describes the configuration of educative intervention, because of their practical dissemination effects; from their main topics to the spaces where they are produced and the different activities in which their instrumentation could operate; showing evidences from the outset of a conceptual field in education.

Key words: Intervention, Discourse, Conceptual, Social-educative, Emergency, Institutional.

Artículo recibido el 27/10/2009
Artículo aceptado el 20/01/2010
Conflicto de interés no declarado

¹ Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Ajusco. México. denuevotere@yahoo.com.mx
Este trabajo forma parte de la investigación "Configuración del campo de la intervención educativa en México. Experiencias y soportes Analíticos", desarrollada en el Programa de Doctorado del DIE-CINVESTAV, bajo la dirección de la Dra. Josefina Granja Castro y el Dr. Eduardo Remedi Allione.

Introducción

La noción de intervención educativa ha cobrado mayor presencia en los discursos que circulan en el ámbito educativo en México. De ahí surge el interés por conocer y mostrar qué se quiere expresar a través de esta noción, cuáles son los sentidos de distinción o diferenciación con respecto a la manera convencional de abordar los quehaceres teóricos, metodológicos y prácticos de la educación a partir de nociones como docencia, enseñanza, formación, didáctica, currículum, programa educativo, planeación, evaluación, investigación, entre otras.

Al explorar lo que se quiere decir con la noción de intervención educativa, se reconoce un gesto con el cual se expresa una práctica de la diferencia a través de significados manifiestos y latentes en acciones educativas que podrían denominarse menores al estar fuera de los programas educativos normados o regulados por las instituciones educativas en México.

Ello permite pensar a lo educativo como cargado de una diversidad de opciones y posibilidades diferentes a los modos de abordar la tarea educativa, que van desde la composición de los contenidos educativos cuyos temas responden a demandas específicas de procesos de enseñanza y aprendizaje; formación de hábitos y conocimientos o promover la conciencia, por ejemplo, en la atención a factores de riesgo de enfermedades o adicciones; cuidados y hábitos de pacientes con enfermedades específicas; consumo de medicamentos; salud reproductiva; proyectos productivos y de vida, entre otras. De este modo, son variadas las formas de involucrar a los sujetos para encarar necesidades y problemas específicos de distinto orden en áreas como la salud, sexualidad, medio ambiente, inclusión social, necesidades educativas especiales, calidad de vida, etc. Esto necesariamente diversifica su mediación instrumental, los lugares y espacios en los que operan y las formas de participación de los actores en un proceso de educabilidad.

La revisión de esta noción en México es sugestiva porque incorporar esa mirada ha representado fuertes dificultades, aunque hay actividades preexistentes sin el enunciado de intervención pero con rasgos de parentesco instrumentadas por medio de programas compensatorios o de educación no formal.¹ No obstante, la gran mayoría de estos programas atienden a población marginada de los servicios educativos regulares y sus lógicas de funcionamiento toman

un carácter unificador y centralizador por parte del Estado mexicano, lo que confiere otras dimensiones a lo producido a partir la idea de intervención.

Metodología

El medio de indagación consistió en el análisis del discurso de páginas web en México que referían a la noción de intervención educativa, asumiendo que la circulación de la información mediante la web es un referente donde se muestra, en cierta forma, lo que flota en el ambiente de la época. La búsqueda fue aleatoria y se trabajó con 190 páginas que datan de 1996 al 2006 y corresponden a reportes de investigación, artículos, servicios profesionales, relatos de experiencias, informes, publicaciones, planes y programas de estudio.

De ellas se hizo un primer nivel de análisis con dos tipos de distinciones. La primera fue identificar las páginas que, a través de la idea de intervención educativa, sólo enunciaban una intención educativa utilizando la *palabra como sinónimo o equivalencia de otras nociones*, cuya orientación no se diferenciaba de lo ya establecido, como podrían ser términos como proyecto, taller, programa educativo, acción didáctica o simplemente pretensión educativa. Esta lógica de uso operaba en el discurso de la gran mayoría de las páginas (158, el 83.15%). La segunda distinción consistió en agrupar las *que tenían un anclaje del significado de intervención educativa a un hacer*, y que mostraban resultados de experiencias; referentes teórico-metodológicos; temas o problemas atendidos desde intervenciones educativas; modelos o estructuras para el diseño o evaluaciones de intervenciones; narraciones experiencias de intervención y servicios profesionales de intervención educativa. Éstas correspondieron a un menor número (32 de 190 páginas, el 16.84%) (Ver Tabla 1).

Las distinciones anteriores permitieron advertir movimientos que expresaban un giro en la mirada sobre el quehacer educativo a partir de las experiencias prácticas. De esta manera, se observaron sentidos de cambio que dislocan e incorporan a lo educativo como lo diferente, como *otro modo de hacer* en la vida pública y en instituciones allegadas a ella. Estos movimientos dan cuenta de una emergencia, la que se advierte por medio de marcas en el análisis del corpus de esta investigación y, al mismo tiempo, muestran un proceso de descentramiento de lo escolar puesto que se manifiesta a través de:

a) *Otros espacios*. Implica situar lo educativo en diferen-

tes lugares, instituciones y formas de participación de los actores.

- b) *Diversos modos de abordar el quehacer educativo.* Se dispersa su mediación instrumental así como sus procedimientos al ajustarse a las necesidades de la población, en su espacio y tiempo.
- c) *La tarea educativa como medio.* Se sitúa la tarea educativa como medio para arribar a otro propósito y no como un fin en sí misma.
- d) *Los contenidos educativos no están previstos e incluyen temas y problemas múltiples.* Al estructurarse los temas y problemas en relación con las demandas específicas, éstos se formulan con los participantes desde asuntos singulares y preocupaciones que difícilmente son abordables en los planes y programas de las instituciones educativas o se han dejado de lado por las lógicas de lo constituido como lo escolar, o bien, están fuera de ellas, entre ellos aparecen los temas de salud, sexualidad, familia, inclusión social, medio ambiente, desarrollo comunitario, entre otros.

Los aspectos contenidos en los cuatro rubros anteriores remiten a que, a partir de la intervención educativa, el acto de observar focalice aspectos psicosociales, económicos, socioculturales y educativos así como prácticas que despliegan procesos de descentramiento y que Michel de Certeau (2000: 56) reconoce como menores. Sus sentidos de cambio operan efectos de *diseminación* que significan la “multiplicación y *proliferación* en una inscripción [...] El juego es aquí de la polisemia de la perspectiva” (Peñalver, 1986, 6).

La composición de los espacios, los modos de abordar el quehacer educativo, la tarea y los contenidos, dan pie para apreciar la configuración de la intervención educativa como un campo práctico en los términos que sugiere Michel Foucault, como un “campo práctico en el cual se despliega” (Foucault, 1991, 59). A continuación se presenta de qué manera la emergencia de este campo práctico de la intervención educativa despliega procesos de descentramiento y diseminación.

I. Marcas discursivas del campo de intervención educativa en la web

El proceso de descentramiento de lo escolar se aprecia *grosso modo* en la primera distinción analítica a través de diversos rasgos en el conjunto de las 190 páginas web. Con la idea de intervención educativa,

97 de ellas (51.05 %) aluden a *experiencias de acción*. Las experiencias apuntan hacia la formulación de estrategias para diagnosticar necesidades educativas, e instrumentación de cursos, talleres o metodologías participativas de intervención y de investigación con población no siempre situada en escuelas. Por su parte, las 93 restantes (48.94 %) refieren a *procesos de formación*. De entre ellas, en el 92% la noción de intervención educativa aparece en forma de contenidos de formación para profesionales de la educación en general, ya sea en programas, como parte de la justificación de algún componente curricular, o bien, como ofertas formativas que expresamente llevan ese nombre. En contraste, sólo un 8 % alude a contenidos para la formación de docentes.

Cabe señalar que el contenido expresado con la idea de intervención educativa en las ofertas de formación de profesionales de la educación, refiere en mayor medida (72%), al diseño de proyectos o de estrategias en las que predominan los recursos metodológicos y técnicos para su instrumentación en ámbitos no escolarizados, aunque son escasos los soportes epistémicos y teóricos que los sustentan. No obstante, ello marca la diferencia de los contenidos con los que tradicionalmente se estructura a la formación situada, por lo general, en cuestiones de enseñanza.

Los rasgos descritos en el conjunto de las 190 páginas permiten pensar que la intervención educativa, al estar más orientada por la realización de proyectos de acción con temáticas no circunscritas a la escuela, y el hecho de que los procesos de formación de los docentes tengan una presencia francamente menor frente a la de otros profesionales de la educación, sea éste un tipo de hacer cuya noción no tenga arraigo en la formación docente, ni forme parte de las políticas, planes y programas de estudio del Sistema Educativo Nacional en México.²

No obstante, al hacer la distinción del uso del enunciado para nombrar como sinónimo de lo ya constituido en formas convencionales de hacer educación, o bien, al insertar el enunciado en una frase propositiva, se deja ver una intención que marca algo diferente, lo que hace que el enunciado de intervención educativa fluya en el discurso educativo para asignar algo que se quiere decir (se anuncia), pero escasamente se ha expresado en un quehacer práctico, tomado como objeto de análisis o de reflexión explícita. Jacques Derrida sugiere que el sentido noemático (la intención) “no es de orden verbal, con toda su complejidad “enmarañada” (física e intencional), sino

(que) es la intención todavía silenciosa del querer decir” (Derrida, 1998:197-198).

Al operar la segunda distinción analítica en el escrutinio de las 32 páginas web en las que se observan aportes que trascienden sólo el querer decir, hay muestras de elementos anclados en marcas sobre los modos de hacer, que nos ayudan a comprender ese *otro* con lo que se produce una cierta diferencia.

Con la *marca* no sólo se relevan enunciados que muestran la presencia de lo que se hizo, sino analíticamente se opera como simulacro de una presencia, en la dualidad de presencia-ausencia. Ausencia en tanto que contiene un resto de algo que desapareció, pero presencia en su inscripción guardada, esto es, lo guardado señala diferencia frente a lo que le falta, o lo dejado de lado. Así, remitir a un componente en el discurso como marca permite otorgarle un juego múltiple que amplía las posibilidades de interpretación, como lo refiere Derrida, “No siendo la marca una presencia, sino un simulacro de una presencia que se disloca, se desplaza, se repite, no tiene propiamente lugar” (Derrida, 1998:58-59). A continuación se observarán marcas que dan cuenta de lo que se despliega en el campo de la intervención en las 32 páginas web.

a) Los espacios

Si el espacio es un lugar practicado como lo sugiere Michel de Certeau (Certeau, 2000: 129) resulta interesante dar cuenta de lo que se practica a partir de la idea de intervención educativa:

En el recorrido de los discursos puestos en circulación en las 32 páginas se pueden apreciar elementos sobre el tipo de instituciones que practican, difunden o promueven acciones a partir de la idea de intervención educativa. Un rasgo relevante es que prevalece una mayor participación de instituciones del sector público, aunque se identifica la presencia del sector social a través de organizaciones civiles vinculadas con el sector público y en menor medida, de manera independiente. Por su parte, la participación de instituciones privadas es francamente menor tanto de manera independiente como articulada con el sector público (según se observa en el Gráfico 1).

La participación de universidades públicas, escuelas, centros de investigación e instituciones vinculadas con el sector salud es predominante y, en menor medida se encuentran, el sector productivo, mientras que únicamente dos de las páginas WEB son organismos de la Secretaría de Educación Pública (ver Tabla 1). Ello muestra que desde la perspecti-

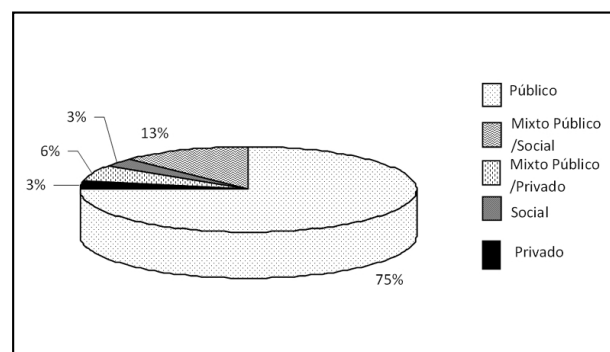


Gráfico 1: Distribución por institución

va de la intervención la tarea educativa es incluida en otros lugares distintos a los considerados *ex profeso* para educar y hace suponer en forma reiterativa que la noción de intervención educativa no tenga un arraigo en el Sistema Educativo Nacional y sí en otros ámbitos más cercanos a cuestiones de salud, de investigación o en programas educativos especiales, o bien, en acciones acotadas de formación de docentes para instrumentar programas especiales.

De igual forma, es posible reconocer que el tipo de acciones desplegadas desde la idea de intervención educativa no refieren a cuestiones generales; por el contrario, están delimitadas por aspectos que se caracterizan por su especificidad, ya sea acotados a una población en particular, a un problema, o a temáticas, y responden a necesidades locales y singulares, elementos con los que se podrían diferenciar las prácticas de las intervenciones educativas (Ver Tabla 1).

Otros elementos interesantes a destacar en ese giro de lo diferente, es que se deja entrever en las formas de proceder un gesto de indagación y exploración en el proceso de intervención, ya sea como punto de partida, durante su desarrollo o para mostrar el impacto de la intervención en la atención de los problemas. De igual forma, este gesto indagatorio se pone en operación para documentar cambios de conductas o actitudes que se esperan lograr con las intervenciones educativas.

Resulta evidente el predominio de instituciones del sector público, pero es sugestivo reconocer la participación de organizaciones civiles, aunque es incipiente su presencia. Ello da cuenta de una apertura para diversificar los modos de abordar problemas, tratamientos estructurados *ex profeso* para la población a ser atendida y posiblemente respuestas más acordes a necesidades singulares e inmediatas.

Hasta el momento se observa en el quehacer de este tipo de organizaciones un predominio por los te-

mas, problemas y sus resultados; casi es inexistente la estructuración de modelos para las acciones de intervención y prácticamente no hay análisis de las mismas, puesto que no tuvieron presencia en el rubro de referentes teórico-metodológicos y de narración de experiencias.

La preponderancia del sector público frente a otro tipo de sectores muestra la primacía del Estado para la atención de las demandas sociales, cuyos modos de operar todavía son de fuerte dependencia a las figuras que han estructurado el espacio público en México. Sin embargo, si atendemos al registro educativo, se aprecia en el interior del espacio público un movimiento de descentramiento, producido por el efecto de incorporación de lo educativo a manera de intersticio; porque se le sitúa circunstancialmente en el quehacer de otro tipo de instituciones no consideradas propiamente educativas, por ejemplo, hospitales y clínicas públicas, la Secretaría de Agricultura,

Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación; el Centro de Investigación en Salud Poblacional, el Instituto Nacional de Salud Pública; el Consejo Nacional para la Prevención y Control del Sida (CONASIDA). Así, lo educativo entrecruzado con otro tipo de objetos y temas no pertenecientes a lo escolar, es introducido como un medio de mejora de aspectos de diverso orden: salud, social, económico, entre otros, a través de proyectos muy específicos con miras al bienestar para poblaciones particulares, lo que da cuenta de la diseminación práctica.

b) Los temas y problemas configuran lo que se práctica

Los temas y problemas parecen ser nodales para la práctica en las intervenciones; hay un marcado predominio de ellos (33%) frente a otros aspectos explorados en las páginas web. En una situación equivalente (32%) se ubica el reporte de resultados

Tabla 1. Lista de páginas web

Registro	Dirección electrónica, Ámbito de intervención e Institución
1, 2, 3, 4, 5 y 6	http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01indice.html Maestría en Intervención de la Práctica Educativa. Institución: Gobierno del Estado de Jalisco Secretaría de Educación, Coordinación Unidad de Investigación de Psicopedagogía
7	http://www.alcoholinformate.org.mx/familia.cfm?articulo=f84 Modelo de intervención para México con estudio de las necesidades de aprendizaje (INA). Institución: Fundación de Investigaciones Sociales A. C. (FI-SAC)
8	http://bvs.insp.mx/articulos/2/25/02082001.pdf Intervención Educativa con 150 pacientes hipertensos. Institución: Instituto Mexicano del Seguro Social. Mérida Yucatán. Unidad de Medicina Familiar No. 13 y 56:
9	http://www.insp.mx/salud/43/436_6.pdf Control del colesterol en pacientes diabéticos, demuestran ventajas en población intervenida frente a la que no la tuvo. Institución: Instituto Mexicano del Seguro Social y Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara (UDG)
10	www.sagarpa.gob.mx/sdr/casos/cosedomex.htm Resultados de intervención educativa y social, para el desarrollo sustentable en comunidades rurales. Institución: Grupo para promover la educación y el desarrollo sustentable A.C. (GRUPEDSAC), Subdirección de Desarrollo Rural de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), Fundación WK Kelloggs, Gobierno del Estado de México.
11	http://www.respyn.uanl.mx/especiales/imms/74.htm#top Documentan experiencia sobre una intervención educativa con 40 mujeres con vida sexual activa para promover la aceptación de estudios preventivos de cáncer. Institución: Instituto Mexicano del Seguro Social. Unidad de Medicina Familiar y Escuela de Enfermería. Monterrey, N. L.
12	http://www.respyn.uanl.mx/especiales/imms/057.htm Documentan resultados sobre intervención educativa con adolescentes embarazadas para utilizar métodos de planificación familiar. Institución: Instituto Mexicano del Seguro Social Coordinación de Salud Reproductiva en Hospital General Zona No. 6, Nuevo León.
13	http://www.elcaracol.org/ Diplomado universitario Intervención educativa con poblaciones callejeras, dirigido a profesionales afines a educación. Institución: Universidad Autónoma de México (UNAM). Facultad de Psicología y El Caracol, A.C.
14	http://www.adolesc.org.mx/litcién/pubelec/Carteles.pdf Documentan resultados de intervenciones educativas con adolescentes sobre anticoncepción de emergencia y VIH/SIDA. Institución: Centro de Investigación en Salud Poblacional, Instituto Nacional de Salud Pública, México.
15	http://www.salud.gob.mx/conasida/otraspubl/letraese/ls1997/lsnov97.htm Lista y describe tareas y proyectos de intervenciones educativas de 1995 a 1997. Institución: Consejo Nacional para la Prevención y Control del Sida (CONASIDA) y Secretaría de Salud (SSA)

