6|7

ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE

Revista de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

e+a

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Mario Alberto González Medina, Diana Carolina Treviño Villarreal, Ma. Isabel Guadalupe Medellín Peña, José Luis Domínguez Aguirre, Rogelio Reyes Reyes, José Esequiel Rodríguez Calderón, Víctor Javier Sánchez-Rendón, Vladimir Carlos Martínez Nava, Alan Alejandro Bernal García, Leticia Serna Niño, Mario Alberto González Medina, Matilde Patiño Brandi, Jesús Ma. Cantú Salazar, Edith Melgar Mondragón, David Castillo Careaga

PAIDEIA

Leticia Salazar Herrera, Óscar Tamez Rodríguez

EX VOTOS

Rosaura Barahona †, Genaro Huacal, Juan Sánchez García

DIALÓGICA

Juan Sánchez García

VARIA INVENCIÓN

Talleristas de Gabriel Contreras

RESEÑAS

Tomás Corona

CUARTA ÉPOCA

ENE-JUN / JUL-DIC 2017

6|7

6|7

ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE

e+a

ENE-JUN | JUL-DIC 2017

e+a

ING. JAIME HELIODORO RODRÍGUEZ CALDERÓN
Gobernador Constitucional del Estado de Nuevo León

DR. ARTURO ESTRADA CAMARGO
Secretario de Educación

ING. RODOLFO TITO MARTÍNEZ TIJERINA
Encargado de la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial

MTRO. HIRAM RODRÍGUEZ CAVAZOS
Director de Instituciones Formadoras de Docentes

MTRO. HUMBERTO LEAL MARTÍNEZ
Director General de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

MTRO. GERARDO LUIS PALACIOS VALDÉS
Director de la Escuela de Graduados

e+a (ENSEÑANZA ***más*** APRENDIZAJE)

Lic. Humberto Salazar | Editor

Dr. José Luis Cavazos Zarazúa (UANL; Graduados), Dra. María del Socorro González Guerrero (Graduados), Dr. Isaías Herrera Torres (Graduados), Mtro. Humberto Leal Martínez (Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"), Dr. Alfonso Ramírez Reyes (Graduados), Dr. Rogelio Reyes Reyes (Graduados), Dr. Juan Sánchez García (IIIEPE), Dr. Víctor Zúñiga González (ITESM) | Consejo Editorial

e+a (ENSEÑANZA ***más*** APRENDIZAJE) se edita con la colaboración del Fondo Editorial de Nuevo León.

FONDO EDITORIAL DE NUEVO LEÓN
Dra. Carolina Farías Campero, Directora general | Lic. Dominica Martínez Ajuria, Directora editorial
Lic. Eduardo Leyva, Diseño editorial y coordinación de producción

e+a (ENSEÑANZA ***más*** APRENDIZAJE) es una publicación semestral de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" que publica artículos de investigación, ensayos y artículos de discusión sobre problemas educativos, documentos institucionales comentados, ejercicios de sistematización de experiencias educativas innovadoras o relevantes para efectos comparativos, comentarios y reseñas de libros. Todas las colaboraciones son responsabilidad exclusiva de sus autores. *e+a* privilegia los trabajos enfocados en la discusión y solución de problemas educativos de Nuevo León y de México, así como en el debate y profundización en temas de la teoría, la práctica y la intervención educativas. Se reciben colaboraciones, sujetas a revisión, en: humsala59@gmail.com | escueladegraduados@hotmail.com Escuela de Graduados. Federico Gómez 2067, Fraccionamiento Buenos Aires, Monterrey, Nuevo León. MÉXICO. ISSN-185-1543. Impresa en México. Printed in Mexico.

e+a

ENSEÑANZA *más* APRENDIZAJE

Revista de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

CONTENIDO

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS ESCOLARES DE PRIMARIA DE NUEVO LEÓN Y SU RELACIÓN CON VARIABLES INTRÍNSECAS Y EXTRÍNSECAS | *Mario Alberto González Medina, Diana Carolina Treviño Villarreal* 09

EL CONCEPTO DE EMPATÍA Y SU PESO FORMATIVO EN LOS FUTUROS DOCENTES | *Ma. Isabel Guadalupe Medellín Peña* 21

EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA | *José Luis Domínguez Aguirre, Rogelio Reyes Reyes José Esequiel Rodríguez Calderón* 37

EL CURRÍCULUM DIFERENCIADO Y SU INFLUENCIA EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UN ESTUDIO DE CASO | *Víctor Javier Sánchez-Rendón, Vladimir Carlos Martínez Nava, Alan Alejandro Bernal García* 52

EL IMPACTO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL APRENDIZAJE DE CIENCIAS III (CON ÉNFASIS EN QUÍMICA) | *Leticia Serna Niño, Mario Alberto González Medina, Matilde Patiño Brandi* 72

EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS MAESTROS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UANL | *Jesús Ma. Cantú Salazar* 87

REPLANTEAMIENTO DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR EN EL SISTEMA BÁSICO DE MEJORA | *Edith Melgar Mondragón, David Castillo Careaga* 107

PAIDEIA

LA DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UPN | *Leticia Salazar Herrera* 125

A CIEN AÑOS DE LA CONSTITUCIÓN DE 1917 | *Óscar Tamez Rodríguez* 140

EX VOTOS

LUIS ASTEY VÁZQUEZ | *Rosaura Barahona* 153

ELOGIO DE LA LECTURA, ESA ETERNA ENAMORADA DEL AMOR… POR LOS LIBROS | *Genaro Huacal* 156

DIALÓGICA

ENTREVISTA CON EL DOCTOR LEONEL ZÚÑIGA MOLINA
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO UNA VERTIENTE FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO FUTURO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL | *Juan Sánchez García* 161

VARIA INVENCIÓN

TALLER LITERARIO EN LA NORMAL SUPERIOR | *Gabriel Contreras* 187

RESEÑAS

EL DOCENTE EN SU LABERINTO, DE ROMUALDO GALLEGOS | *Tomás Corona* 221

investigación educativa

NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS ESCOLARES DE PRIMARIA DE NUEVO LEÓN Y SU RELACIÓN CON VARIABLES INTRÍNSECAS Y EXTRÍNSECAS

MARIO ALBERTO GONZÁLEZ MEDINA
DIANA CAROLINA TREVIÑO VILLARREAL

Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación

Universidad José Martí de Latinoamérica

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo determinar las variables intrínsecas y extrínsecas de los alumnos asociadas a los niveles de desempeño en Lenguaje y Matemáticas del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en sexto grado de educación primaria del estado de Nuevo León, México. La muestra aleatoria estuvo conformada por 4,207 escolares contenidos en la bases de datos del TERCE. Se aplicó un modelo de regresión logística binaria multivariada. Las variables que resultaron asociadas significativamente al nivel de desempeño tanto en Lenguaje como en Matemáticas fueron el tipo de escuela, la edad del alumno, el número de integrantes que viven con el escolar, el género del director y el género del escolar (solamente en Lenguaje). Todos los resultados fueron estadísticamente significativos para un p-valor < 0.05. PALABRAS CLAVE: desempeño del estudiante, educación primaria, modelos de análisis, variables.

Introducción

Para poder llevar a cabo reformas en cualquier ámbito educativo, es prioritario valorar objetivamente el contexto de manera inicial, para revelar cuáles son las fortalezas y áreas de oportunidad actuales, sobre las cuales será necesario establecer acciones precisas para lograr cambios positivos.

En este sentido, es un hecho que en educación primaria existen variables intrínsecas y extrínsecas de los escolares que disminuyen o aumentan su nivel de desempeño, y es aquí donde están inmersas las desigualdades relacionadas con las características particulares de las escuelas y de los alumnos (Treviño Villarreal y Treviño González, 2003), (SEP, 2011); por ello, no se podrán llevar a cabo mejoras en las prácticas educativas, si se desconoce aquello que ha evidenciado ser eficaz en el ambiente escolar (OCDE, 2011).

Ante estas apreciaciones, se vuelve necesario determinar y dar a conocer aquellas variables que se relacionan con el nivel de desempeño del alumnado en educación primaria, porque permitirán guiar el actuar del sistema educativo de Nuevo León, así como de los actores que se encuentran inmersos en la educación de los escolares del estado.

En cuanto a este tema, tanto en la República Mexicana como en el estado de Nuevo León se ha expresado que, en lo que respecta a los trabajos enfocados a elevar las condiciones de índole educativa, estos deben estar dirigidos a perfeccionar diferentes variables; entre ellas, la familia, la escuela y el alumnado (Reynoso Cantú, 2011). Al respecto, y según la literatura disponible, variables como la edad del alumno, el tipo de escuela, el género del escolar, la cantidad de personas que habitan en la vivienda y el género del director, influyen en el nivel de desempeño del alumnado, por tanto, a continuación se detallan algunos aportes científicos en torno a este tema.

La edad del alumno en educación primaria

Un estudio llevado a cabo hace más de una década, en el cual se analizaron factores que tuvieran influencia sobre el desempeño escolar en alumnos que cursaban el sexto grado de educación primaria en escuelas rurales y urbanas del estado de Nuevo León, arrojó que a mayor edad del alumnado, era menor su desempeño escolar. Cabe resaltar aquí, que el 80% de los escolares tenían edades que oscilaban entre los 11 y 12 años; sin embargo, el rango estuvo conformado entre los 10 y 16 años (Heredia Escorza y Gómez Meza, s.f.).