Registro	Dirección electrónica, Ámbito de intervención e Institución
16	www.lie.upn.mx Licenciatura en intervención educativa. Atienden problemas en seis líneas: Educación inclusiva, Gestión educativa, Educación inicial, Educación para jóvenes y adultos, Educación inclusiva y Orientación Educacional. Institución: Universidad Pedagógica Nacional
17	http://www.respyn.uanl.mx/especiales/ssa-2002/trabajos/calidad.htm Documentan resultados de intervención con grupo de enfermeros. Institución Instituto de Docencia e Investigación del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Escuela de Enfermería.
18	http://primerinforme.tamaulipas.gob.mx/02educacion/ Compromiso para formar 500 licenciados en Intervención Educativa. Institución: Gobierno del Estado de Tamaulipas.
19	www.nietoeditores.com.mx/enviar.php?type=2&id=1566 Resultados de intervención educativa para la actualización de médicos. Institución: Clínica. Hospital Universitario de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).
20	http://www.udc.com.mx/PLANDECIENCIAS/EDUCACION.htm Licenciatura en Ciencias de la Educación, asignaturas de: Ambientes de Intervención Educativa, Diseño de Proyectos de Intervención, Aplicación de Proyectos de Intervención, Evaluación de Proyectos de intervención. Institución: Universidad de las Californias. Tijuana, Baja California.
21	http://www.redpop.org/8reunion/9rrp_carteles/lauravargasparada.doc Propone una intervención educativa basada como taller de ciencia, para que la población adquiriera hábitos preventivos de enfermedades infecciosas. Institución: Dirección General de Divulgación de la Ciencia, UNAM y Hospital General Dr. Manuel Gea González
22	http://www.respyn.uanl.mx/especiales/ee-2-2004/18.htm Resultados de acciones educativas con 45 pacientes de diabetes. Muestran que la Intervención Educativa fortaleció las capacidades de autocuidado. Institución: Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultades de Economía y de Enfermería.
23	http://ciberhabitat.gob.mx/universidad/entrevistas/apisantyb.htm Narra experiencia sobre intervención educativa a través del uso de computadoras e Internet con niños hipoacústicos y sordos para la adquisición de conocimiento escolar en escuelas especiales y para niños en situaciones de calle. Institución: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
24	http://eib.sep.gob.mx/files/innovacion_5_xochistlahuaca.htm Presenta resultados de "investigación-intervención educativa", con maestros bilingües actualizarlos con el fin de mejorar el aprendizaje en niños amuzgos, en Xochistlahuaca, Guerrero. Institución: Secretaría de Educación Pública (SEP), Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Escuela El Porvenir.
25	http://www.respyn.uanl.mx/v/3/aldia/glosa-jab.htm Propuesta de intervención educativa desde la Psicología social para entender los factores psicosociales y estilos de vida riesgosos para la salud. Institución: Obra publicada. Salud Pública de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) y Editorial Trillas.
26	http://www.elcaracol.org/Dossier%20Caracol%20periodistas.doc Servicios profesionales para intervenciones educativas a niños y niñas en situación de calle, conductas de alto riesgo: adicciones y salud reproductiva. Institución: El Caracol, A. C.
27	http://www.conalepsonora.edu.mx/ccs.asp Curso de formación y actualización docente para elaborar proyectos de intervención educativa. Institución: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en Sonora, Son.
28	http://www.salud.gob.mx/conasida/comvensida/udis2.pdf Propone la intervención educativa como una estrategia para prevenir el SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual en los consumidores de drogas inyectadas. Institución: Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH/SIDA e ITS; Programa Compañeros A.C.
29	http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol0680204 Propone a la intervención educativa como modelo educativo para atender a las niñas, niños y jóvenes con aptitudes destacadas y favorecer su desarrollo integral. Institución: Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
30	http://www.comunicacionuniversitaria.uam.mx/semanario/v-ix/num42/Mirador.html Diplomado: Intervención Educativa con Poblaciones Callejeras. Institución: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. (UAM-X) y CECAD.
31	http://www.comie.org.mx/rmie/num17/17resenaTem1.pdf Reseña una investigación basada en un proyecto de intervención educativa, donde se estudia los modos de aprendizaje de la lecto-escritura de un grupo de mujeres. Institución: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas (DIE-CINVESTAV) Mixquic, Delegación Tláhuac, D. F.
32	http://bvs.insp.mx/harticulo.php?id_art=1237&id_programa=2&id_seccion=19 Muestra los efectos de la intervención educativa en pacientes para cambiar de fármacos de "marca" a genéricos. Institución: Publicado en Biblioteca Virtual de Salud Pública en México.

de las intervenciones; la explicitación de referentes teórico-metodológicos puede considerarse incipiente (6%), pero la delimitación de modelos o estructuras que orienten las acciones de las intervenciones escasamente cubre un 3%, mientras que la narración de experiencias alcanza un 10%. Por ello, se puede pensar que desde los temas y problemas se anudan diversos elementos con los que toman forma las acciones de intervención educativa. Por esta razón es importante identificar los emplazamientos que producen, los aspectos con los que sitúan la mirada de lo educativo, lo que se focaliza, lo que se organiza y los modos de instrumentación que operan para dar cuenta de las lógicas y recursos de intelección que se ponen en juego desde la idea de intervención educativa.

Frente al predominio de los temas, problemas y de los resultados puede sostenerse que está operando en mayor medida, un ejercicio práctico de la intervención frente al análisis de lo que se hace.

Si se trae a cuenta lo ya revisado en el tipo de instituciones donde se practican las intervenciones, junto con el hecho de que éstas se orienten más por la acción como respuesta a temas y problemas formulados a modo según las circunstancias específicas, ello hace pensar en un tipo de prácticas de corte táctico que se ajustan a la ocasión y no a la idea de modelos que se formulan de antemano para ser enseñados.

Ahora bien, para seguir ahondando en esta revisión de las prácticas de acción por el tipo de temas y problemas que abordan, fue posible ordenarlas en tres grupos que dan cuenta a su vez del descentramiento frente a los temas, problemas o contenidos "propios" de lo escolar, perfilando tendencias temáticas distintas. Los grupos son: salud, inclusión social y formación y actualización de profesionales de la educación para la intervención educativa. (Su composición se aprecia en el Gráfico 2).

En la agrupación temática podemos ver la tendencia predominante a tratar temas de salud que, articulados con lo educativo, van cobrando lugar en la esfera pública a través de diversas instituciones de este sector, entre las que se encuentran hospitales, universidades y centros de investigación como se observó en el apartado anterior. Por su parte, la agrupación temática de inclusión social predomina menos.

La formación y actualización de profesionales de la educación para realizar intervenciones educativas es un poco menor que la presencia de las acciones en el sector salud; por tanto, puede pensarse que ambos

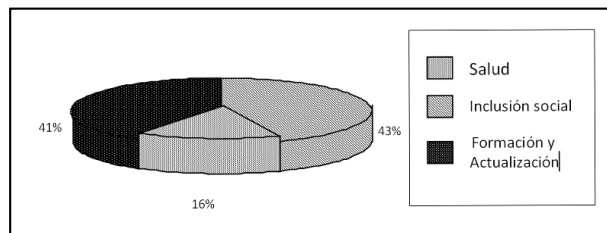


Gráfico 2: Distribución por grupo temático

tipos de experiencias perfilan y pueden proporcionar soportes para pautar elementos prácticos y discursivos que estén configurando el campo. De este modo, la prominencia de acciones en el terreno de la salud apunta a imaginar que la intervención educativa encuentre vía en los espacios, objetos, operaciones y enunciados anclajes más directos con la discursividad de la salud/enfermedad, en un juego de dependencia mayor que en el terreno educativo, puesto que son aspectos que han estado fuera de la educación o son poco tratados en ella.

En la agrupación de salud se pueden identificar marcas que remiten a una mirada que pone en uso espacios, objetos, modos, formas (operaciones) y enunciados en la lógica del diagnóstico e instrumentación de tratamientos para la mejora.

A partir de estas marcas pueden reconocerse temas y problemas que dislocan, puesto que difícilmente podrían ser abordados en los lugares y los modos de operar propios de la escolaridad. Es posible reconocer el carácter prescriptivo propio de lo educativo, que en las intervenciones educativas se expresa a través de elementos que prefiguran la idea de mejora, tales como generar cultura de prevención, conocimientos y actitudes responsables, formar criterios, incrementar niveles de conocimientos, demostrar aplicación de conocimientos, actualizar a profesionistas. De este modo, lo educativo, con sus sentidos de proposición, está insertándose en el terreno de la salud, a partir de la idea de intervención, enlazándose con asuntos que remiten a lo que propicia salud.

No obstante este carácter propositivo, las intervenciones educativas, a su vez, se articulan con temas y problemas que devienen de lo enfermo/patológico, carente o deficitario en enunciados trasladados tanto de la medicina como de lo social: SIDA, drogas, alcoholismo, diabetes, hipertensión, enfermedades infecciosas, el propio concepto de enfermedad, o bien, trabajadoras del sexo, niños de la calle, drogadictos intravenosos, centros de readaptación social. Así, las temáticas y problemas abordados por las in-

tervenciones educativas presentan un cruzamiento de marcas cuyos elementos polivalentes y conflictuales expresan emergencia y disponen, como sugiere Michel de Certeau, la producción de movimientos que dan pie a la creación de espacios alternos o intersticiales.

La referencia temporal de las intervenciones en la temática de salud nos señala que tienen una recurrencia constante desde 1995 al 2006. De ahí que pueda pensarse en la fuerza que estos referentes pueden jugar en la configuración social del campo de la intervención educativa en México.

Otro elemento importante a destacar de las marcas observadas en las intervenciones en la temática de salud, es aquél donde el punto de anudamiento y dirección de las intervenciones son los temas o los problemas para su solución. En la idea de resolución, los resultados pautan los modos de intervenir frente a los temas y los problemas; sólo en el relieve de lo que se aprecia en la superficie de los mismos, donde la causa y el efecto se reconocen en un tránsito lineal bajo la lógica de antecedente/consecuente; situación que estaría impulsada por la impronta de una resolución táctica de lo conflictual y no en un trabajo de análisis de mayor profundidad y alcance.

En la temática de inclusión social las cuestiones educativas se enlazan con las de mejora, salud o también con las de desarrollo social: capacitación para la creación de empresas para el desarrollo; adquisición conocimientos escolares y estrategias de autoestima; abatimiento de conductas de alto riesgo; capacitación a profesores para mejorar entorno social de niños sobresalientes; adquisición de conocimientos escolares y valoración del trabajo colectivo. No obstante, puede reconocerse en esta agrupación, a diferencia de la de salud, que los temas escolares tienen mayor presencia como recurso vinculado a la mejora. Sin embargo, aquello que es identificado como problema se mira como lo que se sale de lo normal, equiparable a lo deficitario, enfermo o patológico: comunidades rurales (carentes de desarrollo), niños hipoacústicos, sordos y en situaciones de calle o sobresalientes, conductas de alto riesgo, mujeres que no saben leer o escribir.

Por otro lado, un ejercicio comparativo interesante con el de salud es el relacionado con la temporalidad: mientras en el campo de la salud las acciones de intervención educativa presentan una recurrencia constante de 1995 al 2006, en el caso de las temáticas de inclusión social no hay esa constancia, ya que la primera intervención registrada es de 1997 y vuel-

ve a reaparecer otra hasta el 2003; de esa fecha en adelante hay recurrencia hasta el 2005. Ello remite a considerar que las prácticas de la intervención educativa en la temática de inclusión social muestran aún una débil presencia, en comparación con las de salud y de formación y actualización de profesionales en intervención educativa, como se podrá corroborar a continuación.

En la agrupación de formación y actualización de profesionales en intervención educativa también hay marcas en las que se pone en juego la relación problema/mejora, aunque se agregan otros elementos que apuntan hacia una labor más analítica ya que son de corte indagatorio, exploratorio y reflexivo. En este grupo se ubican las experiencias que aportan elementos teórico-metodológicos.

En el grupo de formación de profesionales de la intervención educativa (a diferencia de los de salud e inclusión social en los que se relevan más los temas y problemas), la fuerza del enunciado de intervención educativa está signado por su carácter de valoración sobre lo que se ejecuta y de transformación. De ahí que las marcas señaladas aludan a reflexión, análisis, exploración y diagnóstico, con lo que cobran lugar los elementos de carácter teórico-metodológicos, los cuales en buena medida están ausentes en las otras agrupaciones temáticas, como se ha venido señalando.

Se podría decir que en esta temática se pone en foco la mediación, esto es, las maneras y las formas de lo que se hace operable, utilizando recursos indagatorios, dejando fuera de foco los temas y los problemas. De igual forma, cobran realce los elementos para la formulación de propuestas como escenarios de posibilidad y no como resolución de problemas.

Al revisar la temporalidad en la agrupación temática de formación y actualización se pueden identificar dos aspectos interesantes. El primero se refiere a la aparición del número especial dedicado a la intervención educativa de la revista *educar* del gobierno del estado de Jalisco en el año 1997. A través de este número se ponen en circulación una serie de referencias teórico-metodológicas atribuibles a la intervención educativa, las cuales ya se venían reconociendo con una utilidad propositiva para la mejora de las prácticas en el terreno educativo, pero situadas en el análisis de la práctica docente.

En segundo lugar, lo que acontece en 1997 apunta a la posibilidad de pensar que el trabajo realizado sobre la práctica docente, en distintas propuestas de formación, podría fungir como marcas que orienten

de forma reiterativa la formación de otros profesionales de la educación. De esta forma la práctica docente resultaría ser el ámbito donde la idea de intervención educativa, bajo su dimensión analítica y exploratoria, incursionó en el terreno de lo escolar, aunque ha quedado limitado su tránsito hacia otros ámbitos del sistema educativo.

El hecho de que algunas ofertas de formación sean sostenidas por universidades conjuntamente con otras instituciones u organizaciones civiles, podría visualizarse como un modo naciente de proceder sobre el quehacer de la intervención educativa, en el que se articulan las experiencias prácticas con acciones de reflexión, análisis y de producción teórico-metodológica.

En los tres grupos temáticos se encuentran marcas que signan arraigos con mayor fuerza en el terreno de la salud, lo que hace pensar que hay préstamos y desplazamientos que se incorporan en la producción de espacios para las intervenciones educativas. Estos movimientos dan pie a nuevas empiricidades en la educación por la vía del contacto y del encuentro con las existentes en el ámbito de la Salud. Un aspecto sugerente para pensar este desplazamiento de lo médico hacia las intervenciones educativas, posiblemente encuentre engarces en el giro que adquiere lo educativo hacia lo singular, lo que hace que la mirada se incline hacia un emplazamiento de corte más clínico. Michel Foucault (2004,6-9) reconoce en el nacimiento de la clínica hacia mediados del siglo XVIII un nuevo perfil de lo perceptible y enunciable en la medicina cuyo giro quedó señalado, aunque no agotado, por la pregunta ¿Qué tiene usted? Por su parte Jean Claude Filloux señala que el enfoque clínico “es un enfoque que justamente se preocupa por entender un sujeto, o un tema singular. La palabra clínica remite a dos cosas: por un lado, una escucha particular de lo que siente un sujeto, y en segundo lugar la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos...” (Filloux, 2004: 19).

Los aspectos hasta aquí analizados permiten reconocer la emergencia de un campo de prácticas que configuran empiricidades menores, las que irrumpen frente a lo ya constituido en el terreno de la educación en México. La caracterización realizada sobre temas, lugares y lo que se practica con la intervención educativa muestra efectos de diseminación y dispersión, en contraste con las pautas que operan desde criterios generales y de fuerte tendencia hacia la uniformidad.

Notas

1. Ejemplo de estos programas son: Telesecundaria, <http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx>; los de Educación de Adultos impulsados por los Institutos de Educación de Adultos a nivel federal (INEA) <http://www.inea.gob.mx>; los desarrollados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) <http://www.conafe.gob.mx> y programas de desarrollo social de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) <http://www.sedesol.gob.mx>
2. Los contenidos de las ofertas de formación docente en México han girado sobre lo estipulado en los planes y programas de la educación básica y en aspectos de la enseñanza. Desde inicios del siglo XX dichas ofertas han estado reguladas por la Secretaría de Educación Pública en todo el país, con una orientación de corte general, situación que difícilmente da pie para incluir otro tipo de preocupaciones. En 1992, con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, los gobiernos locales (entidades federativas) paulatinamente han diversificado la oferta de formación a través de talleres breves y cursos que imparten las Escuelas Normales, las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional y los Centros de Actualización del Magisterio, pero en sus contenidos responden a lo estipulado en los planes y programas nacionales (Cfr. Arnaut, 1996).

Referencias

- ARNAUT, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1997-1994*. México: CIDE.
- CERTEAU, M. de. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: UIA-ITESU.
- FILLOUX, J. C. (2004). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Novedades Educativas.
- FOUCAULT, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2004). *El nacimiento de la clínica*. México: Siglo XXI Editores.
- GRANJA CASTRO, J. (2003). “Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En: Granja Castro (Comp.) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Seminario Análisis de Discurso Educativo/Plaza y Valdés.
- REMEDY ALLIONE, E. (Coord.). (2004a). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- PEÑALVER, M. (1986). *Gadamer-Derrida; de la recolección a la diseminación de la Verdad*. Edición digital en *Derrida en Castellano*. Texto publicado en *Er, revista de filosofía*, no. 3 (1986). Ver http://www.jaquesderrida.com.ar/comenatarios/m_penalver.htm (consultado el 19 de octubre del 2007).

El estilo de aprendizaje como orientador de la práctica educativa

MARINA GONZÁLEZ-HERRERA, UBALDO CHÁVEZ-MORALES¹



Resumen

En este trabajo se observa la importancia de conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes de licenciatura como un elemento determinante para guiar la práctica docente. Se utilizó el inventario de Kolb para determinar el estilo de aprendizaje de un grupo de estudiantes de la licenciatura de medicina en diferentes grados escolares. Se encontró que una gran mayoría confluyeron en el estilo divergente. Con base en estas características se proponen una serie de experiencias de aprendizaje que podrían propiciar los profesores en su práctica docente con la finalidad de incrementar el desempeño de sus estudiantes.

Descriptores: Estilos de aprendizaje, Estilos de Kolb, Estudiantes de medicina, Experiencias de aprendizaje.

Learning Style as a Guide for Educational Practice

Abstract

This paper notes the importance of knowing the learning style of undergraduate students as a crucial element to guide teaching practice. We used the Kolb Inventory to determine the learning style of a group of undergraduate students of Medicine at different grade levels. It was found that a large majority in the style came together divergent. Based on these characteristics this paper proposes a series of learning experiences that could lead teachers in their teaching practice in order to increase the performance of their students.