Por otro lado, datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), han hecho evidente la relación que existe entre la edad y el logro educativo en diferentes asignaturas. Según sus informes, cuando el alumnado de edad normativa, esto es, que tenga 12 años o menos al momento de iniciar el sexto grado de educación primaria, se compara con los alumnos en extraedad, es decir, que tengan 13 años o más, se evidencian diferencias considerables en los resultados de aprendizaje a favor de los primeros. Al respecto, en el ámbito nacional, y en el área de Español, el porcentaje de escolares en edad normativa que alcanzan por lo menos un nivel de logro básico es más elevado, en comparación con aquellos que se encuentran

en extraedad, existiendo aquí una diferencia significativa; en cuanto al área de Matemáticas, los porcentajes de escolares que están ubicados en los niveles medio y avanzado, son inferiores en el grupo de extraedad, además de que se observa en la misma asignatura que en todos los casos, existen diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al puntaje promedio en aquellos alumnos que tienen la edad normativa con referencia a aquellos que tienen extraedad; siendo esto visualizado en escuelas públicas (INEE, 2012).

Tipos de escuelas en educación primaria: públicas y privadas

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación también ha referido que a nivel nacional e internacional, se han brindado resultados provenientes de diferentes evaluaciones, los cuales han enmarcado repetidamente las brechas en el aprendizaje, destacándose el hecho de que el alumnado de escuelas privadas obtiene puntuaciones muy por arriba de aquellos que pertenecen a escuelas públicas (INEE, 2007).

También en el estado de Nuevo León se ha evidenciado que cuando el plantel educativo en el que estudian los escolares es privado, se obtienen mejores puntajes en las áreas de Lengua y Matemáticas (Reynoso Cantú, 2011); así mismo, en un estudio llevado a cabo en Colombia, y para el cual se utilizaron los datos de PISA 2009, se proyectó que los estudiantes de escuelas públicas estuvieron por debajo del puntaje en lectura obtenido por los alumnos de escuelas privadas (Castro Aristizábal, Giménez Esteban y Pérez Ximénez-de-Embún, 2014).

El género de los alumnos

En lo que se refiere al rendimiento en educación y su relación con el género de los escolares, a través de los años distintos conocedores del tema han hecho estudios al respecto. Uno de ellos fue el que se llevó a cabo tomando como base los resultados de PISA 2006 para analizar las desigualdades de género en diferentes áreas, en el cual se determinó que las mujeres alcanzaron un rendimiento mayor en competencia lectora con respecto al de los hombres. Sin embargo, también señalaron que los varones alcanzaron un promedio más alto con respecto a las mujeres en competencia matemática (Inda Caro, Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2010).

Otro estudio denominado "Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género", demostró que las mujeres alcanzan mejores resultados en la asignatura de Lengua, y que los hombres consiguen mejores resultados en Matemáticas (Carmona Rodríguez, Sánchez Delgado y Bakieva, 2011).

Algunas evidencias como las del *Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación* apuntan a que las expectativas de las niñas en el área educativa aumentan a un ritmo más elevado que las de los niños, además de que otro tanto ocurre con su rendimiento académico, el cual es esti-

mado por sus logros educativos. En este sentido, se habla de que en todo el mundo existe evidencia que respalda las diferencias del rendimiento escolar en ambos sexos. Más específicamente, que las mujeres consiguen mejores resultados en el área de Lectura, siendo que los hombres, dominan en las áreas de Matemáticas y Ciencias (UNESCO, 2012).

En años posteriores, un grupo de investigadores llevaron a cabo un trabajo direccionado a conocer la asociación existente entre el género del estudiante y el logro en Lectura y Matemáticas en educación primaria, para lo cual tomaron como base los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Gracias a los resultados encontrados, se evidenció que los niños tuvieron un desempeño significativamente mayor en el área de Matemáticas, mientras que las niñas obtuvieron mejores resultados en Lectura. Así mismo, se advirtió que el tamaño existente en las brechas de género es muy variable de país a país, sin embargo, también afirmaron que sus resultados empíricos apuntan a que los aspectos relacionados con el género en el aprendizaje a nivel escolar deben estar contenidos en la agenda política de los países de América Latina (Cervini, Dari y Quiroz, 2015).

Así mismo, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en su informe de resultados 2015, dio a conocer que existen diferencias en cuanto al género frente al rendimiento promedio, manifestado entre otros indicadores por los porcentajes de bajo desempeño en el área de Lectura, esto es, mayor proporción de hombres (46%) que de mujeres (37%); aquí también se expuso que esta brecha ha sido constante desde el año 2009 (OCDE, 2015).

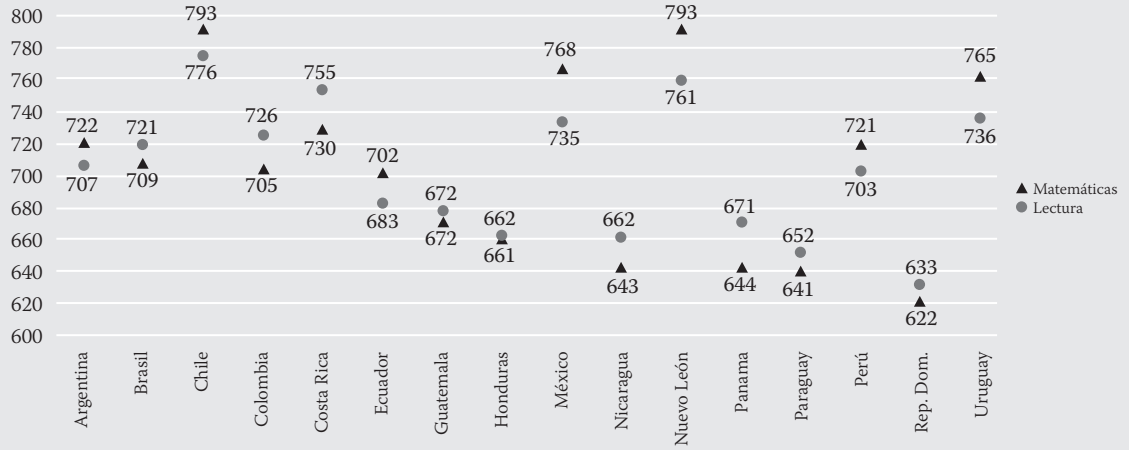
La cantidad de personas que habitan en la vivienda con los alumnos

Cuanto más elevado sea el número de personas menores de 18 años que viven con el escolar, más bajo será su nivel de desempeño en las áreas de lectura y matemáticas; además, es de esperarse el mismo resultado a medida que crece la cantidad de personas de 18 años o más que habitan con el alumno. Estas afirmaciones quedaron de manifiesto en un estudio llevado a cabo tomando como base los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) (Cervini, Dari y Quiroz, 2014). Un resultado similar se encontró en otra investigación, en la cual quedó asentado que aquellos alumnos que tenían puntuaciones más altas en una asignatura, vivían con sus padres, sin abuelos, y con menos hermanos, especialmente mayores (Chiu, 2007).

El género del director

Un director de un plantel educativo, es aquella persona que ayuda a que la escuela descubra el sentido y significado de la actividad que realiza, además de que promueve y coordina proyectos que están inmersos en el ámbito de la educación, genera un clima positivo en todos los integrantes,

FIGURA 1. Puntaje medio por País y Estado en cada área



y hace que los aprendizajes sean más significativos, entre otros (Santos Guerra y Arenas Fernández, 2000).

En cuanto a esto, algunos autores conciben a la dirección desde la unión de factores profesionales y personales que aquejan al contexto de la institución, por lo que plantean ciertos rasgos determinados, destacando entre ellos el género de la persona que ocupa el cargo directivo. Aquí está incluida la idea de que las mujeres poseen un modo diferente de dirigir, comparadas con los hombres; su liderazgo y gestión se identifican, entre otras cosas, por la capacidad para crear vínculos con las personas, potenciando a la comunidad a través de sus ideas y conocimientos, además de que su trabajo favorece el desarrollo de sociedades, y crea mejoras en las escuelas (Carrasco Macías, 2004). Al respecto, es un hecho que el liderazgo directivo puede influir de manera indirecta en los aprendizajes de los escolares (Freire y Miranda, 2014).

Justificación

Con el objetivo de brindar datos relevantes para la discusión sobre la calidad educativa, además de alinear la toma de decisiones, esto a través de la aplicación de pruebas e instrumentos para entender el ambiente y las condiciones bajo las cuales se da el aprendizaje en áreas específicas (OREALC / UNESCO, 2017), surge el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), que realizó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), y que se encuadra dentro de los trabajos de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Gobierno del Estado de Nuevo León, 2017).

Al respecto, en la figura 1 se muestran los dieciséis países que participaron en el TERCE, incluido el estado de Nuevo León. En ella, se puede observar que en Matemáticas, Nuevo León y Chile ocupan el

TABLA 1. Alumnos por área y nivel de desempeño

Área	Nivel de desempeño	Cantidad de alumnos	Porcentaje de alumnos
Lenguaje	I (Hasta 611)	239	5.7
	II (621 a 753)	1625	39.0
	III (754 a 809)	1051	25.2
	IV (Desde 810)	1256	30.1
Matemáticas	I (Hasta 686)	698	16.6
	II (687 a 788)	1585	37.8
	III (789 a 877)	1077	25.7
	IV (Desde 878)	837	19.9

Fuente: Elaboración propia con datos del TERCE.

primer lugar, cada uno con un puntaje medio de 793. Mientras que en Lectura, Chile ocupa el primer lugar con un puntaje medio de 776, seguido de Nuevo León con 761. Además, en ambas áreas el estado tiene un puntaje significativamente superior a la media de 700 por país.

Sin embargo, los niveles de desempeño de los alumnos de Nuevo León no son tan alentadores. La tabla 1 muestra la distribución de alumnos por nivel y área evaluada. En ella se puede observar que, en Lenguaje, el 44.7% de los alumnos se encuentran en los niveles de desempeño I y II, mientras que en Matemáticas, el 54.4% se ubica en dichos niveles. Se entiende que la distribución de los alumnos en los niveles de desempeño no es uniforme.

Por lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las variables intrínsecas y extrínsecas de los alumnos de sexto grado de educación primaria del estado de Nuevo León (México) asociadas a su nivel de desempeño en Lenguaje y Matemáticas? Para dar respuesta a esta interrogante, se plantea el siguiente objetivo: determinar las variables intrínsecas y extrínsecas de los alumnos asociadas a los niveles de desempeño en Lenguaje y Matemáticas del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en sexto grado de educación primaria del estado de Nuevo León, México. Además, se proyecta la siguiente hipótesis: Existen variables intrínsecas y extrínsecas de los escolares que guardan relación con su nivel de desempeño en Lenguaje y Matemáticas del TERCE.

Metodología

La presente investigación fue de tipo cuantitativo, transversal, descriptivo y correlacional en alumnos de sexto grado de educación primaria del estado de Nuevo León, México. Toda la información se procesó en el software IBM SPSS 22, además: "Este estudio utilizó las bases de datos provistas por la Oficina

TABLA 2. Nivel de desempeño por área		
Nivel de desempeño	Lenguaje (Puntaje)	Matemáticas (Puntaje)
I	Hasta 611	Hasta 686
II	De 612 a 753	De 687 a 788
III	De 754 a 809	De 789 a 877
IV	Desde 810	Desde 878

Fuente: Elaboración propia con datos del TERCE.

TABLA 3. Variables utilizadas en los modelos		
Variable	Valores de la variables	Nivel de medición
Edad del alumno	• 10 u 11 años • 12 años • Más de 12 años	Ordinal
Tipo de escuela	• Pública • Privada	Nominal
Género del alumno	• Femenino • Masculino	Nominal
Cantidad de personas que habitan en la vivienda	• De 0 a 4 personas • 5 personas • Más de 5 personas	Ordinal
Género del director	• Femenino • Masculino	Nominal

Fuente: Elaboración propia.

Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC-UNESCO, de Santiago de Chile, y se basa en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE), proyectos liderados por el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)" (OREALC-UNESCO, 2017).

Subsecuentemente, y con base en el puntaje que el alumno obtuvo en Lenguaje y en Matemáticas, se clasificó al escolar en cada uno de los cuatro niveles de desempeño que tiene cada área. La tabla 2 muestra los niveles por área. Para lograr un buen ajuste en los modelos estadísticos propuestos, la variable dependiente, nivel de desempeño, se transformó en dicotómica, con los niveles bajo (niveles I y II) y alto (niveles III y IV) en cada área. Las variables independientes que se propusieron fueron intrínsecas y extrínsecas del alumno. En las primeras se encuentran la edad y el género del escolar, y en las segundas la cantidad de personas que habitan en la vivienda, el tipo de escuela y

el género del director. Todas ellas fueron cualitativas. En la tabla 3 se muestran cada una de las variables, sus respectivos valores y los niveles de medición.

Para comprobar la asociación que existe entre cada una de las variables independientes con la variable dependiente nivel de desempeño (binaria), se aplicó un modelo de regresión logística binaria en donde se estimó la probabilidad de que un alumno pertenezca al nivel alto. El método que se utilizó para determinar qué covariables fueron estadísticamente significativas fue el de Forward Wald (Berlanga y Vilà Baños, 2014).

Resultados

La muestra aleatoria estuvo conformada por 4,207 escolares de sexto grado de educación primaria de Nuevo León con una edad media de 11.9 años. En la muestra, 1,905 (45.5%) de los alumnos eran niñas, 2,035 (48.4%) niños, y de 267 (6.3%) no se tuvo el dato del género. El total de niños de escuelas públicas y privadas fue de 3,337 (79.3%) y 870 (20.7%), respectivamente.

Los resultados de los modelos de regresión logística binaria para el nivel de desempeño en ambas áreas se muestran en la tabla 4. Los niveles de predicción de cada modelo fueron del 65.4% para Lenguaje y 71.9% para Matemáticas. Las variables asociadas que estadísticamente resultaron significativas aumentan la probabilidad de que un alumno se ubique en el nivel de desempeño alto.

Para Lenguaje, la variable con más peso es el tipo de escuela; es decir, pertenecer a un centro escolar privado incrementa en 4.31 veces la probabilidad de estar en el nivel de desempeño alto; la edad es la segunda variable con más peso ya que, un alumno que tenga una edad de 12 años o 10 u 11 años, tiene 2.35 y 1.83 veces más probabilidades, respectivamente, de estar en el nivel alto; habitar una vivienda que tenga hasta 5 integrantes, aumenta en aproximadamente 1.60 veces la probabilidad de ubicarse en el nivel de desempeño mencionado; tener a un director que sea mujer aumenta en 1.34 veces la probabilidad de lograr el nivel alto; por último, un alumno que sea mujer tiene 1.31 veces más probabilidades de alcanzar el nivel alto.

En Matemáticas, el orden de las variables es el mismo pero con diferentes pesos, y a excepción de que aquí, el género del alumno no resultó significativo. Es decir, estudiar en una escuela privada aumenta en 2.78 veces la probabilidad de estar en el nivel de desempeño alto; tener una edad de 12 años, o 10 u 11 años, incrementa la probabilidad de estar en el nivel mencionado en 2.55 y 2.40, respectivamente; habitar una vivienda con un máximo de 4 integrantes aumenta en 1.62 veces la probabilidad de alcanzar el nivel alto, mientras que, habitar en una con 5 integrantes tiene 1.48 veces más probabilidades de clasificarse en el nivel alto, y por último, si el género del director es femenino, se cuenta con un 1.45 veces más probabilidades de lograr el nivel alto.

TABLA 4. Modelos para Lenguaje y Matemáticas

	Coeficiente (B)	ErrorEstándar	Wald	g.l.	Sig.	Exp(B)
Modelo 1: Lenguaje						
Edad de 10 u 11 años	0.606	0.127	22.914	1	0.000	1.83
Edad de 12 años	0.856	0.118	52.532	1	0.000	2.35
Escuela privada	1.462	0.107	186.338	1	0.000	4.31
Alumno mujer	0.269	0.082	10.678	1	0.001	1.31
Hasta 4 personas en la vivienda	0.503	0.097	26.900	1	0.000	1.65
5 personas en la vivienda	0.492	0.111	19.521	1	0.000	1.64
Director mujer	0.291	0.118	6.100	1	0.014	1.34
Constante	-1.871	0.157	141.697	1	0.000	0.15
Modelo 2: Matemáticas						
Edad de 10 u 11 años	0.875	0.148	35.170	1	0.000	2.40
Edad de 12 años	0.937	0.140	44.799	1	0.000	2.55
Escuela privada	1.022	0.100	104.277	1	0.000	2.78
Hasta 4 personas en la vivienda	0.481	0.106	20.767	1	0.000	1.62
5 personas en la vivienda	0.390	0.121	10.440	1	0.001	1.48
Director mujer	0.370	0.129	8.238	1	0.004	1.45
Constante	-2.514	0.178	199.266	1	0.000	0.081

Nota: Para el modelo 1, -2log de la verosimilitud = 3411.025; R cuadrado de Cox y Snell = 0.125; R cuadrado de Nagelkerke = 0.167. Para el modelo 2, -2log de la verosimilitud = 3117.178; R cuadrado de Cox y Snell = 0.079; R cuadrado de Nagelkerke = 0.113.

Fuente: Elaboración propia con información del TERCE

Conclusiones

Considerando que en el presente trabajo se vislumbraron una serie de aspectos relacionados con el nivel de desempeño en escolares de sexto grado de educación primaria, en las siguientes líneas se darán a conocer los puntos preponderantes en torno a estos, destacando aquí, las variables que fueron estadísticamente significativas, y que elevaron la probabilidad de situar al alumno, en lo que al desempeño escolar se refiere, en un nivel alto.