Key words: Learning styles, Kolb styles, Medicine students, Learning experiences.

Artículo recibido el 23/11/2009
Artículo aceptado el 22/02/2010
Conflicto de interés no declarado

¹ Profesores investigadores del área de Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Campus Universitario de Cartuja. jfromer@ugr.es; jaorte@ugr.es

Introducción

Se dice que los seres humanos, somos únicos e irrepetibles, entre otras cosas, porque contamos con diferentes formas de aprender del entorno que nos rodea y de procesar la información obtenida. A la forma en cómo la gente percibe y organiza la información del contexto en el cual se desarrolla, se le conoce como estilos de aprendizaje, también llamados estilos cognoscitivos (Garza, 2000). Estas variaciones involucran los modos característicos de percibir, pensar, recordar, resolver problemas y tomar decisiones; todos ellos implican formas de abordar el aprendizaje y el estudio.

Diversas teorías del aprendizaje, asumen que en este proceso participan básicamente dos componentes: la percepción de los contenidos a aprender y el procesamiento del mismo (Espíndola, 1998).

Para evaluar las inclinaciones de aprendizaje existen varios instrumentos, entre los frecuentemente utilizados está el de Kolb (1977). El autor consideró que tanto la percepción como el procesamiento se expresan en un continuo con dos polos opuestos: la percepción de los contenidos se puede dar a través de la experiencia concreta de los hechos o mediante la conceptualización abstracta de los mismos. Adicionalmente, el procesamiento se puede llevar a cabo mediante la experimentación activa o mediante la observación reflexiva.

La mecánica del inventario de Kolb consiste en proponer al alumno una serie de nueve grupos de palabras, cada uno formado por cuatro términos. A cada palabra se le asigna un valor respecto a su identificación o no con el alumno; 4 en el valor de máxima coincidencia y hasta 1 que es la mínima coincidencia. Posteriormente se obtendrán los puntajes referentes a los aspectos de experiencia concreta, experimentación activa, observación reflexiva y conceptualización abstracta. Los resultados permiten identificar aspectos propios del individuo sobre la forma en que les es más accesible el aprendizaje, en consideración de la percepción de los contenidos a aprender y su procesamiento.

McCarthy (1987) realizó estudios del modelo de Kolb y determinó que, considerando las dimensiones a que se refieren el procesamiento y la percepción se presentan cuatro estilos de aprendizaje: a) Estilo divergente, que se refiere a las personas que prefieren obtener información a través de la experiencia y procesan por medio de la reflexión, se interrogan conti-

nuamente a través del ¿por qué? Este estilo se caracteriza por su tendencia a trabajar en grupo y en estar interesado por dar y recibir realimentación continua; b) Estilo de los asimiladores, que corresponde a los individuos que conceptualizan y reflexionan, su punto de interés es el ¿qué? Este estilo se caracteriza por el pensamiento profundo y reflexivo; c) Estilo convergente, en el cual los individuos tienen como características el percibir a través de la conceptualización y procesan a través de experimentar. Su punto de partida es la definición del ¿cómo? Por último, d) el estilo adaptativo o acomodador, se caracteriza porque los individuos aprenden con mayor facilidad de una experiencia concreta, procesan a través de la experimentación y su patrón de aprendizaje está dado por el ¿qué sucedería si...? Se trata de experimentadores natos.

Conocer el estilo de aprendizaje propio tiene una doble finalidad para el estudiante. Por una parte, concientiza sobre cuál es el camino perceptivo que le favorece: la experimentación, la conceptualización, la experiencia concreta o la observación reflexiva; y por otro lado, le permite reconocer cuáles son los canales de percepción que no explota y a los cuales debería aplicar mayor atención para mejorarlos.

La importancia, tanto para los profesores en primera instancia, como para la institución educativa a la que pertenecen, radica en que, al conocer cuál es el estilo de aprendizaje que caracteriza a los estudiantes de un grupo determinado, se pueden plantear experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes obtener un mayor rendimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con su estilo y a su vez, indicar cuáles son las actividades cognoscitivas que los profesores deben incluir en la práctica educativa para invitar a los estudiantes al desarrollo armónico de todas sus capacidades. Por lo tanto, este trabajo tuvo como finalidades determinar el estilo de aprendizaje de un grupo de estudiantes de la licenciatura de medicina en diferentes grados escolares y con base en ello proponer actividades guía de la práctica docente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Método

El estudio se realizó en una población de 102 estudiantes de sexo indistinto que cursaban el primer, tercer y quinto semestres de la licenciatura de Médico Cirujano en la Universidad del Valle de México, Campus Querétaro. La distribución en los semestres

fue como sigue: 47 estudiantes de primer semestre (46.08%); 18 estudiantes de tercer semestre (17.65%) y 37 estudiantes de quinto semestre (36.27%).

Se aplicó el inventario de determinación de estilos de aprendizaje diseñado por Kolb (1977) e interpretado por McCarthy (1987). Se utilizó para su evaluación un sistema informático diseñado *ex profeso* (Chávez, 1994).

Con estos antecedentes en cuenta, se sugirieron actividades referentes a la práctica docente que, considerando los estilos de aprendizaje, permitan generar ambientes de enseñanza-aprendizaje motivantes y sobre todo propicios para el desarrollo de las potencialidades cognitivas de los alumnos.

Resultados

En los resultados globales obtenidos de la aplicación del cuestionario se observa que la mayoría de los estudiantes de medicina presentan un Estilo de aprendizaje del tipo Divergente (83%), mientras que un 17% presentó el Estilo Adaptativo (Acomodador). No se obtuvieron resultados para los estilos Convergente o Asimilador.

Discusión

Es interesante observar que sólo los estilos Divergente y Adaptativo aparecieron en la población estudiada, lo que nos muestra una serie de preferencias que deben ser reconocidas e implementadas en la práctica docente. Los alumnos se sienten cómodos en ambientes donde se establecen situaciones que impliquen hechos determinados.

Tanto los estudiantes con estilo divergente como los de estilo adaptativo prefieren la experiencia concreta respecto de la conceptualización como medio para la aplicación de su conocimiento. Aplicación antes que reflexión. El alto porcentaje de estudiantes del área médica con estilo divergente concuerda con las investigaciones realizadas por Bravo (2007) y Nieto (2009).

Sus principales focos de atención de encuentran en las preguntas ¿por qué? en el caso de los Divergentes y de ¿qué sucedería si...? En el caso de los adaptativos. El hacer, forma parte de estos dos estilos, aprender haciendo es la base de su desarrollo cognitivo preferente. El observar el ejemplo y luego darle una aplicación concreta sobre él representa un excelente mecanismo de aprendizaje.

El hacer probando nuevos caminos también es

una opción preferente de otra parte de la población. Estos observarán los ejemplos, después intentarán reproducirlo y finalmente se enfocarán a estudiarlo, pero ahora utilizando variantes del caso estudiado, esto desde luego implica el desarrollo de habilidades de investigación.

El estilo divergente se caracteriza por aprender mejor en grupo; es importante considerar aquí estrategias que permitan la potenciación de la zona de desarrollo próximo que plantea Vigotsky (1995).

Conclusiones y recomendaciones

El estilo de aprendizaje de tipo divergente, es el que predominó en la población de estudiantes de medicina de diferentes semestres, con menor porcentaje se encontró que la población estudiada posee el estilo adaptativo. Una vez reconocidas las características de aprendizaje de la población, se sugieren actividades que permitan potencializar el desarrollo de esos estudiantes, para lo cual se proponen las siguientes:

- 1) Debido a que los alumnos del estilo divergente o los reflexivos tienen un mejor aprovechamiento de su aprendizaje cuando pueden realizar observaciones y analizar la situación, cuando pueden pensar antes de actuar, las actividades que deben propiciarse son los diarios de clase, los cuestionarios de autoevaluación, los registros de actividades y las actividades que impliquen búsqueda de información.
- 2) En el salón de clase, es conveniente crear ambientes de aprendizaje que les permitan conocer acerca de lo que los demás están realizando para que puedan compartir inquietudes, interrogantes y avances, generándose así ambientes más ricos y variados. Los cuestionarios del tipo reflexivo les permitirán también autoevaluarse acerca de lo que han realizado: ¿Qué aprendiste en estas unidades de la asignatura, de ti, de tu grupo? ¿Qué aspectos positivos destacarías de tu persona? ¿De la manera de impartir la clase?, ¿Del grupo?, ¿Qué cambiarías en cada uno de estos aspectos? ¿Qué actividades te fueron útiles?
- 3) Una característica determinante de este estilo de aprendizaje corresponde a su preferencia por el trabajo en grupo. Es importante desarrollar habilidades para el trabajo en equipo. Trabajar con los demás les permitirá compartir experiencias y puntos de vista, además de visualizar las perspectivas planteadas por los otros compañeros.

- 4) La evaluación debe sustentarse en dos perspectivas: una perspectiva general del equipo y una particular, interna, elaborada por los mismos integrantes de equipo (coevaluación). El profesor debe formar parte activa de los procesos, proponiendo actividades y casos que permitan el libre intercambio de opiniones bajo un esquema tutorial.
- 5) En ese estudio, identificamos un porcentaje significativo de estudiantes con estilo acomodador o adaptativo, que, por sus características prácticas, apegadas a la realidad, enfocan sus intereses a la toma de decisiones y a la resolución de problemas. Las condiciones en las que se facilita su aprendizaje son las que relacionan teoría con práctica, cuando observan situaciones donde se efectúa un proceso, cuanto tienen posibilidad de aplicar lo que han aprendido. Así, las actividades deben versar sobre las siguientes posibilidades: la clase debe contar con espacios donde la teoría deba ser puesta en práctica, se debe trabajar con simulaciones, estudio de casos prácticos, diseño de nuevos experimentos y tareas, pero sobre todo, se debe procurar relacionar la información con la problemática derivada de la vida diaria.
- 6) Una característica determinante de este estilo de aprendizaje corresponde a su preferencia por el trabajo activo incluso en equipo. Estar probando y comparando las perspectivas de los demás compañeros les permitirá desarrollar procesos cognitivos de mayor profundidad.
- 7) El profesor debe conjuntar dentro de sus estrategias las visiones de sus alumnos divergentes y adaptativos proponiendo casos donde se realicen los aprendizajes basados en una experiencia concreta y fomentando tanto los trabajos reflexivos como los de experimentación. Ambas posiciones deben convivir pacíficamente en las estrategias planeadas en clase. No debe prevalecer la reflexión sobre la experimentación ni lo opuesto tampoco. No pretendemos que todos los alumnos adquieran habilidades superiores de investigación ni que todos se sientan satisfechos al aprender sólo de un caso específico por más controlado y delimitado que esté y que tampoco se planteen casos que no contemplen una fase concluyente, por más numerosos que sean.
- 8) De acuerdo con los estilos de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes de este trabajo, las actividades sugeridas podrían guiar con mayor éxito el proceso de aprendizaje de los estudiantes

involucrados; por ello, es conveniente darles la oportunidad de realizar actividades que por sus características puedan ser benéficas para los dos estilos.

- 9) Se sugiere que se abran posibilidades para que los estudiantes participen activamente, en prácticas de laboratorio (tanto ejecución, como elaboración), de campo, en proyectos que apunten a conseguir resultados concretos, con trabajo en equipo, en tareas poco estructuradas (respecto a sus mecanismos de ejecución) en donde tengan varias posibilidades de plantear soluciones.
- 10) Es importante también invitarlos a deducir reglas, modelos, analizar información o pensar en las implicaciones de la información que se está manejando.

Finalmente, es conveniente señalar que los estilos de aprendizaje de los estudiantes de medicina son dependientes del medio, es decir, su comportamiento se modificará de acuerdo con la percepción que tengan del ambiente donde se desenvuelven. El profesor de ciencias de la salud debe desarrollar habilidades de motivación y reconocimiento de logros: Cuadros de honor, concursos, reconocimientos públicos, medallas y premios, deben ser establecidos como mecanismos de distinción. El alumno se sentirá más cómodo cuando la realimentación sea constante por lo que los reconocimientos de logro y la exigencia continua, deberán ser elementos de uso cotidiano.

Indudablemente se deben adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero con dirección. Esfuerzos sin sentido, generarán estados de desánimo y ofuscación. Este trabajo intenta proponer que con un poco de esfuerzo, con un poco de atención en nuestros alumnos, observando sus preferencias cognitivas, podemos generar estrategias más efectivas que nos permitan contribuir, de mejor manera, en la formación de mejores estudiantes, mejores profesionistas y mejores ciudadanos.

Referencias

- BRAVO HERNÁNDEZ, P. L.; ALFONSO ROMERO, M. (2007). "Comportamiento de actividades que desarrollan estilos de aprendizaje en las guías didácticas de la asignatura Morfofisiología Humana I". *Educ Med Super*, 21,4. Citado en: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_4_07/ems01407.html
- CHÁVEZ MORALES, U. (1994). Los sistemas de apoyo a la educación asistidos por computadora (SAEAC). Tesis de Maestría. México: ITESM-CEM.

- ESPÍNDOLA, C. J. (1998). *Fundamentos de la cognición*. México: Pearson.
- GARZA, R. M; LEVENTHAL, S. (2000). *Aprender cómo aprender*. México: Trillas/ITESM.
- KOLB D.; RUBIN I.; MC INTYRE. (1977). *Psicología de las organizaciones: Problemas contemporáneos*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- McCARTHY, B. (1987). *The 4MAT system: Teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington, IL: Excel.
- NIETO DOMÍNGUEZ, D.; VARELA RUIZ, M.; FORTOUL, T. (2009). "Aprendizaje: género, escuela y rendimiento". Citado en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res125/txt3.html
- VIGOTSKY, L. (1995). *El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Obras escogidas. Madrid: Visor.

Propuesta para implementar un sistema de evaluación docente por parte de los alumnos en la Maestría en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio

BAUDELIO LARA GARCÍA,¹ GONZALO NAVA BUSTOS,² MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN,² ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN³



Resumen

La evaluación del profesorado por parte de los alumnos es actualmente una práctica generalizada cuyos resultados se reflejan numerosos congresos y reuniones nacionales e internacionales, así como publicaciones sobre el tema. Este proceso, si bien en un principio se centraba en valorar, únicamente, la adquisición o no adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, poco a poco se ha pasado a considerar la evaluación de la docencia como un elemento importantísimo para analizar la calidad de las instituciones educativas. En el presente trabajo se presenta un panorama general sobre este fenómeno y se plantea una propuesta que contiene las líneas generales para implementar esta función en un programa educativo de maestría en ciencias de la educación.

Descriptor: Evaluación del desempeño docente por parte de alumnos, Evaluación del profesorado, Evaluación educativa.

Proposal to implement a teacher evaluation system by students in the Master of Science in Education of an Institute of Education

Abstract

The evaluation of teachers by students is now widespread and the results are reflected in numerous congresses, in national and international meetings and in publications on the subject. This process, although initially focused on value only, purchase or acquisition of knowledge by students, has gradually come to regard the evaluation of teaching as an important element to analyze the quality of educational institutions. This paper presents an overview of this phenomenon and presents a proposal that contains the outlines for implementing this feature in an educational program of master's degree in science education.

Key words: Evaluation of Teaching Performance by Students, Faculty Evaluation, Educational Evaluation.

Artículo recibido el 04/11/2009
Artículo aceptado el 22/01/2010
Conflicto de interés no declarado

- 1 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Profesor asesor del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Secretaría de Educación Jalisco. baulara@yahoo.com
- 2 Profesores investigadores del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. gonzalonava2004@yahoo.com.mx, patyorte@gmail.com
- 3 Profesor del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. rogelio_zam@yahoo.com.mx

Introducción

La evaluación de la docencia y del desempeño docente por parte de los alumnos forman parte de un conjunto de temas que se relacionan directamente con nociones tan importantes y abarcadoras como las de cambio social, reforma educativa y, sobre todo, el de calidad de la educación.

En efecto, el tema de la evaluación ha tomado relevancia en las últimas décadas y se ha relacionado estrechamente con el discurso de la calidad, que ha “invadido” el campo de la educación. Es interesante observar que el discurso de la calidad educativa no sólo se limita a la educación superior, sino que se extiende a todos los niveles, incluso el parvulario (Desimoni, 2007).

Popkewitz (2000), tomando como referencia el sistema educativo sueco, ha analizado algunas de sus facetas en relación con asuntos como el rechazo al cambio en los procesos de reforma educativa, abordando cuestiones tan importantes como los sistemas de ideas que subyacen en la construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales.

Otros autores como Orozco y Cardoso (2003) señalan que, si bien el comportamiento de los sistemas educativos en relación con el tema de la evaluación y la calidad no ha sido homogéneo, y aunque su desarrollo e implementación se encuentran estrechamente ligados a las dinámicas del contexto, tanto la evaluación como la acreditación forman ya parte ineludible de la cultura de las instituciones, constituyéndose en un valor generalizado y ampliamente aceptado por los agentes educativos.

Ferrer y González (1999), Rizo Moreno (1999), De la Orden y cols. (1997), Muñoz, Ríos y Abalde (2002) y Carrascosa (2005) también han notado el creciente interés la calidad de la enseñanza, aunque, no obstante, en las últimas décadas se ha visto devaluada esta función en aras de otras actividades del profesorado, tales como la investigación, un indicador que generalmente se asocia con los indicadores de calidad. En este sentido, “entre los aspectos contemplados en este ámbito se encuentra la evaluación docente del profesorado, como un aspecto importante relacionado con la calidad de la enseñanza”.

En diversos países, sistemas y niveles educativos, la evaluación del profesorado en educación, sobre todo en lo que se refiere a la calidad de la docencia y la productividad científica) es una práctica generalizada que se refleja nítidamente en la multiplicación de

congresos y reuniones nacionales e internacionales sobre el tema y en las publicaciones pertinentes. Este proceso, si bien en un principio se centraba en valorar, únicamente, la adquisición o no adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, poco a poco se ha pasado a considerar la evaluación de la docencia como un elemento importantísimo para analizar la calidad de las instituciones educativas.

Ahora bien, con respecto al tema de la calidad de la educación las opiniones están también en debate. Mientras que la tendencia mayoritaria tiende a verla actualmente como un supuesto básico de trabajo, hay también voces críticas.

Es el caso de Ángel Díaz Barriga (2000) y de Arbeláez (2004) para quienes el objetivo último de la evaluación es dosificar los recursos económicos que se otorgan tanto a las instituciones como a los actores del proceso educativo en términos de un control burocrático. En el mismo tenor de denuncia se manifiesta Madrid Izquierdo (2005) para quien la presión para que se produzcan los cambios en todos los niveles académicos del sistema educativo provienen de las transformaciones del modelo económico, a través de la revolución tecnológica y la globalización económica, en una dinámica tendente a adaptar la formación educativa a las exigencias del mercado laboral.

Independientemente de la posición que se asuma al respecto, es evidente que el lenguaje de la calidad se ha introducido a la evaluación docente a través de terminología que usualmente es utilizada en el mundo empresarial y que se ha incorporado a otros tópicos que el sistema educativo ha incorporado o a los cuales tiene que responder de una u otra manera, como es el caso de las competencias, los procesos de acreditación y certificación y los estándares profesionales de la enseñanza (Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

La evaluación del docente por parte de los alumnos en el ISIDM

Aunque en general las instituciones y establecimientos de educación superior dedicadas a la formación y actualización del magisterio participan en diversos grados y formas en los procesos de evaluación y de calidad antes citados, existen temas como el de la normatividad particular de las actividades académicas y de investigación de este nivel y el de la evaluación del desempeño docente, que aún no están completamente abordadas o consolidadas. Seguramente ello se debe, en buena parte, a que las instituciones de este nivel no participan de los procesos de

autoevaluación, evaluación institucional y acreditación externa de la misma manera que, por ejemplo, ha sucedido con el sistema educativo universitario.

En el caso del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) se han realizado esfuerzos consistentes en las áreas de la planeación y evaluación institucional, en la innovación curricular y en la formalización de los procesos de evaluación educativa, principalmente de los alumnos a través de los programas educativos. Sin embargo, la evaluación de la docencia y la evaluación del desempeño docente, desde la perspectiva de los autores de este trabajo, no han recibido la misma atención.

Esta afirmación se fundamenta en que no existe un procedimiento explícito y formalmente estatuido para evaluar el desempeño docente de los profesores, de la misma manera que, por el contrario, sí lo hay para los alumnos.

En este contexto, el presente trabajo intentará argumentar la necesidad de que la implementación de un sistema interno de evaluación del desempeño docente que permita retroalimentar diversos procesos educativos, académicos y de desarrollo institucional en el contexto de una función evaluativo que propicie la mejora de las condiciones de formación de los alumnos de los programas con que cuenta el Instituto, fundamentalmente de la Maestría en Educación Superior, aunque esto no obsta para que pueda aplicarse también en los programas educativos que se desarrollen en el futuro.

Marco de referencia: los conceptos implicados

Dado que se trata de un tema extenso y diverso, este trabajo se centrará solamente en algunos tópicos relacionados con la propuesta, entre ellos, principalmente y debido a que se plantea la implementación de un programa que es en principio novedoso en la institución, se parte del supuesto de que se requiere abordar en primer lugar la definición de los conceptos implicados.

Como plantea De la Orden (1997), antes que de la educación de calidad, se requiere, “en primer lugar, un esfuerzo clarificador del concepto mismo de calidad y sus implicaciones”. Esta dificultad de definición es compartida en el ámbito específico de la evaluación del desempeño docente. Así, Muñoz, Ríos y Abalde (2002), en un estudio que realizaron entre 17 universidades españolas, encontraron que no existía una coincidencia básica al tratar de definir la evaluación del desempeño docente como objeto de estu-

dio. Estos autores señalan que “...si bien podemos considerarlos sinónimos, (...) nos encontramos con ocho posibles denominaciones; aunque la acepción más general es la de denominarlo “evaluación de la docencia universitaria” (41.18%). Lo que si parece existir es una coincidencia en el instrumento a utilizar: cuestionario (frente a encuesta o escala). Los autores encontraron las siguientes denominaciones diferentes: Cuestionario de evaluación de la docencia universitaria; Cuestionario de evaluación de la docencia del profesorado; Cuestionario de evaluación del profesorado; Cuestionario dirigido al personal docente; Cuestionario de evaluación del rendimiento docente; Cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado; Encuesta de opinión del alumnado sobre la actuación docente; y, Escala de evaluación del desempeño docente (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002).

El mismo fenómeno pudo observarse en la construcción del instrumento. Los autores antes mencionados hallaron en su análisis numerosos ítems que intentaban valorar el mismo rasgo o similares rasgos, con redacciones muy parecidas. También observaron que no todos los cuestionarios analizaban las dimensiones con la misma amplitud y, mientras unas universidades hacían hincapié en determinados aspectos, otras lo hacían en otros, lo que a priori parece lógico. Pero también puede dar la impresión de que existe una “falta de claridad en lo que debe de evaluarse dentro del concepto de *evaluación docente*”.

Valdés (2000), concuerda con la dificultad de encontrar una definición clara, específica y unívoca del concepto evaluación del desempeño docente. En una definición propia este autor considera que la evaluación del desempeño profesional del docente “es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad”.

Por su parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, describe la evaluación del desempeño docente como “la evaluación del profesorado activo cuyo objetivo es mejorar su desempeño, mantenerle motivado o reconocer social y económicamente su trabajo, aunque también considera la evaluación para la selección de puestos directivos. De esta forma, aunque su carácter primordial es for-

mativo, también incorpora elementos de evaluación sumativa (OREALC/UNESCO, 2007, p. 87).

Con un espíritu conciliador, Muñoz, Ríos y Abalde (2002), señalan que existen numerosas las clasificaciones derivadas ya sea del análisis de bibliografía o de la utilización práctica de determinados instrumentos en nuestras universidades, las cuales, si bien son “divergentes en cuanto a contenido” son “convergentes en cuanto a entender lo que la evaluación docente supone”.

En lo que respecta a la divergencia, es razonable suponer que la ambigüedad que presenta el término o la diversidad de términos se relaciona con los diferentes de modelos a los cuales se refiere el mismo concepto. En ese sentido, el tema es conflictivo, dado que en él confluyen intereses y opiniones de todos los actores educativos: profesores, funcionarios, administradores, sindicatos y, también, en algunos casos, familias y la sociedad en general.

Murillo y cols., realizaron una investigación para identificar los modelos de desempeño docente predominantes en Europa y América. Ellos encontraron cinco modelos que tenían como referente la evaluación del desempeño docente: 1) Modelos de evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación; 2) Modelos de evaluación del desempeño docente para casos especiales, tales como la concesión de licencias; 3) Modelos en los que la evaluación del desempeño era considerado insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente; 4) Modelos de la evaluación docente como base para un incremento salarial; y 5) Modelos de evaluación referidos a la promoción en el escalafón docente (OREALC/UNESCO, 2007).

Por su parte, Valdés (2000), elaboró una tipología basada en cuatro modelos: 1) Modelo centrado en el perfil del maestro; 2) Modelo centrado en los resultados obtenidos; Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula; y 4) Modelo de la práctica reflexiva.

Utilizando como referente los tipos ideales de profesorado, Marczely (1992, citado en OREALC/UNESCO, 2007) identifica seis teorías o modelos implicados en lo que podría caracterizarse como “un buen docente”: 1) Modelo centrado sobre los rasgos o factores; 2) Modelo centrado sobre las habilidades; 3) Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula; 4) Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas; 5) Modelo centrado en los resultados; y 6) Modelo basado en la profesionalización. En el mismo te-

nor del modelo centrado en el profesor, para Brock (1981, citado por Valdés, 2000), existen tres factores que pueden influir en la eficacia de la evaluación diseñada para el desarrollo del profesor: Los factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo, etc.); los factores relativos a procedimientos (instrumentos utilizados para la reunión de datos, uso de otras fuentes de retroalimentación, etc.); y los Factores relativos al profesor (motivación, eficacia, etc.).

Machado y Soto, citando a De la Orden, están de acuerdo en considerar el desempeño docente como fruto de tres tipos factores que interactúan y lo definen: de estructura personal (características del profesor), de proceso (comportamiento docente, destrezas, técnicas, interacciones...) y de producto (aprendizajes cognoscitivos, aptitudinales y psicomotrices). Sin embargo, señalan que tradicionalmente la eficacia docente se ha valorado sólo en función del producto (haciendo balances del rendimiento de los alumnos), aproximándose en algunos casos a la valoración tipológica del profesor a partir de características personales manifiestas, pero obviando siempre la consideración de las peculiaridades del desarrollo procesual de la enseñanza y el aprendizaje” (Machado y Soto, 1990, p. 80).

Por su parte, Duarte (2000) caracteriza la evaluación docente como un proceso que debe cumplir con los siguientes rasgos: sistemático, objetivo, participativo, flexible, y con funciones diagnósticas, instructivas, educativas y desarrolladoras.

Para García Valcárcel (2001), los propósitos a alcanzar por medio de la evaluación del desempeño docente deben permitir al maestro saber qué sucede en el aula, cómo aprenden los estudiantes, cómo organizar el espacio y el tiempo, y qué estrategias didácticas son más convenientes.

Por último, la caracterización de los modelos de evaluación del desempeño docente no podría estar completa sin hacer una mención a las dificultades que tiene de manera inherente la implementación de los mismos. Al respecto, Mateo (2000), destaca los siguientes tipos de dificultades relacionadas con la evaluación del profesorado: conceptuales; técnico-metodológicas; de gestión política de la evaluación; normativo-legales; culturales; y éticas.

Líneas generales de la propuesta de evaluación del desempeño docente por parte de los alumnos

Con base en las anteriores consideraciones, parece entonces pertinente proponer la implementación

de un sistema de evaluación del desempeño docente en los cursos del programa de la Maestría de Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio a partir del siguiente marco de referencia y de acción:

El diseño e implementación de este proceso debería considerar los siguientes puntos como elementos básicos que permitan construir un sistema de evaluación docente propio:

1. Una definición consensuada, a escala institucional y de trabajo colegiado, del objeto específico de evaluación (evaluación de la docencia, evaluación del desempeño docente, evolución docente, etc.), así como las perspectivas teóricas de abordaje y que sus autores compartan la naturaleza y riesgos de sus implicaciones prácticas.
2. El objeto de evaluación debe estar articulado a otros procesos de desarrollo institucional, principalmente a la mejora de la formación de los alumnos, la retroalimentación y mejora de los procesos de innovación curricular y las dinámicas y perspectivas internas de desarrollo institucional.
3. El objeto de evaluación debe ser teóricamente consistente y viable en términos del contexto y las prácticas institucionales específicas donde se inserte. En ese sentido, se pueden recuperar las propuestas de Duart en cuanto a la sistematicidad, objetividad, participación, flexibilidad y las funciones diagnósticas, instructivas, educativas y desarrolladoras.
4. Los objetivos generales de la evaluación deben ser claros, explícitos y aceptados por los participantes, es decir, tanto para los alumnos, maestros y directivos. La utilidad de la información recabada y la legitimidad de los resultados depende de que las diversas perspectivas de los participantes sean respetadas y escuchadas.
5. Se plantea primordialmente un abordaje que privilegie la perspectiva de los beneficiarios últimos de los procesos de formación, es decir, una evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de los alumnos (heteroevaluación). No obstante, sería conveniente integrar las dimensiones de autoevaluación (por el propio profesor) y de coevaluación (evaluación entre pares en el ámbito colegiado de las academias).

Estos son elementos mínimos a considerar en una plataforma básica de trabajo que inicie la reflexión y la puesta en práctica de un proceso de evalua-

ción que incorpore la valoración de su propia docencia y de sus docentes como elemento necesario para el desarrollo institucional.

Referencias

- ARBELÁEZ LÓPEZ Ruby (2004). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- DE LA ORDEN, A., ASENSIO, I., CARBALLO, R., FERNÁNDEZ DÍAZ, J., FUENTES, A., GARCÍA RAMOS, J. M. y GUARDIA, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, vol. 3, n. 1. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm en 5 abril de 2008.
- DESIMONI FIORUCCI, Patricia (2007). Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizaje de los párvulos, en el 2º. Nivel de transición de la educación parvularia, en la comuna de Curicó, VII Región, Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), Vol. 5, No. 5e.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000), "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Fondo de Cultura Económica, pp. 11-31.
- DUART, J. M. (2000). Aprender sin distancias. *Nueva Revista*. Núm.70, p.146-152.
- FERRER, Joseph y GONZÁLEZ, Pedro (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. No. 43, Enero-abril 1999, pp. 328-335.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En *Didáctica universitaria*. García-Valcárcel (coord.). Madrid: La Muralla.
- MADRID IZQUIERDO, Juana María. (2005) La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*, n.º 23, pp. 49-68.
- MUÑOZ CANTERO, J. M., RÍOS de DEUS, M. P. y ABALDE, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista ELectrónica de Investigación y EVALuación Educativa*, v. 8, n. 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm Consultado el 4 de noviembre de 2009.
- OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. UNESCO (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. UNESCO: Santiago.
- OROZCO SILVA, L. E. y CARDOSO RODRÍGUEZ, R. (2003), La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional. *Perfiles educativos*. Vol. XXV, núm. 102, pp. 73-82.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000). El rechazo al cambio en el cambio educativo: Sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. *Perfiles educativos*, Vol. XXII, número 90, pp. 5-33.

RIZO MORENO, H. E. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 2 No. 1. Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - AUFOP.

RUIZ CARRASCOSA, Juan (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*, 8, pp. 87-102.

VALDÉS VELOZ, Héctor (2000). Evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo de 2000. México: OEI. Documento recuperado el 4 de noviembre 2009. <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

El celular como elemento de la identidad juvenil

LILIANA IBETH CASTAÑEDA RENTERÍA¹



Resumen

El presente trabajo pretende mostrar la manera en que una de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el teléfono celular, ha pasado de ser una herramienta de comunicación a ser casi literalmente una “prótesis” del cuerpo cultural –y por qué no físico– de los jóvenes y cómo esta extensión del cuerpo ahora es elemento indispensable para la constitución de la identidad juvenil de un grupo de estudiantes universitarios.

Descriptores: TIC, Uso y adopción de TIC, Identidades.

The Mobile as an Element of Youth Identity

Abstract

This paper shows the way one of the technologies of information and communication, the cellular phone, has become literally a “prosthesis” of the youth’s cultural body –and why not, physical body as well– and how this body’s extend is now indispensable in the constitution of the youth’s identity of a group of university students.

Key words: ICT, Use and adoption of ICT, Identities.

Artículo recibido el 12/01/2010
Artículo aceptado el 25/02/2010
Conflicto de interés no declarado

¹ Profesora del Departamento de Política y Sociedad del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara. lili_casta-@yahoo.com.mx

Mi agradecimiento a los alumnos María Guadalupe Jiménez Ortega, Mayra Berenice Salcedo Coss y León y Julio César Aguilar Ocegueda de la Licenciatura en Psicología en el Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara, quienes colaboraron en la recolección y codificación de información que hizo posible este documento.

Introducción

En la actualidad los procesos mediante los cuales los jóvenes construyen, transforman, adaptan y definen sus identidades reviste una peculiar forma de incorporación de elementos tecnológicos, que para generaciones maduras resultan todavía sorprendentes pero que, en el contexto escolar, público y hasta familiar de la mayoría de chicos y chicas, de los jóvenes, resultan herramientas u ornatos imprescindibles para la vida cotidiana. Estamos hablando de las herramientas tecnológicas que se usan cotidianamente, tales como el televisor, la computadora, la Internet, el teléfono, el teléfono celular, el Iphone, el Ipod, etc.

El presente trabajo pretende mostrar la manera en que una de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el teléfono celular, ha pasado de ser una herramienta de comunicación a ser casi literalmente una “prótesis” del cuerpo cultural – y por qué no físico– de los jóvenes y cómo esta extensión del cuerpo es ahora un elemento indispensable para la constitución de la identidad juvenil universitaria. Básicamente guían nuestro trabajo tres preguntas fundamentales: ¿De qué manera las TIC, en este caso el teléfono celular, es incorporado en la identidad de las y los jóvenes universitarios? ¿De qué manera esta herramienta tecnológica pasó de ser un medio para la comunicación a ser un elemento de identificación? ¿De qué manera el uso de esta herramienta ha impactado las relaciones sociales de los jóvenes, con sus familias, parejas, amigos e iguales?

Identidades

La identidad es un proceso mediante el cual el individuo se reconoce a sí mismo como único y al mismo tiempo como parte integrante de una comunidad conformada por otros individuos con los que comparte ciertas características en un espacio y tiempo determinados y que necesariamente implican un reconocimiento externo. Además ese proceso, que puede manifestarse en múltiples dimensiones (Cuche, 1999), impacta de manera determinante las representaciones sociales que influyen sobre la conducta de los individuos o grupos.

De acuerdo con Melucci (1996), existe una relación directa entre la identidad y las necesidades de los individuos o grupos, necesidades que son definidas a partir de ciertas pautas culturales propias del contexto en el que se desenvuelven. Este autor con-

fiere un carácter dinámico al término, el cual se concreta bajo circunstancias específicas, por ejemplo: me reconozco como mexicana cuando estoy en el extranjero; me identifico como mujer cuando estoy con hombres; sin embargo, si en determinada circunstancia tengo la necesidad de sentirme identificada con esos hombres frente a un grupo de mujeres extranjeras, el carácter dinámico de la identidad me permitirá desplazarme e identificarme entonces como mexicana ante dichas mujeres.

El término desplazamiento es utilizado por Cuche (1999), en relación a lo que él denomina “estrategia identitaria”; así, bajo este término la identidad es un medio para alcanzar un fin. Dicho desplazamiento, originado por una necesidad que nos lleva a ejecutar una estrategia identitaria, se da entre las múltiples dimensiones que tiene la identidad, “cada individuo integra de manera sintética, la pluralidad de las referencias identificatorias que están vinculadas con su historia” (*Ibid.*, p. 119), mismas que pueden hacer alusión a su familia, etnia, sexo, profesión, etc..., y que variarán de acuerdo con la situación. De ahí que este mismo autor defina la identidad social de un individuo como “el conjunto de sus pertenencias en el sistema social: pertenencias a una clase sexual, a una clase etaria, a una clase social” (p. 108). De esta manera, la identidad funciona también como una herramienta de ubicación del individuo o del grupo en el sistema social.