En el área de Lenguaje y Matemáticas, *el que los escolares estudiaran en una institución privada*. Esta información es coincidente con el INEE (2007), quien dio a conocer que los alumnos de instituciones privadas obtenían puntuaciones muy por arriba de los que pertenecían a escuela

públicas; con Reynoso Cantú (2011), quien hablaba de que el alumnado de instituciones privadas alcanzaba mejores puntajes en las materias de Lenguaje y Matemáticas, y con Castro Aristizábal, Giménez Esteban y Pérez Ximénez-de-Embún (2014), quienes manifestaron una información sincrónica con los autores anteriores, pero esto enfocado solamente al área de Lectura. *La edad del alumno*, esto es, que tuvieran entre 10 y 12 años. Algo que concuerda con Heredia Escorza y Gómez Meza (s. f.), quienes afirmaban que a mayor edad del alumno, el desempeño escolar era más bajo, y con el INEE (2012), que señala que hay evidencias claras de que si el escolar tiene 12 años o menos al comenzar el sexto grado, y esto se compara con alumnos de 13 años o más,en los resultados de aprendizaje existen grandes diferencias a favor de aquellos que no tienen extraedad. *El vivir en una casa que estuviera habitada por un máximo de 5 personas*. Resultado que coincide con Cervini, Dari y Quiroz (2014) y con Chiu (2007), quienes afirmaron que cuanto más alta fuera la cantidad de personas menores y mayores de 18 años viviendo con el alumno, más bajo sería su nivel desempeño en las materias de Lectura y Matemáticas, y que aquellos escolares que alcanzaban puntuaciones más elevadas en una asignatura, vivían solamente con sus padres y con menos hermanos, respectivamente. *Que el director del plantel educativo en el cual cursaba sus estudios el alumno fuera del género femenino*. Información que empata con la de Carrasco Macías (2004), quien aseveró que las mujeres tienen un modo diferente de dirección comparado con los hombres, además de que su liderazgo y gestión están colmados de una serie de cualidades que permiten mejoras en las escuelas. Finalmente, *el que el escolar fuera de género femenino,* siendo que esto solo resultó significativo para el área de Lenguaje. Hallazgos reportados también por algunos autores y organismos; Inda Caro, Rodríguez Menéndez y Peña Calvo (2010) concluyeron en su estudio que las mujeres lograron un mayor rendimiento en competencia lectora; Carmona Rodríguez, Sánchez Delgado y Bakieva (2011) encontraron en su estudio que el género femenino alcanzó mejores resultados en Lengua; y por último, UNESCO (2012), Cervini, Dari y Quiroz (2015), y OCDE (2015) puntualizaron que las mujeres obtienen mejores resultados en el área de Lectura.

Recomendaciones

Ante el resultado de que aquellos niños que estudian en escuelas privadas obtienen un nivel de desempeño escolar más elevado que sus pares de escuelas públicas, se recomienda conocer muy de cerca el contexto que rodea a todos los planteles educativos del estado de Nuevo León. De esta manera, se podrán detectar las discordancias entre una modalidad y otra, y se podrán adoptar así, dentro de las posibilidades que brinde el sistema, prácticas positivas que permitan elevar la calidad de la educación.

En cuanto a la extraedad del alumno, es pertinente que desde la escuela se establezcan protocolos a seguir para evitar desde el primer grado de primaria el rezago y la deserción de los alumnos (problemas que apuntan hacia un panorama de deficiente rendimiento académico en México) (Edel Navarro, 2003), ya que a partir de este año los docentes pueden llegar a realizar una valoración temprana al escolar, darle la atención respectiva con base en sus necesidades, y brindarle además un seguimiento oportuno durante su tránsito por el plantel. Cabe destacar que los padres de familia son pieza clave para reforzar todo aquello que se promueve desde el centro escolar, y para ello es importante que establezcan un vínculo efectivo con directivos y docentes.

En lo correspondiente al habitar una vivienda con un máximo de 5 integrantes, todas aquellas personas que llevan la orientación en el hogar, tienen la responsabilidad de instruir con el ejemplo y formar en valores a sus integrantes, además de brindarles todo aquello que requieran para desarrollarse plenamente, y entre esto se encuentra una educación que les permita tener mayores conocimientos. Es por ello que, si en el área de convivencia interactúan numerosas personas, el tiempo y cuidado estarían limitados entre ellos, de ahí la importancia de que en las escuelas se desplieguen a través de cursos para padres o tutores dichos planteamientos, con el objetivo de que ellos mismos deriven conclusiones y procedan de la mejor manera.

Otro punto a favor en lo concerniente al nivel de desempeño de los escolares fue el género del director; por tanto, aquí sería prioritario conocer aquellas actitudes y comportamientos por los cuales se rigen los directivos del género femenino, a través de investigaciones más puntuales en los planteles educativos. Una vez que se conozca ello, se podrán promover las prácticas efectivas en las direcciones que tutelan hombres y mujeres.

Por último, y centrando la atención en el género del escolar, es bien sabido que existen diferencias biológicas y estereotipos que marcan a ambos géneros durante toda la vida, por ello, la familia y la escuela deben educar en igualdad, ya que es esta misma igualdad la que permitirá que niños y niñas tengan las mismas oportunidades para alcanzar logros educativos, los cuales son necesarios para perfilar un mundo mejor.

Una vez asentado lo ya mencionado, no queda más que seguir trabajando y promoviendo la investigación en este rubro. En otras palabras, hay que permanecer en la búsqueda de más evidencia que respalde las afirmaciones referentes a las variables intrínsecas y extrínsecas que inciden en el nivel de desempeño de los escolares, y las cuales coadyuvarán a que el alumnado prospere en el camino de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berlanga, V. y Vilà Baños, R. (2014). Cómo obtener un modelo de regresión logística binaria con SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació,* 7 (2).

Carmona Rodríguez, C., Sánchez Delgado, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 447-465.

Carrasco Macías, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *XXI. Revista de Educación*, 75-87.

Castro Aristizábal, G., Giménez Esteban, G. y Pérez Ximénez-de-Embún, D. (2014). El desempeño educativo escolar en Colombia: factores que determinan la diferencia en rendimiento académico entre las escuelas públicas y privadas. *Investigaciones de economía de la educación* (9), 895-921.

Cervini, R. A., Dari, N. y Quiroz, S. (2015). Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en matemática y lectura. (l. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación* (68).

Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2014). Estructura familiar y rendimiento académico en países de América Latina. Los datos del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 569-597.

Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures, and science achievement in 41 countries: country-, school-, and student-level analyses. *Journal of Family Psychology,* 21 (3), 510-519.

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 1 (2), 1-16.

Freire, S., Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico.* Lima: GRADE. Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Gobierno del Estado de Nuevo León. (2017). *Resultados TERCE.* Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León.

Heredia Escorza, Y., Gómez Meza, M. V. (s. f.). *Factores que afectan el desempeño académico de alumnos de primaria: la escuela y el profesor como factores claves.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Inda Caro, M., Rodríguez Menéndez, C. y Peña Calvo, V. (2010). PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas. (l. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación* (51), 1-12.

INEE. (2012). *El aprendizaje en sexto de primaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 06, aplicación 2009. Español, matemáticas, ciencias naturales y educación cívica.* México: INEE.

—. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica.* México: INEE.

OCDE. (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas.* París: OECD Publishing.

—. (2015). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Resultados de PISA 2015.* México: Nota País.

OREALC-UNESCO (2017). *¿Cómo tener acceso a las bases de datos del LLECE?* Santiago: OREALC-UNESCO.

—. (2017). *¿Qué es el TERCE?* Santiago: OREALC-UNESCO.

Reynoso Cantú, E. L. (Febrero de 2011). Factores que determinan el rendimiento escolar en el nivel secundario en el estado de Nuevo León. Monterrey, Nuevo León, México.

Santos Guerra, M. Á., & Arenas Fernández, M. G. (2000). *El Harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar.* Barcelona: Graó.

SEP (2011). *Sistema de evaluación de aprendizajes para alumnos en situación de extraedad.* México: SEP.

Treviño Villarreal, E. y Treviño González, G. (2003). *Factores socioculturales asociados al rendimiento de los alumnos al término de la educación primaria: un estudio de las desigualdades educativas en México.* México: INEE.

UNESCO (2012). *Atlas Mundial de la Igualdad de Género en la Educación.* París: UNESCO.

EL CONCEPTO DE EMPATÍA Y SU PESO FORMATIVO EN LOS FUTUROS DOCENTES

MA. ISABEL GUADALUPE MEDELLÍN PEÑA

Escuela Normal Superior
"Profr. Moisés Sáenz Garza"

Introducción

Los estudios sociales y psicológicos más recientes, indican la reorientación del enfoque de enseñanza hacia el cuidado del aspecto emocional, personal, humanístico de los escolares. La realidad, ahora, presenta un ambiente de convivencia tan diverso como complejo, en dichos conglomerados Los sujetos intercambian enseñanzas y aprendizajes que van influenciando sus ámbitos cognitivo, personal, social y psicológico-afectivo; al conjugar la igualdad inherente a los seres humanos, con las diferencias que los individualizan, se enriquece el proceso de convivencia que fortalece la formación de competencias sociales, como la empatía, que es el tema central de este documento.

Ser un docente en formación de la ciencia social de Formación Cívica y Ética, lo compromete a tener una claridad suficiente de su compromiso ético profesional, pues tiene entre sus manos la más valiosa materia prima: el adolescente. ¿Cómo actuar para modelarlo con el pensamiento y el corazón dispuestos a la concepción de sí mismo, como coetáneo de todos los reinos y especies tripulantes del planeta; cómo ser compasivo con él mismo y con los demás?

La acción docente enfocada en la educación emocional de los adolescentes, considera requisito principal para el desarrollo de las competencias emocionales, la experimentación de una convivencia en conexión permanente con las propias emociones y con las de los otros. Las relaciones sociales afectivas están cimentadas en la confianza y la seguridad: por tanto, la tranquilidad que emana de ellas favorece el bienestar de cada joven y su progreso de aprendizaje. Por lo que toca a los estudiantes normalistas, también deberán trabajar en ellos mismos el autoconocimiento (alteridad) y la autorregulación

para la mejora de la inteligencia emocional. Los futuros profesores demandan un equipaje teórico didáctico que les simbolice el incremento y/o la formación de la habilidad social de la empatía, para convertirla en el factor más cotidiano de la realidad en el aula; pues es ineludible reconocer que no se puede dar lo que no se posee.

Marco curricular del tema

En el presente trabajo se seguirá una estructura lógica que lleve al lector primero a la ubicación del tema en el marco curricular que ofrece el Plan de Estudios 1999, para la Licenciatura en Educación Secundaria en la especialidad de Formación Cívica y Ética. Este currículum, en el Campo de Formación Específica, dedica una línea didáctica constituida por cuatro asignaturas que responden a las finalidades formativas de los campos del Perfil de Egreso del Normalista, específicamente el campo 3 de Competencias Didácticas, que señala que el futuro maestro será capaz de diseñar e implementar estrategias adecuadas a las necesidades educativas de sus alumnos, favoreciendo la adquisición de competencias; igualmente de aplicar recursos didácticos y de evaluación cuyos resultados utilice para determinar su desempeño docente, permitiéndole tomar decisiones pedagógicas de remediación y mejoramiento en casos especiales y/o de bajo rendimiento, durante la ejecución de la labor de enseñanza de valores, en la escuela secundaria (SE, 2002).

Claro está, que dicha serie didáctica no se desliga del resto de los campos formativos del Perfil de Egreso del Normalista, como son el No. 1 Habilidades Intelectuales Específicas; el 2 Dominio de Propósitos y Contenidos de la Educación Secundaria; el 4 de Identidad profesional y Ética y el 5 Capacidad de respuesta a las condiciones sociales del entorno. Las cuatro asignaturas a las que se hace referencia previamente son:

a. Formación Cívica y Ética I. Enfoque Didáctico, tercer semestre. Propone a los normalistas, conocer y valorar el devenir histórico de la Formación Cívica y Ética desde el México independiente hasta la actualidad. Los estudiantes de la escuela Normal Superior, habrán de valorar las experiencias de vida de los adolescentes, así como reconocer las situaciones escolares y áulicas cercanas que representen oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Otro de los frutos que el futuro docente puede obtener, es reconocer las estrategias didácticas y de evaluación que puede aplicar para abordar los contenidos de la materia en la secundaria.
b. Formación Cívica y Ética II. Estrategias y Recursos, cuarto semestre. Al concluir el estudio de esta asignatura, los futuros profesores habrán desarrollado las competencias precisas para detectar las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, considerando que en sus manos se encuentra la formación de seres sociales cívicos, capaces de evaluar situaciones, reflexionar acerca de dilemas morales y de tomar decisiones apegadas a los valores que rigen la vida en sociedad; es decir, contribuir en la construcción del juicio moral de los adolescentes de secundaria.

c. Formación Cívica y Ética III. Estrategias y Recursos, quinto semestre. Pretende la valoración del carácter formativo vivencial de los contextos donde acontece la vida de los adolescentes y aprovecha la significatividad de las percepciones que los jóvenes tienen acerca de la escuela y de su propio entorno. Este contenido curricular se conecta con otras asignaturas de especialidad, favoreciendo en los futuros docentes la capacidad de reconocer la importancia de desarrollar la perspectiva social de los adolescentes; mediante la reflexión acerca de dilemas morales y la participación en debates referidos a temas controversiales; a través de la toma de decisiones y la resolución de conflictos en forma no violenta como resultado del diálogo y la práctica de la democracia. Se favorece en los maestros en formación la ponderación del autoconocimiento y la autorregulación que pueden estimular en sus alumnos adolescentes a través de la enseñanza de los contenidos de Formación Cívica y Ética, mediante estrategias y recursos que los lleven a conocer y experimentar valores sociales como la empatía y la participación social.
d. Formación Cívica y Ética IV. Estrategias y Recursos, sexto semestre. Persigue la formación de profesionales de la educación capaces de seleccionar y aplicar estrategias y recursos que desarrollen en los chicos de secundaria las habilidades dialógicas, indispensables para la comprensión conceptual y crítica de temas morales controversiales propios de los contextos en que ellos se desarrollan; del mismo modo podrán proponer reflexivamente, estrategias contextualizadas para la solución no violenta de conflictos, concediendo su justo valor a las habilidades para la comunicación y la cooperación,componentes necesarios de la mediación, valorando también el papel del mediador. Los normalistas analizarán el papel de los medios masivos de comunicación con el fin de programar estrategias didácticas que los incluyan para promover en sus alumnos habilidades que les permitan analizar y resolver conflictos en congruencia con los valores propios de la convivencia pacífica.

Luego de realizar esta breve descripción de estas asignaturas pertenecientes a la Línea Curricular didáctica de la especialidad, se hace notar que de las materias antes descritas, solamente la de Formación Cívica y Ética III. Estrategias y Recursos, que se lleva en el quinto semestre, ofrece un marco de justificación curricular para el tema de este ensayo. Así mismo, con la intención de enfocar la pertinencia del tópico ya citado, presento la estructura de la asignatura en cuestión.

En principio, se citan textualmente los propósitos generales de la materia, que indican lo siguiente:

> Por medio de los contenidos y actividades de este curso se promoverá que los estudiantes normalistas:
>
> 1. Analicen críticamente los contextos en que los jóvenes incorporan valores y actitudes.
> 2. Conozcan y manejen diversas estrategias y métodos para promover en los adolescentes el conocimiento de sí mismos, la empatía y la valoración de su entorno.
> 3. Identifiquen los fundamentos y las técnicas para la resolución no violenta de conflictos, así como la importancia de la participación

en el diseño de propuestas de solución como elementos para la formación valoral de los jóvenes (SEP, 2002: 23).

Es preciso agregar que los contenidos de otras asignaturas de la especialidad que se estudian en el quinto semestre de la carrera, se articulan y complementan para desarrollar las capacidades de autoconocimiento y de expresión de los jóvenes, la empatía y la perspectiva social; que son básicas para el aprendizaje y que subrayan la importancia que tienen el diálogo y la democracia en la conformación de contextos de convivencia pacíficos. Se destaca, por consiguiente, la utilidad de las estrategias de clarificación de valores, el *role playing* y el *role model* como recursos técnicos que permiten educar vivencialmente, tomando en cuenta que los alumnos de secundaria, como adolescentes, portan con ellos concepciones valorales y actitudinales diversos, que han ido introyectando a lo largo de su vida. El curso enfatiza la importancia de analizar los conflictos y de aprender formas para resolverlos sin violencia, mediante la práctica y el desarrollo de algunas habilidades sociales aplicables en ámbitos que requieren de una participación colectiva.

Los contenidos de Formación Cívica III, Estrategias y Recursos, se organizan en 3 bloques que son:

- "Bloque I. Contextos y grupos de convivencia: el entorno en la formación de valores y actitudes en los adolescentes" (SEP, 2002: 3).
- "Bloque II. Estrategias para la educación en valores: métodos para reflexionar sobre la participación de los adolescentes en los espacios de convivencia"(SEP, 2002: 4).
- "Bloque III. La resolución de conflictos y la participación social de los adolescentes en la construcción de soluciones: propuestas desde el ámbito escolar" (SEP, 2002: 5).

El marco referencial más inmediato para este trabajo, se encuentra justamente en el Bloque II. Estrategias para la educación en valores: métodos para reflexionar sobre la participación de los adolescentes en los espacios de convivencia, que contiene los temas en los que se inscribe perfectamente, pues este trabajo abona en la conceptualización de la habilidad social de la empatía, que es el soporte requerido para generar en el futuro profesor, y por consecuencia en sus alumnos, actitudes proactivas, cuya raíz son el autoconocimiento y la autorregulación; capacidades que podrán poner en juego en beneficio de sí mismos y de los conglomerados de los que forman parte. A continuación se incluye la temática propuesta por el Programa de la asignatura en cuestión (SEP, 2002: 4):

- Estrategias de autoconocimiento y expresión.
- La clarificación de valores.
- Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y de la empatía.
- *Role playing.*
- *Role model.*

Para complementar esta justificación curricular del tema de la empatía, se reconoce a la escuela secundaria como el área de aplicación propiamente dicha y también resulta

oportuno realizar un enlace entre el contenido que ofrece este tópico y el documento rector para la enseñanza de la Formación Cívica y Ética en la Educación Secundaria 2011. Sus propósitos, consideran específicamente algunas competencias que la asignatura pretende formar y desarrollar en los adolescentes, subrayando así la utilidad que tiene para los normalistas el contenido de este ensayo, al desempeñar la labor educativa en el aula. Por tanto, se indican los puntos de convergencia entre ambos documentos:

- *Conocimiento de sí mismo.* Esta es la piedra angular para la formación de un adolescente que, por principio, será capaz de conocerse y valorarse a sí mismo y, en consecuencia, reconocer al otro e igualmente valorarlo. Es prioritario que identifique sus características físicas, cognitivas y emocionales y que las aprecie, cuidando de su integridad personal y por ende, que ejercite un pensamiento crítico y autónomo de su persona, para actuar con dignidad respetando los valores y haciendo valer sus derechos y los de los demás.
- *Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.* Los adolescentes podrán desarrollar habilidades para el reconocimiento y autogestión de los propios sentimientos y emociones, logrando autorregularse bajo la premisa de controlar su sensibilidad para cuidar de su propia seguridad y la de los que le rodean.
- *Respeto y valoración de la diversidad.* Los jóvenes de secundaria desarrollarán la facultad de reconocerse a sí mismos en los otros, con el resultado de mirarse en cada uno de los seres con los que comparte sus experiencias de vida; aceptando las diferencias que existen entre los seres humanos, y considerando a esta diversidad una riqueza en sí misma. La valoración de las igualdades y las diferencias, ha de ser muestra de la empatía y la solidaridad, que niegan rotundamente la cabida a la discriminación en su perspectiva de sociedad.
- *Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.* La valoración de la diversidad y el sentirse parte de ella, ha de generar en los adolescentes una autopercepción como ciudadano del mundo, que reconoce para sí mismo y para los demás un pasado común. Se ha de incluir, por convicción, en proyectos comunes de mejoramiento del entorno y del espacio más inmediato que es el centro escolar, al valorar todas las formas de vida, participando activamente en acciones colectivas que apoyen a otros colectivos sin importar su origen.
- *Manejo y resolución de conflictos.* El cultivo de las habilidades para resolver conflictos en forma no violenta, deriva en vislumbrar espacios de convivencia pacífica, en los que el ingrediente principal sea el respeto de los derechos de las personas; sin olvidar que son requisitos muy importantes la práctica de la escucha activa, la negociación basada en el diálogo, la empatía y la jerarquización de valores, para formular soluciones creativas a los problemas.