Ahora bien, el concepto de identidad contiene elementos de lo “socialmente compartido” y lo “individualmente único” (Giménez, s/f), así como también puede apreciarse en dos niveles, el individual y el colectivo. La identidad colectiva es sólo una aplicación analógica del concepto, que puede concebirse como “la capacidad de un actor colectivo para reconocer los efectos de sus acciones y para atribuir estos efectos a sí mismo” (p. 28).

Si bien la identidad puede estudiarse teóricamente como un proceso específico, se hace necesario establecer la relación que dicho proceso tiene con la reproducción cultural, ya que es precisamente de *la cultura* vista, como “la organización social del sentido”, (*Ibid.*) de donde los individuos y los grupos toman e incorporan los referentes identificatorios (Rosaldo, 1989) que determinan en lugares y tiempos determinados la dimensión identitaria de cada uno de ellos.

Dicha organización social del sentido, de acuerdo con Giménez, se da en dos niveles, i) interiorizado por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas; y, ii) objetivado en formas sim-

bólicas. Al igual que el concepto de identidad, el de cultura debe ser estudiado como un proceso dinámico, del cual, como diría Maldonado (2002), su construcción debe ser pensada de acuerdo con las relaciones, con el juego de negociaciones y significados y prácticas sociales, entendiéndose así como una organización de la diversidad (García Castaño, 1999:45) con implicaciones políticas en la vida de los individuos o y de los grupos (Díaz, 2001). Así la cultura comprende no sólo los significados que dan sentido a la vida humana así como su producción y reproducción, sino también, y quizá lo más importante, el empoderamiento que implican esos significados para cada uno de los sujetos.

Identidades y TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son dispositivos que capturan, transmiten, despliegan y procesan información (OECD, 2004). De acuerdo con algunos autores, "las TIC han adquirido una presencia e importancia crecientes en la llamada sociedad de la información, aquella que aspira a que todas las personas puedan crear, acceder, utilizar y compartir información y conocimiento" (Este País, 2006). Las TIC además han transformado las formas de producción y comercialización de bienes, ámbito también analizado mediante conceptos como *e-business*, *e-commerce*, etc.

Las investigaciones en torno a las TIC han variado no sólo en cuanto a su metodología, sino también en cuanto a sus objetivos específicos; en lo particular, resultan significativos las que se han preocupado por "la adopción y el uso" de las herramientas tecnológicas, sobre todo las que se han realizado en el ámbito empresarial (Pollard, 2003; Barton, 2003; Azfaal, 2003; Coleman, 2005; McCole y Ramsey, 2005; Singh, 2003; Palacios, 2003; Robles, 2007;)

Por otra parte, si bien las TIC son herramientas útiles para los procesos de comunicación en general, resulta importante recalcar la importancia que revisten como elemento de significación en los procesos de definición de identidades juveniles, mejor dicho, en la definición misma de lo que significa ser joven. Así, tenemos trabajos como el de Rosas y Bravo (2008) quienes ponen en la mesa la discusión la complejidad que supone la adopción de TIC en espacios urbanos en relación con los procesos de constitución de identidades juveniles, así como también dan cuenta del reto que enfrentan ante estas nuevas realidades las instituciones de educación superior

(IES) como (re) productoras de la cultura en donde se insertan dichas identidades. Consideran que la transformación de los espacios considerados como públicos, así como también la construcción de nuevas realidades (virtuales), convierten al joven en un sujeto capaz de negociar los referentes simbólicos tradicionales produciendo así múltiples interpretaciones de su propia realidad en los espacios urbanos cotidianos. Por último y derivado de lo anterior los autores dan cuenta de la necesidad de repensar no sólo nuestra sociedad, cultura, educación, nuestra ciudad, sino en general nuestra identidad de cara al siglo XXI.

Lo anterior permite observar la importancia de la investigación de procesos culturales en donde se ven inmiscuidos elementos tecnológicos que le dan un nuevo matiz a sus conceptos y perspectivas; en ese contexto, la transformación de las relaciones sociales, sus nuevas formas, el uso de herramientas tecnológicas, la carga simbólica de su uso o de su simple posesión, son algunos ejemplos.

Metodología

En el presente trabajo se da cuenta de los resultados de una encuesta aplicada a los alumnos de la carrera de Psicología del Centro Universitario de la Ciénega de la Universidad de Guadalajara en el ciclo lectivo 2008 B. Se realizaron 134 encuestas de un total de 195 alumnos activos del programa educativo en mención que hasta ese ciclo contaba con cuatro grupos. El cuestionario consistió de 17 preguntas de opción múltiple; además, se realizaron siete entrevistas. La muestra estuvo integrada por 95 alumnas y 33 alumnos (seis no contestaron). En su mayoría (87) estuvo integrada por alumnos y alumnas de entre 17 y 20 años.

Resultados

De los 134 alumnos encuestados, sólo uno de ellos no contaba con celular en el momento en que se aplicó la encuesta; sin embargo, vale la pena decir que el alumno no contaba con celular en ese momento porque lo había extraviado. Por otro lado 17.16% (23 alumnos) contaban con dos aparatos telefónicos.

El 50% de la muestra manifestó haber comprado el celular para estar en contacto con los padres, los amigos y la pareja, además del aspecto de moda. El 16.42% de los alumnos dijeron que cambiaban su celular aproximadamente antes del año; poco más de la

mitad (51.5%) mencionó que cambiaban el aparato celular después de un año de que lo compran; mientras que 37 alumnos (27.61%), dijeron que nunca han cambiado el modelo de su teléfono celular.

Respecto al por qué de dicho cambio, el 37.31% argumentó que se les había descompuesto su celular y se vieron entonces obligados a cambiar de aparato. Poco más de 33% dijo haberlo cambiado porque estaba viejo, ya no les gustaba, porque le gusta estrenar o en su caso porque quería un teléfono celular con funciones más actuales.

En lo referente al uso que se le da al celular, el 44.8% sólo usaba su teléfono para realizar llamadas y enviar mensajes y el 41% además tomaba fotografías, video y escuchaba música. Lo anterior nos muestra que el uso de herramientas tecnológicas como es el caso del celular es similar al uso que en nuestro país se le da a otros de estos instrumentos, es limitado lo que los convierte no pocas veces en tecnologías poco eficaces en referencia a las funciones que puede ejecutar el aparato. Lo anterior contrasta con el 46.3% que mencionó haber comprado su celular debido a las funciones con las que contaba.

Algo que llamó la atención en el presente es la comparación entre los ingresos mensuales de los alumnos y alumnas que integraron la muestra y lo que dicen gastar en crédito para su celular. El 26.12% tiene ingresos de más de dos mil pesos; 22.39% dijeron contar con ingresos de entre \$1001 y \$1500 pesos; y el 21% de entre \$501 y mil pesos. Por su parte el 42.5% de los alumnos y alumnas de la muestra gasta hasta cien pesos al mes y 30.6% gasta entre \$100 y \$200 pesos mensuales. El supuesto era que los alumnos gastaban mucho más de lo que mostraron los resultados de la encuesta; se suponía que el uso de mensajes hace mucho más eficiente la administración del crédito de los celulares; además el hecho de que ahora las recargas de crédito podían hacerse en

el momento del estudio hasta por montos de diez pesos facilitaría a los alumnos con ingreso no tan altos contar con saldo para estar comunicados.

Ahora bien, si el anterior supuesto resultó erróneo, fue interesante observar el costo promedio de los aparatos celulares con que cuentan. El estudio se enfrentó a un problema, ya que los alumnos confundían la marca del celular con el modelo, por lo que no fue posible tener la información de la totalidad de alumnos y alumnas de la muestra. Como ejemplo tenemos que 27 alumnos y alumnas (20.15%) respondieron que no sabían.

El cuadro 1 presenta los modelos más comunes, marca y costo actual. En promedio los alumnos y alumnas tenían celulares con un valor de \$2200 pesos. Considerando que la mayoría de los encuestados dijo tener ingresos de entre \$500 y \$1500 pesos, el costo promedio de los celulares que poseían era relativamente alto.

En una escala del 1 al 4, donde uno es poca importancia y 4 demasiada, 58 (43.3%) alumnos respondieron que le otorgaban mucha importancia; 36 (26.87%) poca, 22 bastante y 15 demasiada (16.42% y 11.2% respectivamente). En correspondencia con la pregunta anterior, se cuestionó a los alumnos y alumnas respecto cómo se sentían el día que no traían consigo su celular por cualquier razón y las respuestas resultaron interesantes. Por ejemplo, cuando se aplicó la encuesta al grupo de primer semestre algunos alumnos expresaron en voz alta la desesperación que les producía tan sólo el pensar en un día sin celular. En los cuestionarios, un 42% manifestaron no sentir nada en particular cuando olvidaban o no traían consigo el teléfono celular; 25% dijeron sentirse “desesperados y ansiosos”; 31% dijeron sentirse “desconectados”; el 4% manifestó que se sentía “frustrado y enojado”; y poco más del 5% dijo sentirse “inseguro”.

Cuadro 1. Modelos, marcas y costos de los celulares

Número de alumnos	Marca	Modelo	Costo
14	Nokia	5300	1500
6	Sony Ericsson	W850	3200
4	Nokia	5200	1449
3	Sony Ericsson	w380	2459
3	Motorola	V3	1099
2	Sony Ericsson	W300	2199
2	Sony Ericsson	W200	1199
2	Motorola	V6	4299
2	Motorola	V9	4599
2	Motorola	K1	2300

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

A la pregunta “¿en qué situaciones dejas de usar el celular?” las respuestas fueron las siguientes: 47% mencionaron que no usan el celular durante las clases; 44% afirmaron que no lo usan durante celebraciones religiosas; casi un 12% dijeron tampoco usar el celular en cenas románticas; 7.5% en reuniones familiares, y 4.5% dijo no utilizarlo cuando se encuentra en una fiesta con amigos. El 19.4% de los encuestados manifestó no dejar de usar su celular en ninguna ocasión.

A la pregunta “por qué razón dejarías de usar celular”, el 42.5% de los encuestados manifestaron que por razones económicas; el 25.4% dijo que por no considerarlo muy necesario; así como el 17.2% mencionó que realmente no lo utiliza. De estos últimos, resulta importante observar dos cuestiones: primera, el 25.4% que dice no considerarlo muy importante se corresponde con el porcentaje que dice darle poca importancia a su teléfono celular; y segunda, este porcentaje que considera que realmente no utiliza su celular nos permite apoyar la tesis del uso ineficaz e ineficiente de estas herramientas tecnológicas.

Por último, poco más del 82% de los alumnos y alumnas que participaron en la encuesta modificaba las palabras y utilizaban este nuevo “ciberlenguaje” en el que se acortan palabras, o de manera radical se cambian por letras que dicen decir palabras. Sobre este asunto se preguntó si esta manera de escribir tenía algún tipo de impacto sobre la redacción de trabajos escolares: La respuesta afirmativa correspondió a casi un 30%, otro tanto (27.6%) respondió que a veces, y un 36.6% dijo que no influía el escribir de esta manera sus trabajos escolares. Este último dato resulto interesante puesto que la experiencia empíri-

ca permite afirmar que la utilización de este “ciberlenguaje” es tan común que empieza a naturalizarse al grado de no ser ya percibido como algo incorrecto, sino también es percibido como necesario por el ahorro en tiempo, espacio y hasta tinta.

En el Cuadro 2 se presentan las contracciones más utilizadas, así como de las letras que sustituyen palabras completas más mencionadas por los alumnos y alumnas que participaron en la encuesta realizada.

Conclusiones

En el 2001, Plant realizó una investigación financiada por Motorola sobre los efectos tanto individual como sociales del uso del celular. Los hallazgos resultaron por demás interesantes. En particular llama la atención la nueva idea del “estar en” que nos permite construir esta tecnología, es decir, ahora los usuarios de teléfonos móviles no están en casa, en un café o en la escuela, “están en el celular”.

Aunado a lo anterior se encontró en el presente estudio que el uso del celular ha impactado la manera en que los estudiantes se relacionan, no sólo porque median de sus relaciones interpersonales, sino también porque se constituyen en un apéndice que marca las pautas de comportamiento de las relaciones persona a persona. Así por ejemplo, el celular se ha convertido en “la tercera persona” que acompaña a muchas parejas, o en el invitado “extra” a muchas reuniones donde es común observarlo sobre las mesas.

Tal como lo comenta González (2009: 5-6) “los jóvenes de hoy no se conforman con tener un teléfono

Cuadro 2. Contracciones lingüísticas en mensajes por celular

kmo (8)	bb (1)	flakito (1)	mams (1)	pokito (1)	stoy (2)	xfa (2)
= (1)	bn (2)	gdl (2)	mb (1)	porke (2)	sts (9)	xfavor (2)
100to (1)	c (1)	grax (2)	mnsaj (1)	pq (1)	t (8)	xk (7)
ad+ (1)	cntgo (1)	hast (1)	msj (7)	prk (2)	tbm (1)	xq (27)
amr (1)	cr (1)	hi (2)	muxo (1)	pro (1)	tkm (1)	xque (1)
are (1)	cuidat (1)	hla (1)	my (1)	ps (7)	tkw (1)	
aunq (1)	dnd (4)	io (1)	nkantas (1)	q (34)	tmb (11)	
aves (1)	dsc (1)	is (1)	ntc (2)	qando (2)	tnks (1)	
	dskncs (2)	jelou (2)	nunk (2)	obusk (1)	tqm (7)	
	esperat (1)	k (15)	ok (4)	sdo (1)	uns (1)	
		ke (4)	ola (2)	sk (1)	vdd (4)	
		kien (2)	ontas (1)	skuela (1)	vert (2)	
		kieres (2)	p (1)	spero (1)	vrddad (1)	
		kpx (1)	pa (1)	staba (2)	x (8)	
		ksa (9)	pdo (1)	stas (8)	xd (1)	

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la encuesta.

móvil, en muchos casos, es más importante el modelo y las funciones de éste, se ha convertido [el celular] en un símbolo de distinción, pues mientras más moderno sea y cuente con más y mejores herramientas o accesorios, dará una imagen más *fashion* a su dueño". Sin embargo, y tal como se observó en los datos previos, si bien lo moderno de los aparatos telefónicos es importante para los jóvenes, también parece haber evidencia que el uso eficiente de sus herramientas no resulta tan significativo como su posesión.

Como se pudo observar en los resultados, el 58% de los alumnos encuestados han hecho de su aparato celular un elemento indispensable, tanto o más que algún accesorio de moda; los alumnos y alumnas generalmente traen consigo el celular en todo tipo de ocasiones; si acaso son cuidadosos y lo programan en vibrar para no interrumpir sus clases; sin embargo eso no indica que no atiendan al primer movimiento del teléfono independientemente del lugar, evento o actividad que estén realizando.

En el caso del presente trabajo, se muestra que el uso del celular para los alumnos y alumnas de la carrera de psicología es imprescindible, aún para aquellos que dicen darle poca importancia, debido tal vez a que la posesión de un aparato de telefonía celular es más importante que el uso que se le otorga. El estudio antes mencionado (Plant, 2001), por ejemplo, también señala que para los hombres el mostrar el celular puede llegar a ser un símbolo de estatus y virilidad, o en el caso de las mujeres, también puede significar un "no estoy sola, estoy con mi celular".

Y precisamente es por la posesión de esta tecnología y no precisamente por su adopción en cuanto al uso que pensamos que los jóvenes incorporan este elemento como parte de su identidad como joven universitario. Recordemos que el 100% de los encuestados tiene o tuvo un aparato celular, de manera que este "aditamento" se convierte en algo indispensable como podría ser la ropa o los zapatos, y sospechamos que en muchos casos ha pasado a ser integrado como parte del cuerpo, es como si pocos jóvenes recordaran para que se utilizaban los dedos antes de que existieran los mensajes de texto. Los finlandeses llaman al celular *kanny* que puede ser entendido como "extensión de la mano", por su parte en China se le conoce como *sho ji*, o "hand machine" (Plant, 2001).

Las identidades juveniles ahora encuentran otros espacios donde conformarse y constituirse: las panta-

llas de los teléfonos celulares. Las formas de escribir, sus animaciones, el fondo de pantalla, el protector, las fotos y la cantidad y tipo de música, se vuelven elementos con vida propia en la propia vida, reflejo de lo que digo que soy y como quiero que se me identifique.

El celular además ha permitido a muchos ser lo que quieren ser, decir lo que de otra manera, es decir, cara a cara, no dirían. Discusiones y reconciliaciones por medio de mensajes de texto, estar presente sin estarlo, como cuando se envía un texto felicitando a alguien por su cumpleaños. Además, en estos tiempos de crisis la excusa de "no tenía saldo" resulta perfecta para evadir temas y obviar respuestas. Este tipo de herramienta puede además utilizarse de manera sutil –y a veces no tanta– como un aparato de control, ¿dónde estás?, ¿con quién?, ¿dónde vienes?

Pero lo realmente curioso es observar cómo el aparato mismo ejerce un control sobre el que lo posee. Una alumna en una entrevista mencionaba "Me quita tiempo el estar cuidando el teléfono, a ver si no me han hablado, ver si me mandaron mensaje..." (E-034). El teléfono celular demanda atención porque en determinado momento es mi yo en contacto con los otros, una manera de estar solo sin estarlo, y estar acompañado sin nadie alrededor. Es parte de mi cuerpo cultural.

Otro ejemplo es la idea ya modificada de lo privado, pues son pocos los jóvenes que conversan discretamente por medio del celular evitando que se les escuche; de esta manera puedo yo enterarme de los problemas existenciales de la joven que va a mi lado en el autobús, o del último pleito que tuvo con su novio, sin que en ningún momento pase por ella la idea de que está ventilando sus intimidades en un escena pública. Gracias a estos "aparatos del demonio" como dirían muchos abuelitos y abuelitas, podemos observar hoy, una dimensión donde lo público y lo privado se mezclan.

Sin lugar a dudas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han venido a transformar muchos procesos culturales dentro de los cuales se encuentra la constitución de las identidades. Además, al ser una herramienta portátil se ha convertido en una especie de prótesis de los jóvenes que no conciben su mundo sin estos aparatos y que tejen relaciones "inter-media-personales" que los hacen pertenecer y definirse como jóvenes en un contexto donde la tecnología parece ser lo que, paradójicamente, más nos acerca y nos aleja como seres humanos.

Referencias

- AFZAAL, S. (2003). "A Preliminary Investigation of E-commerce Adoption in Small & Medium Enterprise in Brunei". *Journal of Global Information Technology Management*, 6, 2.
- BARTON, H. (2003). "New Zealand Farmers and the Internet". *British Food Journal*, Vol. 105, No.1/2, p. 96.
- COLEMAN, S. (2005). "Computer Use in Small U.S. Firms: Is There a Digital Divide?". *Journal of Small Business Strategy*, 15, 2.
- CUCHE, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- DÍAZ, R. (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ESTE PAÍS. (2006). "¿Qué tan conectados están los mexicanos? Acceso y uso a las tecnologías de la información y la comunicación en México". *Este País. Tendencias y opiniones*. Número 180.
- GARCÍA, CASTAÑO, et. al. (1999). *Lecturas para una educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GIMÉNEZ, G. *Cultura e identidades* (inédito).
- GONZÁLEZ, E. (2009). "El impacto de la tecnología en las prácticas de los jóvenes universitarios, el caso del CUCEA" ponencia presentada en el III Encuentro Nacional sobre Estudios Regionales celebrado en Ocotlán, Jalisco.
- MALDONADO, M. (2002). "Diversidad y desigualdad: desnaturalizaciones y tensiones en el análisis educativo". *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Núm. 2 y 3. Córdoba: Narvaja Editor.
- McCOLE, P. (2005). "A Profile of Adopters and Non-Adopters of eCommerce in SME Profesional Services". *Australasian Marketing Journal*. 13, 1.
- MELUCCI, A. (1996). *The Playing Self. Person and Meaning in the Planetary Society*, Great Britain: Cambrige Cultural Social Studies.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), "Reviewing the ICT Sector Definition: Issues for discusión" Working Party on Indicators for the Information Society, Stockholm 25-26.
- PALACIOS, R. (2003). "Uso social y cultural de las TICs en América Latina". *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*. Nro. 6, Caracas: FLACSO/ UNESCO/Nueva Sociedad, pp 112-120.
- PLANT, S. (2001). *On the Mobile. The Effects of Mobile Telephones on Social and Individual Life*, Motorola.
- POLLARD, C.(2003) "E-service Adoption and Use in Small Faros in Australia: Lessons Learned from a Government-Sponsored Programme". *Journal of Global Information Technology Management*. 6,2, pag.45
- ROBLES, E. (2007). "E-Business Adoption in the Sem's: Towards and Integrated Theoretical-Empirical Research Framework", Proceedings of the The 10th International Conference Society for Global Business & Economic Development (SGBED), Kyoto, Japan.
- ROSALDO, R. (1989). *Cultura y verdad*. México: Grijalbo.
- ROSAS, P. et al. (2008). "E-learning: ¿construyendo una nueva identidad?". *Una aproximación al mundo de los jóvenes*, Guadalajara: UdeG.

Evaluación de la percepción e interacción en estudiantes y maestros en las aulas ampliadas: Modelo educativo en el CUCEA

LUCILA PATRICIA CRUZ COVARRUBIAS,¹ ADRIANA BALTAZAR SILVA,²
PEDRO AGUILAR PÉREZ³



Resumen

Uno de los problemas que enfrenta el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, es la creciente demanda de aspirantes a sus licenciaturas. Una estrategia que ha permitido incrementar la cobertura en licenciaturas y ofrecer mayor acceso a los solicitantes, es la creación de aulas tipo auditorio, (150 alumnos/aula). El objetivo de la investigación es conocer la percepción y nivel de interacción que tuvieron alumnos y maestros ante esta experiencia de trabajo masificado, para lo cual se elaboró y aplicó un instrumento de recolección de datos en una muestra de alumnos y profesores que intervinieron en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una aula tipo auditorio. Los resultados indicaron que el mobiliario, sonido y tecnología en las aulas, es muy favorable. En la variable enseñanza-aprendizaje en el aula, se expresó un resultado no muy favorable. En la tercera y última categoría, la interacción y relación entre los actores participantes no fue positiva.

Descriptores: Interacción, Aulas Ampliadas, Docencia, Pedagogía Tradicional, Constructivismo.

Evaluation of the Perception and Interaction in Students and Teachers in the Extended Classrooms: Educational Model in the CUCEA

Abstract

One of the biggest problems that Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas faces is the growing demand of undergraduate applications. The strategy that CUCEA had chosen to increase the number of admissions for undergraduates is the construction of small auditoriums as classrooms (150 students per classroom). The main goal of this research is to know the perception and the level of interaction between students and teachers that had been enrolled in this massive program. The methodology used in this research is the development and implementation of a survey as an instrument to collect the data in a sample of students and professors involved in the massive teaching-learning process. Some relevant results are: that the technology and furniture used in this classrooms had positive relation with knowledge. The perception of interaction level had not positive results of relationship between students and professor in the massive teaching-knowledge process.

Key words:

Artículo recibido el 18/12/2009
Artículo aceptado el 13/02/2010
Conflicto de interés no declarado

1 Maestra en Auditoría. Profesora del Departamento de Administración del CUCEA. lucilap@hotmail.com

2 Maestra en Educación. Profesor-Investigador del Departamento de Administración del CUCEA. abalta@cucea.udg.mx

3 Licenciado en Educación Media y Maestro en Mercadotecnia. Profesor del Departamento de Administración del CUCEA. app017@cucea.udg.mx

Introducción

Se afirma que la educación es una construcción de significados que tiene como base la interacción entre sus actores (maestro-alumno; alumno-alumno); la enseñanza, por su parte, es entendida como un conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos expresados con el alumno en la comunicación que está cargada no sólo de conocimientos de la materia que se imparte, sino también, de sensibilidad y afectividad que fortalecen el crecimiento personal y profesional del estudiante durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto hace importante que se realicen estudios sobre la práctica docente en todos los niveles de educación para identificar cuáles son sus resultados.

Por lo anteriormente expuesto, se ha realizado un análisis cuidadoso de la experiencia académica que han tenido los alumnos y profesores del Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativas (en adelante, CUCEA), a partir del calendario 2007 "B", para conocer si se ha logrado una técnica de enseñanza aprendizaje acorde con las exigencias institucionales que se tienen actualmente de competencias, que promueven la formación de alumnos de calidad centrado en las capacidades teórico-prácticas de su profesión.

El objetivo del presente documento es presentar los resultados de dicha investigación, sobre cuál es la percepción y nivel de interacción que tienen los alumnos y profesores del CUCEA de la Universidad de Guadalajara, sobre la experiencia de aprendizaje vivida en las "aulas ampliadas" en las asignaturas que se han impartido en dichas aulas para conocer la pertinencia de su uso.

Para contextualizar el problema, enseguida se presenta un panorama del CUCEA. Es uno de los seis centros temáticos de la Universidad de Guadalajara que se encuentran en la Zona Metropolitana de Guadalajara). Este centro ofrece 24 programas educativos: 10 Licenciaturas, 12 maestrías y 2 doctorados. Es el centro con mayor matrícula de la Red Universitaria, con una población de 14,415 estudiantes, lo que representa el 18% de toda la matrícula de pregrado y posgrado de la Universidad de Guadalajara en el periodo 2008-2009. Uno de los problemas que enfrenta este Centro Universitario en los últimos años, es la creciente demanda de aspirantes a cursar sus licenciaturas: entre los años 2000 a 2008 el número anual de solicitudes de ingreso pasó de 8,926 a 11,011; lo

cual significa un incremento promedio anual acumulado de 14%. Los estudios realizados al respecto, concluyen que esta demanda es producto de las tendencias nacionales de crecimiento en esta área del conocimiento, el incremento de la población universitaria en edad escolar y la pertinencia y reconocimiento social de los programas del CUCEA. La presión social por el número de rechazados tuvo su punto más alto en 2004, cuando la cifra superó los 14,000 aspirantes.¹

Antes de que se implementaran los cursos en las aulas ampliadas, las aulas tenían un cupo máximo de 50 estudiantes y un maestro. La metodología que se utilizaba era de acuerdo al criterio personal del docente que impartía la asignatura, tanto en la planeación de actividades que desarrollaba en el curso, de acuerdo con un programa establecido por la academia, así como la evaluación y establecimiento de reglas internas durante el curso. Este ambiente de trabajo era ya conocido y, por así decirlo, dominado por el alumno, el maestro y la administración.

Luego, el CUCEA implementó el uso de aulas con mayor cupo de alumnos para las licenciaturas que ofrece, para así dar la oportunidad de acceso a un mayor número de estudiantes; estas son las llamadas *aulas tipo auditorio* (seis aulas, llamadas también aulas ampliadas),² que tienen un cupo masificado de estudiantes (150 alumnos por aula). Estas aulas están equipadas con tecnología de punta (computadora, proyector, micrófonos, aire acondicionado, iluminación artificial, acústica, filas de asientos tipo butacas acojinados con pupitre movable tipo auditorio –fijas al suelo–, alfombra, y un sólo acceso al salón) y apoyo técnico (exclusivo para el equipo) todo con la finalidad de facilitar la actividad educativa. En estas aulas "se imparten cursos a un mayor número de estudiantes en materias comunes de varias carreras con un solo profesor y profesores asistentes, lo cual permite liberar un mayor número de aulas e incrementar la cobertura". Esta estrategia permitió que en 2007 fuera admitido el 38.06% del total de los aspirantes.³

Las licenciaturas del CUCEA se desarrollan bajo un sistema de créditos escolares; la programación académica es un proceso mediante el cual se planea la asignación de espacios físicos, alumnos y profesores para el funcionamiento de las carreras que se imparten en el centro. Este proceso tiene varios años funcionando y continuamente se han emprendido acciones para mejorar sus procesos en busca de la calidad en el sistema.

En 2007, mediante este proceso, fueron asignados

profesores, alumnos y horarios en 6,078 secciones (grupos), lo cual representa un incremento del 21% con respecto a 2006. Este incremento se debió al ajuste de la plantilla de profesores, ya que se asignaron 72 nuevas plazas de tiempo completo a profesores de asignatura que tenían carga horaria por encima de 15 horas a la semana, lo cual generó desequilibrios en grupos asignados durante ese año.⁴

Dada la complejidad del proceso formativo de los alumnos y tomando en cuenta que hay un sinnúmero de elementos que intervienen en la actividad educativa, se considera de trascendencia hacer un análisis de la pertinencia práctica y pedagógica de estas instalaciones, tomando en cuenta los tiempos actuales que exigen cada vez más la formación de competencias teórico-prácticas de los alumnos que son futuros profesionistas. Para ellos, se ha hecho un sondeo sobre la percepción que tienen los usuarios "*estudiantes y maestros*" sobre su experiencia de enseñanza aprendizaje en estas aulas ampliadas, en contraposición con el resto de las asignaturas que toman en grupos no mayores de 50 alumnos.

Para dicho propósito es importante explicar lo que se entiende como acción pedagógica en este trabajo. Al proceso de enseñanza aprendizaje compuesto de estrategias de trabajo que tiene como objetivo formar sujetos integrales humanos o todo lo relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículo, la comunicación alumno-maestro y la gestión escolar además de otros componentes en espacios formativos diversos y complejos, se ocupa del estudio de la realidad de la educación (Canda, 2004:254). Esto quiere decir que lo pedagógico es un asunto que tiene que estar presente en toda la actividad educativa, en donde el docente es el agente de la pedagogía que teoriza su actividad relacionándola con sus vivencias profesionales y como profesor que ejerce la actividad educativa, pero al mismo tiempo es apoyada por las decisiones directivas y administrativas de la escuela. En este sentido Morgado (2008), señala que "la pedagogía no solo es un asunto del docente, sino también de la administración que está involucrada en los procesos educativos, como son la construcción del currículo (plan de estudios), la didáctica (arte de enseñar o dirección técnica del aprendizaje)" y la interacción entre maestro-alumno, alumno-alumno, maestro-maestro, maestro-directivo "llámese Jefe de Departamento, Director de División, Coordinadores de Carrera, Secretarios Académicos, Secretarios Administrativos y Rector de Centro, como en el caso del CUCEA-UdeG".

Los profesores, en su condición de pedagogos, revitalizan su función educativa mediante acciones que tienen como objetivo transformar a los educandos. Por ello no deben ser simples operarios de un conjunto de constructos científicos sino que tienen que llevar al educando hacer suyo el conocimiento y referirlo a la práctica. Es por ello que el "objeto de la actividad del profesor no es exactamente el alumno, sino la dirección de su aprendizaje; pero, para que dicha dirección sea eficiente, el profesor debe concebir al alumno con una personalidad plena, que con su ayuda construye y reconstruye sus conocimientos, habilidades, hábitos, afectos, actitudes, formas de comportamiento y sus valores, en constante interacción con el medio socio cultural donde se desenvuelve" (González, 1996).

El maestro tendrá presente que algunas de sus funciones son orientar y encauzar a los alumnos para que se aproximen a conocimientos cada vez más complejos, a partir de situaciones que se generen en el grupo mediante la comparación de información, no nada más de las asignaturas que le corresponde sino del entorno en que se desenvuelve (Ganem, 2004:100).

Es relevante la metodología que implementa el profesor en la enseñanza aprendizaje de sus alumnos, ya que su papel es el de un guía, facilitador, mediador, o bien, el de un director. En la búsqueda de que el alumno interiorice los contenidos de las materias, así como con respeto a la su creatividad, el maestro debe intervenir orientando, explicando y ejemplificando cuando sea necesario, sin olvidar que "mediante la metodología que utilizan en su enseñanza incide en la manera como sus alumnos estudian y aprenden cada asignatura, que pueden tener efectos positivos o negativos en él" (Ganem, 2004:101).

El maestro que maneja en su planeación el uso reflexivo de los procedimientos que utiliza para realizar determinada tarea, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos y los materiales didácticos con los que cuenta, desarrolla estrategias de aprendizaje (Ganem, 2004: 102).

En la práctica docente se puede dar en dos modalidades básicas: *la tradicional* que se caracteriza por tener una relación maestro-alumno, cuya autoridad máxima es por parte del primero, en la que el estudiante es un receptor de las enseñanzas del maestro, el cual es un erudito que sabe todo en cuanto a la asignatura que imparte y, por tanto, su actividad en el aula es transmitir oralmente y apoyado por la tecnolo-

gía todo lo que sabe, y el alumno escucha y memoriza lo que el docente explica. Es innegable que en muchas de las aulas predomina un modelo de enseñanza por transmisión. Según Calatayud, Gil y Gimeno (1992), este modelo tradicional tiene su fundamento en algunas suposiciones inadecuadas:

- a) Enseñar es una tarea fácil y no requiere una especial preparación.
- b) El proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a una simple transmisión y recepción de conocimientos elaborados.
- c) El fracaso de muchos alumnos se debe a sus propias deficiencias: falta de nivel, falta de capacidad, etc.

En la educación tradicional, las viejas soluciones responden de manera simplista o mecánica a las demandas sociales: a mayor número de solicitudes de ingreso de estudiantes, más instalaciones construidas y, por ende, más burocracia. Con esta lógica se sigue reproduciendo un modelo que ha mostrado su insuficiencia al concebir la enseñanza más para sí misma que para apoyar los requerimientos de formación de la sociedad, en lo general, y de las personas, en particular.

La otra modalidad, en cambio, es la práctica educativa activa⁵ en la que se da una relación maestro alumno más interactiva, su manifestación práctica tiene diferentes variantes que van desde la comunicación más simple de emisor-receptor-respuesta hasta el hacer que el estudiante sea el principal actor de su propio aprendizaje.

Este modelo se relaciona con la idea del aprendizaje significativo de Ausubel⁶. Este concepto supone la acepción del estudiante como sujeto activo del aprendizaje y de la construcción del conocimiento; se destierra la concepción tradicional (memorista) de la educación, se puede aprender de los compañeros y no sólo de los profesores; se incluye el trabajo en equipo, el desarrollo y aplicación de la creatividad, así como la elaboración esquemática y conceptual de los conocimientos.

El concepto de aprendizaje significativo es concebido dentro de la teoría constructivista del conocimiento, cuyos principios establecen que el aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante, que depende del nivel de desarrollo cognitivo, que parte de los conocimientos previos; es, además, un proceso de reconstrucción de saberes culturales, que se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros; que implica un proceso

de reorganización interna de esquemas, y que se produce cuando el alumno entra en conflicto cognitivo entre lo que ya sabe y lo que debería saber (Díaz, 1998:17).

Existen muchas corrientes pedagógicas⁷ constructivistas. En la mayoría de estas corrientes pedagógicas basadas en el constructivismo, el papel del profesor no sólo es exponer, observar y determinar, sino también conectarse con los estudiantes mientras están realizando actividades, así como interactuar con ellos para estimular el razonamiento.

Las teorías pedagógicas que se acercan al constructivismo desde el campo de la educación, incluyen:

- El aprendizaje recíproco
- Procedimientos de facilitación de la escritura
- Tutores cognitivos
- Enseñanza dirigida cognitivamente
- Aprendizaje en un ambiente interactivo
- El aprendizaje colaborativo-integrado

En resumen, el constructivismo expone que el ambiente de aprendizaje más óptimo es aquél donde existe una interacción dinámica entre los instructores y los alumnos, así como las actividades que proveen oportunidades para que los alumnos creen su propia verdad, gracias a la interacción con los otros.

Actualmente la Universidad de Guadalajara, en lo general y en lo particular, viven una transformación en su quehacer como institución formadora de profesionales de calidad, en la que se plantea que éstos requieren adquirir competencias teóricas y prácticas en su especialidad para que sean competentes, que respondan a las necesidades del mercado de trabajo y sean capaces de transformarla para el bien de la comunidad.

El modelo educativo de la Universidad de Guadalajara es centrar el aprendizaje en el estudiante, por lo que el profesor debe ser un facilitador y un guía para los alumnos. Como tarea primordial, generar ambientes de aprendizaje a todas las personas interesadas en su formación y desarrollar sus capacidades analíticas, competencias profesionales y responsabilidad social.

Así entonces, "La Educación Superior Mexicana requiere transformarse teniendo como eje una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, donde la atención personalizada de éstos puedan ayudar a abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de los estudios, además de mejorar la eficiencia terminal" (Villanueva, 2006:23).