Aportaciones teóricas sobre el concepto de empatía

Primeramente, se integra un breve reporte de la forma limitada en que los textos propuestos por la bibliografía de la asignatura de Formación Cívica y Ética III. Estrategias

y recursos, presentan el concepto de empatía, el que por las justificaciones que ya se han referido anteriormente, merece ser abordado con mayor amplitud, pues representa un conocimiento toral para los futuros formadores de adolescentes; este contenido los facultará para comprender y valorar la intervención educativa basada en la aplicación de las estrategias didácticas que señala el programa de la materia ya citada, como son: la clarificación de valores, el *role playig*, el *role model*, el debate y el estudio de caso.

Por consiguiente, se presentan las aportaciones que sobre el concepto ofrecen los autores integrados en la bibliografía de esta materia, sin llegar a establecer una definición del concepto como tal. En este sentido, se deduce que conocer y practicar la empatía significa promover la educación moral y la construcción de perspectiva social en los chicos de secundaria, al suprimir progresivamente en ellos el egocentrismo, al formar en valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad. La participación en situaciones de conflicto de valores morales es muy redituable, pues permite la práctica efectiva del diálogo, generadora de soluciones. Las estrategias pro-empatía inciden directamente en el área perceptiva, cognitiva y conceptual de los aprendices. Se trabajan aspectos interpersonales, racionales y afectivos precisos en la toma de decisiones; resultantes de la reflexión y el análisis. Una de las finalidades de las estrategias que promueven la empatía es la experimentación de la autorregulación por parte de los muchachos, principalmente. A continuación se aborda de lleno la propuesta teórica que extenderá el conocimiento de los normalistas acerca del concepto empatía, para favorecer su proceso formativo como futuros maestros de Formación Cívica y Ética en el nivel de secundaria.

Es imposible negar que la personalidad y las conductas que los seres humanos adultos manifiestan, tienen su origen en las vivencias experimentadas durante la infancia misma; de tal modo que, la forma como confrontan y resuelven situaciones enmarcadas en emociones tan variadas como el dolor, la alegría, el amor y el fracaso, son enfrentadas empleando los aprendizajes que respecto a situaciones similares han aprendido durante la etapa infantil. De esta forma, un pequeño a quien la madre trata con indiferencia, finalmente puede repetir este patrón con su propia descendencia; la víctima se convierte en victimario. Para comprobar esto, basta con mirar la nota roja de los diarios.

Ante esta situación de alarmante y lamentable violencia *in crescendo*, emerge imperativa la necesidad de encaminar, como sociedad y más aún como docentes formadores de docentes, los esfuerzos hacia la constitución y desarrollo de una cultura de la empatía universal; es decir, la que tiene como principal propósito educar al ser humano como un ser empático, que ama y es capaz de sentirse responsable de la salud integral del planeta; que se reconoce como un ser que forma parte del entramado de la vida, que por el hecho de

ser racional, tiene la facultad de cuidar del entorno del que forma parte y, por lo tanto, posee las habilidades y el compromiso de hacer un uso ético de los recursos naturales que garantiza su existencia; sin olvidar que ésta es la única y más perfecta nave espacial que posee. Esta conciencia empática es condición *sine qua non* de la vida y la supervivencia de las especies del planeta. Sin embargo, como ocurre con los grandes problemas, la solución se halla en cuestiones mínimas y simples, aunque no por ello menos relevantes; el camino inicia en el cultivo de la empatía por uno mismo, pasando por la empatía hacia las personas más cercanas (padre, madre, hermanos, amigos), trascendiendo el núcleo familiar hasta llegar a sentimientos universales, de tal modo que el sujeto se pueda sentir uno con las especies y los elementos de la biósfera (animales, plantas, suelo, agua, viento).

El concepto de empatía fue introducido por primera vez por el psicólogo Theodor Lips en 1903, y ha venido evolucionando desde entonces; la empatía es una capacidad natural que comparte el hombre con otros mamíferos como el chimpancé, el elefante, la ballena y el delfín; gracias a ella, estas especies perciben y reaccionan al dolor generando respuestas solidarias. Así mismo, la supervivencia está garantizada por la lucha y también por el altruismo. La empatía tiene tres variantes que son:

a. Empatía cognitiva. Implica pensamientos que generan una percepción de lo que piensa y siente el otro (sé que sientes). Este tipo de empatía, que permite comprender las reacciones y sentimientos del otro sin compartir su sentir, constituye una forma parcial de empatía, que si es utilizada puede degenerar en una manipulación; conocer lo que lastima al otro puede ser empleado con crueldad. Saber lo que el otro necesita, piensa y siente es la base de quien extorsiona y tortura; esto último explica con gran claridad el sentido utilitario del ejercicio estricto de la empatía cognitiva.
b. Empatía emocional. En ésta, los seres sienten emocionalmente las emociones que la otra persona siente (sé que sientes).
c. Empatía primigenia. Ésta es su forma más básica y se ejemplifica en la risa, el llanto, el bostezo, en la sincronización de los cuerpos de algunos animales al nadar, volar, migrar. Esta es una forma de sensibilidad anterior a la actividad consciente.

Sin embargo, luego de formular esta clasificación resulta necesario incluir una forma combinada de la empatía cognitiva y la emocional definida por Carpena (2016: 25), quien afirma: la que "más nos humaniza comprende las dos capacidades a la vez, con una conexión y participación emocional profunda, poniéndose en marcha una actitud dirigida a aliviar el sufrimiento cuando se producen sentimientos dolorosos".

Ejemplos de actos de empatía cognitiva y emocional, afortunadamente, puede decirse que surgen cada vez más: héroes reconocidos y anónimos como el médico que enfrenta amenazas de muerte porque atiende gratuitamente a mujeres de raza negra que han sido violadas (con palos,

vidrios, cuchillos y con balazos) en las luchas de guerrilla en Nord-Kivu, en África, y a las que sus propias familias repudian y expulsan de la tribu a pesar de ser las víctimas.[1] Además, la labor del médico ginecólogo Denis Mukenge no termina con sanarlas y salvarlas, sino que las acoge en la Clínica-refugio Pazi, que él dirige, donde sobreviven de las pocas ganancias que les reditúa la venta de los cestos tejidos que ellas producen. Admirablemente, dichas mujeres, a pesar del sufrimiento que han vivido, son capaces de sentir empatía cognitiva y emocional al atender a las víctimas que recién llegan, y a las que regresan victimizadas una y otra vez.[2] Otros ejemplos dignos de ser descritos, hablan de actos dedicados a la preservación de especies animales como el caso de Diane Fossey y su lucha por rescatar al gorila de montaña africano; así mismo, se trabaja en el rescate de especies vegetales y de ecosistemas que representan la conservación de la vida del todo que representa Terra, de la que el hombre solo es una especie más. Estos ejemplos de empatía cognitiva y emocional, por tanto, se inscriben como prácticas de la auténtica empatía.

Ante las manifestaciones de ira y de rabia, una persona empática no se apropia de estas emociones, por el contrario, busca las causas y se muestra compasiva; la empatía cognitiva le permite comprender el origen de dichas emociones y decidir no hacerlas suyas. Al optar por huir de la ira y la rabia, la persona empática pone en juego su capacidad de autorregulación, esto es muestra de una madurez emocional, que requiere del autoconocimiento y autodominio de las emociones negativas en sí mismo; a su vez, el autoconocimiento desarrolla la sensibilidad empática de la persona al conectar con su propia vulnerabilidad, facilitándole reconocer la vulnerabilidad de los demás. Cabe ahora cerrar este punto con la definición de empatía que Darder, Salmurri, Royo, Carpena, Sala, Marzo y Albaladejo establecen en su texto *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado* (2013: 163), quienes la consideran como un "estado de activación cognitiva y emocional que produce una decisión consciente de actuar y que conduce al esfuerzo intelectual y/o físico, sostenido para conseguir unas metas".

La empatía tiene una base científica en la neurociencia; conforme el hombre va incrementando su conocimiento sobre los seres humanos, ello le representa un mejoramiento en la gestión de los asuntos humanos. Entender la condición humana ayuda a las personas a ser comprensivas y compasivas, además de que las induce a la comprensión del conflicto y, por añadidura, a resolverlo.

---

1 Recuperado en: http://www.lasexta.com/programas/salvados/noticias/el-viaje-de-salvados-al-congo-destapa-las-historias-mas-duras-detras-del-coltan-violaciones-y-ninos-esclavos_201611145829de800cf2a4a494753c03.html

2 En: http://www.lasexta.com/programas/salvados/mejores-momentos/denis-mukwege-debemos-aceptar-que-estamos-en-una-aldea-global-donde-la-responsabilidad-escompartida_201611135828d0330cf2f7c55947f1f0.html

El cerebro humano es la base de la vida en sociedad, que faculta al hombre como ser social; así, la sociabilidad humana refiere un origen biológico. La activación de la empatía compromete la secreción de los mismos neurotransmisores y hormonas que generan la sensibilidad y la confianza; esta última es aumentada por la oxitocina, que es considerada como mediadora de la empatía. Una madre que abraza a su hijo recién nacido, que lo acaricia física y verbalmente mientras lo amamanta, propicia un incremento en la cantidad de oxitocina en el cerebro de ambos, que culmina en un perdurable y fuerte vínculo de amor filial. Zak (2007, citado en Carpena 2016) ha probado que las personas más empáticas liberan más oxitocina, y que ésta aumenta en ellas la generosidad; el caso contrario ocurre con la gente manipuladora o poco empática.

El llamado contagio emocional resulta de la réplica de los sentimientos, las sensaciones y emociones ajenos, que la persona que observa siente como propias, y que son motivadas al observar una expresión facial, al escuchar un sonido o percibir un olor asociados con un malestar, es decir que el estado de ánimo del que percibe esa información, refleja lo mismo que ha captado, reproduciendo sensaciones de náusea, dolor, miedo, y también alegría y gratitud.

La urdimbre del altruismo está constituida por la empatía y la compasión, sentirse parte de la humanidad es producto de estar consciente de que a todos los hombres y mujeres, niños y adultos, negros, rojos, amarillos y blancos los une la propia condición humana. Un ser empático es quien ha introyectado que la dignidad, la honorabilidad y la valía de las personas son condiciones inalienables de cada ser; este reconocimiento es prerrequisito fundamental de la compasión; de tal forma que su práctica estrictamente voluntaria genera efectos igualitarios entre el conglomerado, que se percibe como un todo conformado por individuos integrados en esa unidad horizontal. Una actitud compasiva encierra la experimentación del amor, la generosidad y el respeto; implica evitar "etiquetar" peyorativamente a los demás, es ser capaz de minimizar las diferencias y ponderar las semejanzas. Resulta muy comprometido mostrar disposición a comprender que a las manifestaciones de rabia, envidia o deseos de venganza, subyacen emociones de miedo y dolor. En este punto es conveniente diferenciar la compasión que la persona siente por sí misma, motivada desde su autoestima, evitando confundirla con la autocompasión y el victimismo.

La empatía predispone a sentir compasión, la que Darder *et al.* (2013: 162) definen como la "detección y comprensión del sufrimiento de las otras personas sintiendo lo que ellas sienten, con la predisposición a la acción hacia el alejamiento de la aflicción"; que genera una respuesta reflexiva y planificada para la ayuda altruista con el cuidado de no adoptar actitudes paternalistas, sino por el contrario encaminar las acciones de acompañamiento y ayuda hacia la autonomía e independencia del otro ser; por lo tanto, tiene como condición

principal poseer autoconocimiento y autorregulación, para no confundir las propias ansiedades con las de la otra persona.

El altruismo y la vocación de servicio se han manifestado a lo largo de la historia, en ocasiones son divulgadas y las más de las veces son silenciosas; "dar sin esperar recompensa", "dar hasta que duela", "hacer el bien sin mirar a quién" son expresiones que intentan aleccionar al respecto; sin embargo, el dogma no traspasa el límite de las frases, tal vez recitadas de memoria, pero que para convertirse en forma de vida transformadora de la propia existencia, y por consecuencia del entorno, es imperativo convertirlas en acción; el hacer posibilita la diferencia. Un adulto altruista es la versión evolucionada de un niño cuya capacidad natural de empatía ha sido construida por la vivencia de una relación empática con su familia y círculos más cercanos, donde ha vivenciado el amoroso cuidado de una mascota, donde ha experimentado comprensión por parte de sus padres ante las fallas y faltas cometidas, y que ha recibido de sus maestros tolerancia y trato justo e igualitario.

Para aportar luz hacia lo que son la empatía y la compasión, se requiere establecer los factores que obstaculizan la formación de seres empáticos, y compasivos:

a. La racionalidad desconectada de las emociones y sentimientos de los otros, supone la desconexión y desconocimiento de las propias emociones; esta condición impide a las personas comprenderse y comprender a los demás.
b. Una infancia vivida en un entorno de prohibición y negación de las propias emociones, imprime una huella cerebral poco favorable para el desarrollo de la empatía.
c. El alejamiento de los niños ante situaciones y expresiones no verbales de sufrimiento, les niega el conocimiento de estas emociones, los vuelve insensibles por su incapacidad para reconocer el dolor ajeno.
d. La baja autoestima dificulta las manifestaciones de empatía; de otro modo, quien se respeta y cuida de sí mismo será capaz de respetar y cuidar a los demás. Es importante tomar en cuenta que el ensimismamiento en uno mismo no facilita la empatía ni la acción compasiva, dada la exacerbación de la propia emocionalidad, que no permite concentrarse en otra persona.
e. La sociedad impone la creación de identidades autosuficientes e individualistas, sin apegos ni obligaciones; éstas niegan su propia vulnerabilidad, y en consecuencia, desprecian la interdependencia limitando su capacidad de empatía.
f. La propia emocionalidad del sujeto puede impedir la ayuda y atención hacia los demás, aquélla le hace sentirse amenazado en su propia estabilidad, esto debilita su actitud empática, lo que provoca actitudes de una dureza e indiferencia autoprotectoras.
g. La persona que observa el sufrimiento naturalmente se aflige, lo que deriva en la evocación del propio dolor, y de éste emerge el dolor que representa la ponderación de la atención y aflicción personal como sustitutos de la empatía. La tendencia a la ansiedad alimenta la volubilidad ante el sufrimiento ajeno, lo que brinda relevancia a la propia angustia, negando la práctica de acciones empáticas y compasivas por temor a ser

rebasados por el dolor ajeno. La condición que marca la diferencia y facilita el ejercicio de una empatía y actos compasivos en los profesionales de salud, de la educación y los trabajadores sociales, es la autorregulación emocional basada en el sentido de competencia de su intervención, y el reconocimiento de la utilidad de su quehacer, que no da cabida al desgaste emocional.

h. La culpa provoca desconexión con los otros, las personas frías e insensibles niegan haber sentido empatía hacia alguien, si los hace sentir culpabilidad.
i. Integrarse en un grupo es causa y consecuencia de sentimientos de empatía, sin embargo, la pertenencia exclusiva a esa entidad, propicia ver a quienes no son parte del grupo como ajenos, extraños o diferentes; por lo que pueden sus sufrimientos ser vistos con frialdad, neutralizando las emociones que provoca ese dolor.
j. Resulta más fácil ser empático hacia colectivos lejanos como los que sufren la guerra, el hambre y los cataclismos naturales que con las más cercanos: es pertinente agregar que la convivencia es difícil por la perturbación que ocasionan las conductas provenientes del dolor, la ansiedad y el miedo, que *per se* dan lugar a reacciones de rechazo y alejamiento. En ocasiones, la empatía puede ser concebida y percibida desde una distancia segura, que no requiere de escrúpulos a la hora de emplearla utilitariamente (en beneficio propio), e ignorando las afectaciones en las necesidades de los otros.
k. Finalmente, la compasión requiere que el ser empático separe a las personas de sus acciones, las que ya se han enjuiciado y calificado (bueno, malo, correcto, incorrecto); ser compasivo se sostiene en la comprensión y acogida de la persona y sus emociones, independientemente de la evaluación de sus actos.

Formar para la idoneidad social

Actualmente, la aldea global es una realidad cuyo basamento principal es la oferta de los espacios de identidad humana representados por la Internet, que pone al alcance de todos oportunidades de compartir software libre que ofrecen programadores que brindan conocimiento de manera anónima, gratuita y voluntaria. La conectividad favorece también la comunicación masificada de valores como la empatía, extensible hacia una empatía planetaria El acceso a entornos sociales más amplios ha roto las barreras para la diseminación de una nueva sensibilidad interétnica e intercultural; en el proceso de construcción progresiva de una conciencia empática mundial, la empatía es el vínculo que aglutina y que puede hacer del mundo un lugar mejor, que englobe a toda la humanidad.

Es de naturaleza humana el instinto de colaboración, motivado por el simple placer de contribuir al bienestar colectivo; así se justifica la participación decidida de las personas en campañas de apoyo para asociaciones que promueven la salud, la provisión de alimentos, ropa, medicamentos, aparatos ortopédicos, prótesis, tratamientos médicos, vivienda, becas y hasta juguetes para personas desempleadas, abandonadas, de escasos recursos, vulnerables. Esta masificación de la información presenta también una faceta oscura que puede

albergar intenciones como el reclutamiento de jóvenes adeptos en células religiosas fundamentalistas o extremistas políticas; para engrosar las filas de asociaciones delictivas de narcotraficantes, traficantes de órganos, de ciberpornografía, de trata de personas; como consumidores en la comercialización fraudulentade productos y aparatos milagrosos para la salud, la belleza y la potencia sexual. En ocasiones, los *mass media* se utilizan para promover colectas millonarias de dinero con intención de ayudar a alguna institución o particular que promueve la donación altruista de la sociedad, mediante la presentación de casos de "enfermos terminales" cuya difusión corre a cargo de especialistas en ese campo.