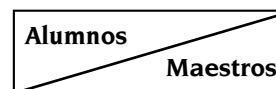
Método

La metodología de este estudio fue la siguiente: La población objeto de estudio estuvo conformada por un total de 200 alumnos, que cursaron alguna asignatura en las aulas tipo auditorio del CUCEA y 30 profesores que intervinieron en el proceso enseñanza-aprendizaje en las mencionadas aulas. Para la investigación se utilizó la modalidad de cuestionario simple, que consistió en una técnica estructurada que contiene un conjunto de reactivos y alternativas de respuestas, las cuales fueron respondidas de forma directa por los alumnos encuestados. En líneas generales, su finalidad se orientó a la exploración de la percepción y satisfacción de los alumnos y profesores, sobre todo en los siguientes aspectos: 1) condiciones generales de la estructura de la aula: tecnología y mobiliario; 2) proceso de enseñanza aprendizaje y, 3) interacción entre los actores participantes. Se diseñó un instrumento constituido por 13 preguntas cerradas, con las siguientes opciones de respuesta: No Satisfactorio, Poco Satisfactorio, Satisfactorio, Muy Satisfactorio y Excelente, y en algunas respuesta las opciones de Sí y No. Para tabular los datos obtenidos las opciones de respuesta se tradujeron a valores: Valores positivos de 5 y 4, el valor intermedio: 3; y el valor negativo; 2 y 1. Y se utilizaron procedimientos estadísticos descriptivos para analizar los resultados. Los datos se registraron en primer lugar, luego de contadas las opciones seleccionadas por los alumnos y maestros, a quienes se les aplicó el instrumento que contenían sus respuestas, se transformaron en porcentajes de frecuencias relativas presentadas a través de tablas de acuerdo al sistema de variables.

Resultados

Según los resultados arrojados en la investigación, el total de opiniones se distribuyó de la siguiente manera: 1) condiciones generales del aula amplia-

da, Tecnología y mobiliario; 2) Proceso de enseñanza aprendizaje; y 3) Interacción entre los actores participantes, donde para hacer un comparativo y deducir más fácilmente los resultados en las tablas, se representaron los resultados de alumnos y maestros de la siguiente manera:



Condiciones generales del aula ampliada

Los resultados arrojados por los encuestados (ver Tabla 1), en cuanto a la *tecnología*, indicaron que un porcentaje muy bajo manifestaron que era poco a nada satisfactoria; el 23% satisfactoria y el mayor porcentaje 71%, la consideró de muy satisfactoria a excelente. Se presenta, por tanto, un Habiendo entonces un mayor porcentaje de aceptación de la tecnología y su funcionamiento en el aula ampliada. Por su parte en el indicador *sonido*, más del 15% de los encuestados manifestaron que era de poco a nada satisfactorio; el 30.5% satisfactorio, y más del 54% de muy satisfactorio a excelente, lo que establece que las instalaciones están adecuadas con un sonido óptimo para la impartición de clase.

La percepción que se tuvo por parte de los consultados con referencia al *mobiliario* fue la siguiente: un 6.5% percibió lo de poco satisfactorio a nada satisfactorio, entre el 9.5% al 17% de satisfactorio, y un mayor porcentaje lo consideró de muy satisfactorio a excelente. Este indicador nos muestra que los usuarios consideran las aulas ampliadas muy cómodas, lo cual implicará un inconveniente para el maestro, ya que un mobiliario demasiado cómodo pudiera ser más propicio para el descanso que para el trabajo intelectual o práctico de los alumnos.

Como se puede observar, existe una evidente aceptación hacia los recursos materiales del aula, tanto en tecnología como en instalaciones. Sin embargo, es importante hacer notar que los medios educativos no deben confundirse con los medios tec-

Tabla 1. Condiciones Generales del aula ampliada

Pregunta	1	2	3	4	5
Tecnología	1% 0%	4.5% 3%	23% 23%	36% 33%	35.5% 41%
Sonido	2.5% 0%	13% 17%	30.5% 20%	33% 33%	21% 30%
Mobiliario cómodo	1% 0%	5.5% 6.5%	9.5% 17%	31.5% 33%	52.5% 43.5%

Fuente: Aguilar-Cruz-Baltazar (2008, con base en la encuesta realizada).

nológicos, puesto que la educación no se puede reducir a una relación de fines y medios, sino que éstos, son una herramienta más de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, que requiere de la complementariedad de otras estrategias didácticas.

Proceso de enseñanza aprendizaje

Aquí los resultados no fueron tan semejantes entre los alumnos y maestros, como en la anterior categoría (ver Tabla 2). En cuanto al indicador *Favorece la enseñanza en el aula*, un 47.5% de los alumnos encuestados manifestó respuestas de poco satisfactorio a nada satisfactorio; el 31.5% lo percibió de manera satisfactoria, y sólo un 21% de muy satisfactorio a excelente. Por su parte, el 26% de los maestros manifestaron respuestas de poco satisfactorio a nada satisfactorio, un 48% de satisfactorio (el mayor porcentaje) y el 26% de muy satisfactorio a excelente. Esta variable requiere ser unida a las siguientes que tienen relación con el método de enseñanza, pues los resultados como se ven aquí están divididos entre la aceptación y el rechazo. Es importante analizar la capacidad que tiene el espacio para llevar a cabo una pedagogía activa, que lleve al alumno a ser el responsable de sus conocimientos y no sólo un receptor de información, ya que un maestro resulta insuficiente para atenderlo directamente, como lo venía haciendo en las aulas con menor número de alumnos.

Por lo que se refiere al *método de enseñanza* que desarrollaron los profesores, el 41% de los alumnos respondió poco satisfactorio a nada satisfactorio; el 38% respondió que era satisfactorio y el 21% muy satisfactorio a excelente. En cuanto a lo manifestado por los maestros, el 47% respondió que era poco satisfactorio a nada satisfactorio el método de enseñanza que se llevo a cabo; el 20% satisfactorio y el 33% muy satisfactorio a excelente.

En cuanto al *logro de la atención del alumno hacia el*

maestro, la investigación nos arrojó el siguiente resultado: un 45% contestó de poco satisfactorio a nada satisfactorio; el 36% satisfactorio y el 19% de muy satisfactorio a excelente la atención que se tuvo hacia el profesor. Por su parte, los maestros con un gran porcentaje de 60% manifestaron que la atención alumno-maestro fue de poca satisfactorio a nada satisfactorio; el 10% satisfactorio y el 30% muy satisfactorio a excelente. Cabe señalar que no hubo respuesta excelente.

Con relación con el *logro del trabajo en equipo alumno-alumno*, el 47% de los alumnos encuestados manifestó que era poco o nada satisfactorio el trabajo en equipo; el 34.5% que era satisfactorio y el 18.5% lo consideró muy satisfactorio o excelente. De manera similar, el 54% de los maestros encuestados declaró que era poco o nada satisfactorio el trabajo en equipo de los alumnos; el 33% lo calificó como satisfactorio y el 13% muy satisfactorio a excelente.

En relación con el indicador *trabajo en equipo maestro-maestro*, de acuerdo con los resultados arrojados se puede apreciar que el 53.5% de los alumnos consideró el trabajo en equipo maestro-maestro de poco o nada satisfactorio; el 29% lo calificó de satisfactorio y el 17.5% lo perciben de muy satisfactorio a excelente. Por su parte, el 39% de los maestros consideró poco a nada satisfactorio el trabajo en equipo entre ellos; 30% satisfactorio y 31% de muy satisfactorio a excelente.

Interacción entre los actores participantes

En el rubro de la *relación maestro-maestro* la percepción de los alumnos encuestados no es muy favorable ya que el 41.5% manifestó que era poco a nada satisfactorio; el 38.5% que era satisfactorio y el 20% que era de muy satisfactorio a excelente (ver Tabla 3). Los resultados de los maestros tampoco son favorables; el mayor porcentaje se ubicó en el nivel de poco a na-

Tabla 2. Proceso de enseñanza aprendizaje

Pregunta	1	2	3	4	5
Favorece la enseñanza	22.5% 13%	25% 13%	31.5% 48%	16% 13%	5% 13%
El método de enseñanza	10.5% 20%	30.5% 27%	38% 20%	15% 20%	6% 13%
Atención alumno-maestro	14.5% 40%	30.5% 20%	36% 10%	15% 30%	4% 0%
Trabajo en equipo alumno-alumno	20% 17%	27% 37%	34.5% 33%	16.5% 10%	2% 3%
Trabajo en equipo maestro-maestro	18% 10%	35.5% 29%	29% 30%	14% 23%	3.5% 8%

Fuente: Aguilar-Cruz-Baltazar (2008, con base en la encuesta realizada).

da satisfactoria con el 37%; el 33% lo calificó de satisfactorio, y el 30% de muy satisfactorio a excelente.

La comunicación interpersonal no resultó positiva, pues se obtuvieron resultados desfavorables de los alumnos en cuanto a la *comunicación maestro-alumno*. El 58% manifestó que la percibía como poco satisfactoria a nada satisfactoria, el 26.5% como satisfactoria y el 15.5% de muy satisfactoria a excelente. En lo que respecta a los maestros, el 60% de los profesores la percibieron como poco o nada satisfactoria; el 10% la percibió de satisfactoria y el 30% de muy satisfactoria. Sin embargo, el dato más demostrativo fue la falta de resultados calificados como excelentes.

Por último, en cuanto a la *relación en el aula entre los actores* (maestros-alumnos), los resultados de los alumnos señalan que el 45% la percibió como de poca satisfactoria a nada satisfactoria; el 36% de satisfactoria y el 19% de satisfactoria a excelente. Por su parte, el 60% de los profesores encuestados percibieron la relación como poco a nada satisfactoria; el 30% de satisfactoria, y el 10% como muy satisfactoria. También aquí se no se presentaron datos en el nivel de excelente.

Conclusiones

La interacción en el aula debe ser un proceso continuo de intercambio de información entre el profesor y el alumno y entre los compañeros entre sí, con el fin de llevar a cabo dos objetivos: la relación personal y el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo que en este trabajo de las aulas ampliadas no se logra debido a que es difícil por el número de alumnos que se genere un ambiente de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes y desarrollen sus múltiples capacidades.

En este contexto, se considera importante por parte de quienes toman las decisiones educativas que tomen en cuenta los resultados que se obtuvieron de la investigación, donde se deduce, que el cupo de alumnos en clase y la carga excesiva del docen-

te, afectan de modo negativo el rendimiento del profesor y del alumno; tampoco permite el trabajo en equipo de los alumnos y influye en que ellos asuman un papel receptor. Quedan abiertas preguntas como la siguiente: ¿sería de mayor calidad el desempeño docente, si los profesores tuvieran menos alumnos en el aula? Las opciones están, por supuesto, determinadas por los presupuestos, pues el número de alumnos admitidos se ha ido incrementando hasta en 11% al pasar de 1,800 lugares a 2,000 por ciclo.⁸ Es importante mencionar que el incremento en los alumnos admitidos en el CUCEA se debe a las aulas ampliadas que funcionan desde 2007.

Ahora bien, de los resultados obtenidos se llega a las siguientes conclusiones: Los medios educativos no deben confundirse con los medios tecnológicos, puesto que la educación no se puede reducir a una relación de fines y medios; esto significa que la tecnología no es el único medio para alcanzar la calidad de la educación; es sólo un instrumento que facilita el acercamiento del estudiante a la realidad virtual, pero jamás suplirá la realidad concreta, que es la práctica en situaciones profesionales.

Las variables relacionadas con las instalaciones como mobiliario, iluminación, sonido, ciertamente son elementos de vanguardia y de calidad, pero el diseño ergonómico, por ejemplo, de las butacas, no está diseñado para el trabajo activo, dado que se encuentran fijas al suelo y cuentan con un pupitre pequeño en el cual apenas permite colocar una libreta, y no hojas de trabajo contable o una laptop, herramientas o materiales que son necesarias en la formación de las carreras económico administrativas. Esto se une a la problemática del trabajo en equipo (se evidencian en los resultados antes presentados), debido a que el mobiliario no permite movilidad entre los alumnos, ni una relación cara a cara como requiere el trabajo en grupos. Asimismo, se dificulta la relación entre maestro-alumno ya que la distancia entre la posición del profesor y del último alumno en la última fila es muy grande.

Tabla 3. Interacción entre los actores participantes

Pregunta	1	2	3	4	5
Relación maestro-maestro	12% 10%	29.5% 27%	38.5% 33%	16% 20%	4% 10%
Comunicación maestro-alumno	24.5% 40%	33.5% 20%	26.5% 10%	9.5% 30%	6% 0%
Relación maestro-alumno	14.5% 20%	30.5% 40%	36% 30%	15% 10%	4% 0%

Fuente: Aguilar-Cruz-Baltazar (2008, con base en la encuesta realizada).

En cuanto a la variable de enseñanza aprendizaje se puede concluir, de acuerdo con los resultados del estudio, que los alumnos y maestros perciben a las aulas ampliadas como espacios desfavorables para el proceso enseñanza-aprendizaje. Resulta importante destacar que las aulas ampliadas, por sí mismas, no constituyen un recurso eficaz para el aprendizaje de los alumnos, por lo que resulta necesario integrarlas en un proyecto educativo, es decir, replantear el papel de los sujetos que van a usar las aulas y los contextos de trabajo que se han de llevar en ellas.

Varias fuentes educativas coinciden en afirmar que la relación entre los actores, el desarrollo personal de los alumnos, las actitudes favorables y la interacción que establezcan con el objeto de estudio y otras personas, les permitirán encontrar sentido a su rol de alumnos, como responsables último de sus aprendizajes. Por tanto, se necesita romper con esquemas de enseñanza que los ubiquen como simples reproductores de información, y al docente como un simple transmisor del conocimiento.

Por ultimo, para atender a las promociones cada vez más numerosas de alumnos, las autoridades requieren de desarrollar un proceso de planificación, ejecución, control y evaluación de la educación de un alto grado de precisión. De ahí que el correcto desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje no puede ser dejado al azar o a la improvisación, so pena de que se pierda la calidad de la educación universitaria que se imparte en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Consideramos que la tarea del directivo y de los profesores es fundamental para el logro de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Referencias

- ARROYO ALEJANDRE J. Jesús (2009). *Informe de Actividades 2008-2009. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- CANDA MORENO, F. (2004). *Diccionario de Pedagogía y Psicología*. Madrid: Cultural
- CARR, W. (1996). *Teoría de la educación, hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CALATAYUD, M. L., GIL, D. y GIMENO, J. V. (1992). "Cuestionando el pensamiento docente espontáneo del profesor universitario: ¿Las deficiencias en la enseñanza como origen de las dificultades de los estudiantes?". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (14) pp. 71-81.
- COBO SUERO, J. M. (1979). *La enseñanza superior en el mundo. Estudio comparado e hipótesis*. Madrid: Narcea.
- CROOK, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- DÍAZ BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ, R. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- GANEM, P. (2004). *Escuelas que matan 1: Las partes enfermas de las instituciones educativas*. México: Limusa.
- GONZÁLEZ, O. (1996). *El enfoque histórico cultural como fundamentación de una concepción pedagógica, en Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Colombia: El Poiras.
- HERNÁNDEZ, P. F.; MARTÍNEZ, C. P.; DA FONSECA, P.; RUSIO, E. M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- JONSON, D. y otros (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Quito: Paidós.
- MELGAR ADALID, Mario (1994). *Educación superior propuesta de modernización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MICHEL, G. (1974). *Aprender a aprender*. México: Trillas.
- MORGADO PÉREZ, C. A. (2008). "Definición de didáctica". En www.psicopedagogia.com, Descargado el 26 de enero 2008, México, P. 3.
- PALACIOS, J. (1999). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. México: Fontamara.
- SEVILLANO GARCÍA, María Luisa (2005). *Didáctica en el Siglo XXI, Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. México: McGraw Hill.
- VILLANUEVA, A. (2006). "La tutoría académica y la calidad de la educación". Guadalajara: PICASA-UdeG.

Notas

1. Informe de Actividades 2008-2009. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Dr. J. Jesús Arroyo Alejandro, Rector del Centro.
2. Es un módulo que lo conforman seis aulas magnas de una obra arquitectónica moderna y artísticamente vanguardista, un espacio funcional y digno, para el desarrollo académico, estudiantil y de vinculación del CUCEA, aulas equipadas con tecnología de punta. Este espacio cuenta con veintidós sanitarios para hombres, veintitrés para mujeres, así como dos para personas con capacidades diferentes, una bodega, el área para SITE y la coberteraza con capacidad de 48 personas.
3. Primer Informe de Actividades 2007-2008. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Dr. J. Jesús Arroyo Alejandro.
4. *Ibíd.*
5. La llamada "Escuela Nueva" fue un movimiento pedagógico heterogéneo iniciado a finales del siglo XIX. La escuela nueva, llamada también escuela activa, surge como una reacción a la escuela tradicional. Según el movimiento de la Escuela Nueva era importante denunciar y modificar los vicios de la educación tradicional: pasividad, intelectualismo, magistrocentrismo, superficialidad, enciclopedismo, verbalismo con el propósito de definir un nuevo rol a los diferentes participantes del proceso educativo. Entre los representantes más destacados de esta nueva corriente pedagógica se encuentran: Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, Dewey, Montessori, Ferrieri, Cousinet, Freinet, Piaget. Claparede y Decroly (Palacios, 1999).

6. Este modelo se inserta en la confluencia de la concepción constructivista del aprendizaje, a la cual contribuyeron –desde el punto de vista epistemológico– Jean Piaget y la psicología sociocultural de Lev S. Vigotsky. Véase: Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México: McGraw Hill.
7. Las corrientes pedagógicas contemporáneas responden al reclamo social de una formación que les permita a los sujetos resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, esto significa, poder enfrentar la búsqueda de soluciones, encontrar una respuesta y tener algún control sobre ésta, dado que en la mayoría de los casos, los problemas que se presentan implica encontrar respuestas nuevas a preguntas lógicamente también nuevas.
8. Con base en la publicación de dictámenes de admisión en la *Gaceta Universitaria* de 2007.

Algunas características de las madres trabajadoras de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana

ENRIQUE CERÓN FERRER,¹ MARÍA ELENA CONTRERAS GARFIAS,²
ELIZABETH VERDE FLOTA³



Resumen

El presente trabajo es resultado de una investigación amplia, que aborda diversos aspectos de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, entre ellas, la situación por la que atraviesan las madres de estudiantes que cursan las diversas disciplinas sociales de la Universidad, para comprender de mejor manera la dinámica familiar de los estudiantes, y proponer estrategias que permitan una mayor eficiencia terminal. Este estudio es de tipo longitudinal comparativo; el instrumento de análisis fue un cuestionario de 45 preguntas cerradas aplicado a 827 estudiantes. Se analizan las características socioeconómicas y hábitos culturales, actividad laboral de los padres, nivel escolar de los mismos y el conocimiento de otro idioma.

Descriptor: Mujeres, Trabajo, Madres de estudiantes.

Some Characteristics of Working Mothers of Students from the Universidad Autonoma Metropolitana

Abstract

The present work is the result of extensive research, which addresses various aspects of the students at the Universidad Autonoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, including the situation being experienced by the mothers of students of various social disciplines of the university, better understand the family dynamics of the students, and propose strategies for more efficient terminal. This longitudinal study is comparative; the analytical instrument was a questionnaire of 45 closed questions applied to 827 students. We analyze the socioeconomic and cultural habits, work activity of parents, school-level data and the knowledge of another language.

Key words: Women, Work, Mothers of students.

Artículo recibido el 26/09/2009
Artículo aceptado el 6/01/2010
Conflicto de interés no declarado

- 1 Profesor Investigador. Coordinador de la Licenciatura en Política y Gestión Social. Departamento de Política y Cultura. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. eceron@correo.xoc.uam.mx
- 2 Profesora Investigadora del Departamento de Atención a la salud. Licenciatura en Enfermería. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. igsanta@correo.xoc.uam.mx
- 3 Profesora Investigadora del Departamento de Atención a la salud. Licenciatura en Enfermería. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. everde240@correo.xoc.uam.mx

Introducción

El presente trabajo aborda diversos aspectos de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, que cursan diversas disciplinas del área de sociales. Entre ellas se encuentran las características socioeconómicas y hábitos culturales, actividad laboral de los padres, nivel escolar de estos, conocimiento de otro idioma, así como algunas características de las madres de los mismos. La segregación laboral de algunas mujeres se hace evidente en períodos de crisis económica que afectan necesariamente el ámbito familiar con sus respectivas consecuencias en la salud y el bienestar familiar. El presente estudio pretende evidenciar la situación por la que atraviesan las madres de estudiantes que cursan carreras de ciencias sociales de la mencionada universidad, y cuya inquietud es poder comprender de mejor manera la dinámica familiar de los estudiantes, para proponer estrategias que permita una mayor eficiencia terminal.

Método

La metodología empleada es de tipo longitudinal comparativa. El instrumento de análisis se ha aplicado en diversas instituciones educativas de nivel superior en diferentes años. El estudio es estudio longitudinal, pues los resultados que se obtienen son comparados entre las instituciones educativas. Cabe señalar que este tipo de estudios (los cuales son limitados o inexistentes en algunos casos) permiten entender la realidad cotidiana en que se desenvuelven los alumnos e identificar su desarrollo escolar.

Participantes

La encuesta se aplicó a 827 estudiantes pertenecientes a las carreras sociales de la institución; en este caso se trabajó con un censo escolar.

Instrumento

El instrumento de análisis es un cuestionario de 45 preguntas cerradas el cual abarca diversos aspectos de los estudiantes, entre otras las características generales, edad, sexo, turno, estado civil; así como el referente económico, nivel escolar de los padres y tipo de trabajo, aspectos sociales, hábitos de estudio, conocimiento y habilidad matemática, conocimiento y manejo computacional, dominio de otra lengua y por último conocimiento sobre los aspectos de pro-

tección civil, todos estos referentes que se consideran fundamentales para identificar a los estudiantes y su desempeño escolar. , no se trata de un instrumento institucional, sino de un trabajo que se desarrolla por parte de un área de investigación de la Universidad. Para efectos de este trabajo, se retoman algunas de las preguntas (seis de ellas) del cuestionario y se presentan los resultados: Se seleccionaron para este análisis los siguientes ítems: nivel escolar-idioma, aspecto económico, tipo de trabajo y características de la vivienda, ya que el nivel escolar se relaciona con el tipo de actividad y de ésta última se desprende el nivel de ingreso económico lo que necesariamente se ve reflejado en el tipo de vivienda y los satisfactores materiales que en ella se encuentran.

Procedimiento

En el procesamiento de la información se utilizó el programa computacional SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) Versión 12; se elaboró la base correspondiente para obtener las frecuencias generales. Las tablas y gráficas fueron realizadas en la herramienta Excel. Reutilizaron procedimientos de estadística descriptiva.

Resultados

Características económicas

El aspecto económico es fundamental para la calidad de vida de la familia y sus integrantes, lo que permite cubrir los satisfactores básicos familiares. Como se observa en la tabla 1, el nivel de ingreso económico familiar de los encuestados oscila entre \$ 3001-7000, contribuyendo con el 32% del ingreso ambos padres (ver tabla 2), cabe resaltar la incorporación de la mujer en la jefatura de familia de los estudiantes con un 19%.

Datos de INEGI, para el año 2007 señalan que había 11.6 millones de madres económicamente activas, quienes representaban el 41.4% del total de la

Tabla 1. Nivel de ingreso

Nivel de ingreso	%
Menos de \$ 1000	2.7
\$ 1001 - \$ 2000	8.3
\$ 2001 - \$ 3 000	14
\$ 3 001 - \$ 5 000	25.5
\$ 5 001 - \$ 7 000	19.7
\$ 7 001 - \$ 10 000	12.7
Más de \$ 10 001	12.7
NS/NR	4.4

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Aportación del ingreso

Aportación del ingreso	%
Padre	37.1
Madre	18.6
Ambos padres	32.2
Hermanos	2.2
Otros	5.7
NS/NR	4.2

Fuente: Elaboración propia.

mujeres de 14 años y más en donde participan en la prestación de servicios destinados al mercado.

Escolaridad

En el mercado de trabajo la preparación, capacitación y actualización del conocimiento permanente del trabajador permite acceder a un mayor nivel salarial, en el caso que nos ocupa, las madres trabajadoras cuentan con estudios académicos básicos, como por ejemplo: el 19% cursó una carrera comercial, un 9% cuenta con el bachillerato completo, por otro lado observamos, que un 16% no tuvo posibilidad de concluir la primaria o secundaria. Según el INEGI (2007) en el Distrito Federal las madres cuentan con una educación básica terminada es decir, tienen la secundaria concluida.

Ocupación

En un porcentaje importante 58% de las madres de los alumnos encuestados tienen como ocupación principal las labores domésticas y un 42% labora fuera de su hogar principalmente en la iniciativa privada, 7% en empresa o negocio familiar y un 3% en el comercio informal. El ser madre implica dedicar

Tabla 3: Escolaridad

Escolaridad	%
No estudió	1.8
Primaria incompleta	9.3
Primaria completa	12.8
Secundaria incompleta	5.1
Secundaria completa	13.8
Carrera comercial o técnica	19.5
Bachillerato incompleto	5.9
Bachillerato completo	8.9
Licenciatura incompleta	7.3
Licenciatura completa	11.2
Maestría	2.4
Doctorado	0.6
Otros	0.2
NS/NR	1.2

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

Tabla 4. Tipo de actividad que realiza

Tipo de actividades que realiza	%
Dependencia de gobierno	5.4
Iniciativa privada	10
Empresa o negocio familiar	7.3
Comercio establecido	5
Comercio informal	3.4
Prof. Independiente	1.2
Por cuenta propia	2.7
Obrero	0.8
Iniciativa privada	1
Otra actividad	5.6
NS/NR	57.6

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta aplicada.

tiempo a satisfacer requerimiento constantes de los hijos; en alimentación, limpieza, educación y salud, entre otros cuidados, lo que ocasiona ajustes de tiempos dedicados a su propio esparcimiento, descanso, cuidado, alimentación, superación personal, y profesional.

Lengua extranjera

El dominio de una segunda lengua, siempre ha sido importante para los (as) trabajadores (as), ya que impacta el nivel de ingreso salarial y tiene relación con la formación y capacitación lo que da como resultado para algunos puestos un incremento en el salario, los ascensos escalafonarios pueden ser mayores, de aquí la importancia del dominio de la lengua extranjera. En el caso que nos ocupa, un porcentaje de consideración, el 84% de los padres de los estudiantes, no cuentan con el dominio de la lengua extranjera.

Vivienda

Más de la mitad de las familias de los encuestados (63%) habitan en casas solas, en las cuales no existen más de diez focos, lo que pudiera sugerir algunos limitantes para el desarrollo familiar: 26.2% habita en departamento de alquiler o bien paga mensualidades para su futura adquisición. Si consideramos que el nivel de ingreso es limitado dicha situación incide en la calidad de vida de los integrantes.

Tabla 5. Alguno de los padres habla un idioma extranjero

Alguno de los padres habla otro idioma	%
Sí	15.8
No	84
No sabe/No respondió	0.2

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

Tabla 6. Características de la vivienda

Características de la vivienda	%
Casa sola	63
Casa dúplex	4.5
Departamento	26.2
Vecindad	2.9
Otra	2.9
NS/NR	0.5

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta.

Discusión

Como se observa en las tablas precedentes, los diferentes tipos de trabajo que realizan las madres de los estudiantes encuestados implican necesariamente una jornada laboral extensa y con ello un desgaste físico y emocional si consideramos que de igual magnitud es el trabajo doméstico y laboral. En un estudio realizado por Cruz, Noriega y Garduño (2003) sobre el trabajo remunerado y trabajo doméstico y salud entre mujeres y varones, se reporta que los padecimientos como las varices, las gastritis y colitis, la cefalea tensional y la cistitis fueron predominantemente las mujeres quienes las padecían en comparación con los varones.

En cuanto a las actividades laborales, la preparación y capacitación permite acceder a puestos y salarios para cubrir las necesidades económicas y familiares; sin embargo, en este estudio alrededor de un 35% de las madres no cuenta con estudios completos, lo que implica menos posibilidades para su desarrollo profesional y laboral. Según reporte de la Oficina Internacional del Trabajo (2007), el 60% de las personas que abandonan la escuela son mujeres, a menudo cuando son pequeñas, con el fin de ayudar en sus hogares o de trabajar, además de las restricciones culturales que con frecuencia impiden a las niñas terminar incluso la educación básica. En México la educación se considera un derecho; sin embargo, el entramado social aún limita su uso.

Con respecto al tipo de empleo encontramos que las tendencias mundiales del empleo de las mujeres reportado por la Oficina Internacional del Trabajo en marzo de 2007 evidencian que para el año 2009 el sector de los servicios genera la mayoría de los empleos para las mujeres (42.4%). En este estudio se reporta que las madres de los estudiantes se dedican preferentemente a las labores domésticas. Las que se han incorporado al mercado laboral lo hacen en las actividades de la iniciativa privada. Sería importante en posteriores estudios conocer el tipo de actividad

laboral que desarrollan pudiendo inferirse por el nivel de escolaridad y nivel de ingresos que sus actividades laborales tienen que ver con actividades de niveles escalafonarios inferiores, posiblemente secretariales, de intendencia, entre otros.

Conclusiones

La inserción laboral de las mujeres se ha incrementado en las últimas décadas, debido a la carencia de recursos económicos de la familia, así como también por el deseo de superación personal y profesional. Sin embargo, pareciera que el costo físico y emocional de esta inserción es alto ya que como se observa en las variables de estudio, los ingresos y condiciones de vida de las madres de los estudiantes de la UAM-X no son las más óptimas, así como su nivel educativo dificulta en gran medida el nivel de ingresos a los que pueden acceder.

Un porcentaje importante de las madres de los alumnos se dedican al hogar situación que es en gran medida por la falta de oportunidades en el mercado laboral ya que la recesión por la que atraviesa el país repercute necesariamente en la oferta laboral.

Otro punto importante a considerar para posteriores estudios se desarrollarán es el valor de la presencia en casa del padre y la madre para el desarrollo integral de los hijos; no olvidamos la importancia que tiene la familia en nuestra sociedad, para la transformación de valores y cultura en el recambio generacional. En la actualidad es todavía un reto alcanzar una cultura de conciliación entre el ámbito privado y público de las mujeres y los hombres.

Referencias

- CRUZ A. C., NORIEGA M., GARDUÑO M. A. (2003). "Trabajo remunerado, trabajo doméstico y salud. Las diferencias cualitativas y cuantitativas entre mujeres y hombres. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19(4): jul.-ago., 1129-1138.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA. (2008). *Estadísticas sociodemográficas de las mujeres en México*.
- MUÑOZ CORONA, L., ÁVILA ANTUNA, R., LÓPEZ GAZCÓN, V. LÓPEZ Y LÓPEZ D., SANTILLÁN REYES, D. (2005). *Ingreso estudiantil al CCH*. México: UNAM.
- MUÑOZ CORONA, L., ÁVILA ANTUNA, R., ÁLILA RAMOS, J., (2005). *Egreso estudiantil del CCH*. México: UNAM.
- OFICINA INTERNACIONAL DEL TRABAJO. (2007). "Tendencias mundiales del empleo de las mujeres."
- SCARINCI, P. (2008). "Mujer y trabajo: empleabilidad y aporte de la mujer al mundo del trabajo". *Expomanagement*, Buenos Aires.

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo*



1. *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y en general las ciencias de la educación.

2. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente word versión 6 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (*attachment*). También se pueden enviar trabajos por correo convencional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en formato de papel y adjunto un diskette con el o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto, la *Revista de Educación y Desarrollo* acusará recibo vía correo electrónico y procederá a su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos. Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal por correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación. Los trabajos que no cumplan la normativa serán devueltos al remitente.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir

mecanografiadas a doble espacio, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 pulgadas por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo -en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos, faxes y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización.

7. Los gráficos y figuras deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. El número de ilustraciones (tablas y figuras) no deberá exceder de diez. Los pies de las figuras deberán escribirse a máquina en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías.

8. Las notas a pie de página, cuando existan, deberán escribirse al final del texto, empleando una numeración correlativa, en texto natural (no usar la opción de pie de página del procesador).

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 150 palabras, así como de una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo, también en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias se ajustarán a las siguientes normas: Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas por orden alfabético de autores. En el texto se indicará el autor, el año de publicación y la página donde se encuentre el texto citado cuando proceda. (Vgr. Méndez, 2001:32).

En la bibliografía, los **libros** se citarán de la siguiente manera: Apellido o apellidos del autor o autores en mayúsculas (coma) inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursiva (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto). Ej.: TYLER, H. (1988). *Diseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o capítulos de libro o partes de un todo): Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo entrecomillado (punto), título de la revista en cursiva (coma), volumen (coma), número (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). "Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar". *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251.

Las notas o citas literales aparecerán a final de página. El texto citado irá entrecomillado y, a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor (coma), año de publicación (coma) y páginas del texto.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladillos, etc., por motivos de diseño y maquetación.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal), por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácticas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirán una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual no se expedirá recibo o documento fiscal.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista en formato pdf, vía correo electrónico.

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales.

En portada

Mónica Escutia



Mónica Escutia (Mazatlán, Sinaloa,
1969)
Universo, 2010
Plexiglás
Mdf 58 x 60 cm



Por su propia naturaleza, la arquitectura y el diseño requieren de un lenguaje abstracto para referirse a los elementos que los constituyen como disciplinas. Salvo que, por ejemplo, consideremos a los bocetos dibujísticos como el lenguaje formal de la pintura, es interesante observar que arquitectos y diseñadores requieren de códigos altamente formalizados para hacer su tarea, códigos que, como en el caso de la perspectiva, esa gran hazaña de Brunelleschi, significaron durante largo tiempo la “visión real” de las co-

sas en Occidente, y fueron, por otra parte, la fuente de conflicto que las diferentes corrientes de la pintura moderna y los movimientos de las vanguardias se afanaron, y lograron finalmente, destruir.

Esta racionalidad formal está en la base misma de la operación: para representar un volumen sobre un plano se requiere codificar y adiestrar a la percepción para traducir mentalmente a un plano bidimensional un objeto de tres dimensiones. De este modo, la arquitectura y el diseño sólo pueden hablar un lenguaje en el que importan unos pocos elementos esenciales: las líneas, los planos, los volúmenes, los colores, el espacio, el tiempo, la luz.

Algunos de estos elementos son la base de las representaciones abstractas en pintura y escultura. Alejados de la figuración, los afanes de los artistas abstraccionistas se dirigen a desarrollar sus expresiones subjetivas por medio de códigos en los cuales las líneas, las formas, los volúmenes y los colores aspiran a lograr un equilibrio formal en una nueva unidad plástica que no se parezca a la “realidad”.

La exposición *La imaginación es un lugar donde llueve*, es una muestra de la obra de dos artistas en cuyos trabajos resuena una tradición estética ligada a la arquitectura moderna en Guadalajara, práctica que surgió de manera visible con la fundación de la Escuela de Arquitectura pero que prospera actualmente en otros escenarios de los que han surgido artistas ligados a estas dos disciplinas.

A pesar de que Mónica Escutia y Cecilia Jaime no son arquitectas ni diseñadoras, su obra se apega a los cánones y a los preceptos de estas prácticas, lo que les ha provisto de la perspectiva necesaria para escapar de la rigidez de la academia. Esto les ha permitido desarrollar una expresión fresca que se refleja en un gusto común por los materiales y en el placer que les producen las variaciones formales del color, la forma y la relación con el espacio.

En este sentido, ambas artistas, aunque reconoci-

bles a primera vista como diferentes, comparten un interés similar. Sus obras se conectan en la búsqueda de una unidad espiritualmente armoniosa, en las que pueden advertirse preocupaciones afines a las líneas programáticas que impulsaron al movimiento De Stijl a principios del siglo XX, o bien, por sus implicaciones decorativas y su colorido, a los elementos representacionales de los cuadros de Miró o a los papeles coloreados con gouache y recortados de la última etapa de Matisse.

La portada del presente número es ilustrada con una obra de Mónica Escutia. Mónica recurre al brillo del plástico como metáfora de una piel perenne, engañosa garante de la eternidad que se convierte en espejo de lo indisoluble. Por su parte, Cecilia baña sus cuadros con una capa de resina automotiva que

delimita un doble juego de cercanía y distancia entre la pintura y el espectador, como una barrera protectora que resguarda el endeble equilibrio que significa representar lo espiritual desde una mirada constructivista.

Como todo intento abstracto, sus trabajos aspiran a ser fieles a sí mismos, abandonando cualquier intento de referencia al mundo de los objetos “reales” o a la reproducción figurativa. La convivencia de ambas artistas en un mismo espacio de exposición hace que sus obras se evaporen en su brillo –siempre distinto e impermanente–, reproduciendo un guiño característico de la modernidad, un gesto que no podemos dejar de atender ya que nos atrae porque nos vemos reflejados en ellas.

(BAUDELIO LARA)