En referencia a este tipo de fraudes se puede citar el caso de la niña Nadia Blanco, que fue denunciado por el canal Antena 3 de la Televisión española, a través del programa Equipo de Investigación, "En el nombre de Nadia", a cargo de Gloria Serra. El caso fue televisado por cable en nuestro país, el 23 de febrero de 2017. Este fraude, perfectamente bien orquestado por los progenitores de la niña les redituó casi un millón de euros (940 mil), mediante campañas de petición de donaciones en efectivo para pagar los tratamientos y neurocirugías que ella necesitaba para prolongar su vida de 5 a 10 años más. El engaño les llevó 23 años de estas prácticas, estimulados al ver la respuesta compasiva de la sociedad ibérica. Aprovechando el poder de convocatoria de la televisión, con sus manipulaciones integraron a dicho canal en su maquinación; así, esta casa televisora profesionalmente diseñó y difundió campañas recaudatorias como "Un aguinaldo para Nadia" y la venta de un calendario en el que tomaron parte famosos del medio artístico. Al investigar sobre este caso, los padres fueron detenidos y ahora solo el padre se halla en prisión. El daño causado a la población ha sido económico, psicológico y principalmente emocional, pues crea una sensación de desengaño, ocasionando que las personas se muestren más precavidas y hasta desconfiadas antes de dar un paso para apoyar una causa real; sin embargo, por fortuna; la empatía y la compasión seguirán siendo inherentes a la naturaleza humana.[3]

En el carácter virtual de los *mass media* y electrónicos existe el componente adverso de la no corporeidad, es decir, la ausencia de contacto físico y de los rituales que son necesarios para reconocer la alteridad, y por lo tanto, el entendimiento del otro. Esta condición es causante del incremento de la ansiedad que experimenta el receptor del mensaje cuando es cosificado; lo que significa que se convierte en un objeto al que se puede herir impunemente, pues la agresión se encuentra parapetada bajo la imposibilidad de visualizar las reacciones emocionales cara a cara. Sin embargo, la conectividad constituye una herramienta para el

[3] En:http://www.lasexta.com/programas/equipo-investigacion/noticias/los-padres-de-nadia-ga290000-euros-en-compras-y-restaurantes-y-solo-295-euros-en-farmacias-y medicos_20170210589e43540cf2d2743df224bc.html

desarrollo del sentimiento de pertenencia a la familia humana, hecho que convierte a la raza humana en testigo del inicio de una revolución altruista, dado que toda la especie por extensión, puede aspirar a sentir amor, empatía y compasión por todos sus congéneres; este camino la conduce a un cambio social evolutivo, dirigido a construir un mundo más justo y sostenible.

La sustentabilidad universal y la acción humana enmarcada en la justicia, requieren del desarrollo de la inteligencia emocional, la empatía, la educación de la capacidad crítica, la promoción de la conducta pro-social y valores de sensibilidad hacia la población mundial y la biósfera; porque el hombre ha llegado a considerarse él mismo como uno más de los hilos del entramado de la vida, cuyas formas van desde los microorganismos hasta la estructura más compleja que es la del ser humano. Esta visión integral del hombre le hace valorar su propia persona y las de los otros como indispensables en el proceso de la vida; dicha capacidad le provoca una mirada de asombro ante el reflejo del arcoíris en el rocío matinal que cubre a la telaraña, y se maravilla ante la suave superficie de una pieza de porcelana porque ambas representan la energía misma que contienen, tanto por la naturaleza de la materia que las conforma, y que está presente en la estructura celular de los seres que las han producido; en otras palabras, el arácnido y su tela, la porcelana y el artesano están compuestos por los mismos elementos químicos; en consecuencia, la energía y el producto comparten en esencia el mismo origen, así como todo lo que integra el universo.

La generación de seres humanos conectados con su origen interplanetario, universal, solo será posible si se atiende desde el aula el desarrollo de su sensibilidad, fundamentada en la gestión del sentir, que "se ha comprobado en la regulación de las emociones y que influye directamente en el rendimiento en los estudios y en el trabajo y favorece una sociabilidad éticamente comprometida" (Klein 2002, citado en Darder *et al.*, 2013: 69). La escuela está en posición preferente para favorecer en los estudiantes el desarrollo de sus competencias emocionales individuales (intrapersonales) e interpersonales, que emergen de las relaciones con los otros, que pueden conducir al alumno a alcanzar la felicidad personal, comprometida con el bienestar personal prolongado hacia el bienestar de los que le rodean. En este punto se justifica definir el concepto de felicidad como "el sentimiento o estado mental que proporciona sensaciones gratas, agradables y positivas respecto de uno mismo y de su entorno" (Darder *et al.*, 2013: 163); la claridad que ofrece esta definición le brinda sentido al compromiso que adquiere la educación integral, que busca formar seres con competencias emocionales suficientes para vislumbrar su bienestar y el de los otros; a la meta formativa de la asignatura de Formación Cívica y Ética, cuyo enfoque de enseñanza persigue formar seres capaces de tomar decisiones apegadas a los valores universales, personas críticas y proactivas, impulsoras

de acciones que transformen la propia realidad y la de su entorno, en beneficio de la humanidad y el planeta.

La regulación de las emociones hace necesario disponer de habilidades sociales para saber ponerse cognitiva y emocionalmente en el lugar del otro, lo que significa ser empático, para conocer los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones de autocontrol y autorregulación, además de actuar con asertividad, la que se define como la "habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos en el momento oportuno y de la manera adecuada, sabiendo defender los derechos propios, y sin negar o desconsiderar los derechos de los demás" (Darder *et al*., 2013: 161). La adquisición y desarrollo de estas habilidades sociales trasciende el espacio escolar; por lo tanto, en esta institución formadora de docentes se les confiere el papel de agentes de influencia directa en el desarrollo de los futuros profesores, cuya intervención educativa ayudará a que los adolescentes alcancen la idoneidad social, resultante de la vivencia de actitudes promotoras del desarrollo de las competencias sociales que precisa la persona para vivir en esta aldea global.

Conclusiones

La conciencia de la alteridad es un requisito fundamental de la capacidad empática, que junto con la de autogestión y la de saber estimular las emociones de amor y concordia, despiertan el deseo de acercamiento, haciendo posible la comunicación desde la escucha activa y la práctica de la asertividad; estos son los cimientos de la destreza para la resolución de conflictos centrada en la justicia y la paz, sin someter ni someterse. Una actitud empática se traduce en comprender y sentir al otro, despertar el deseo de ayuda orientado por el sentido de responsabilidad del bienestar de sí mismo y el de los demás. Esta acción altruista emerge de la empatía y provoca bienestar en quien la realiza; aquí cabe la explicación neurocientífica de que el cerebro humano está diseñado para obtener placer cuidando de los demás como de sí mismo; así, los centros de placer se hallan conectados con los centros que rigen la conducta moral (Waillant, 2009, citado en Darder *et al*., 2013). La región prefrontal es muy elástica y se desarrolla estableciendo conexiones con el resto del cerebro, lo que depende de las vivencias y experiencias que tengan los adolescentes en todos los ámbitos de su vida; sin embargo, toca a los futuros docentes la ardua y comprometida tarea de no juzgarlos y de reconocer las repercusiones que tiene todo acto educativo en su cerebro; de modo que cada educador es responsable en gran parte del camino que toman las experiencias áulicas y los alcances que éstas tienen en la generación de jóvenes confiados, seguros, que se conocen y valoran a sí mismos, tanto como a los demás; capacitándolos para actuar en su contexto con la vista puesta en la humanidad entera, valorando todas las formas de vida. Es importante señalar que la calidad de las experiencias vividas en esta

fase de la vida tiene prolongación hasta la vida adulta. Goleman (2006 citado en Darder *et al*., 2013: 84) afirma que el cerebro humano alcanza su "madurez anatómica hasta los 20 años de edad, o incluso más tarde".

Cabe cerrar este apartado con la afirmación de que los alumnos merecen ser tratados para educarlos como personas emocional y socialmente inteligentes, y la labor educativa debe tener presente que la empatía solo puede enseñarse con la empatía, la que se demuestra al actuar con apertura, con la escucha respetuosa, la asertividad y la comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Burnley, Jen (1993). "Conflicto", en David Hicks (comp.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid: MEC / Morata, pp. 73-92.

Buxarrais, María Rosa, *et al.* (1997), "Estrategias de autoconocimiento y expresión" y "Estrategias para el desarrollo de la perspectiva social y de la empatía", en *La educación moral en primaria y secundaria. Una experiencia española*. México, Cooperación Española / SEP, pp. 119-126 y 136-150.

Carpena, Anna (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Darder, Pere (coord.) (2013). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado*. 1ª ed. Barcelona: Octaedro.

Díaz-Aguado y Concepción Medrano (1995), "El papel del conflicto y la discusión como procedimientos de educación moral", en *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Ediciones Mensajero, pp. 101-124.

http://www.lasexta.com/programas/equipo-investigacion/avances/toda-una-vida-de-estafas-contadas-por-sus-victimas-este-viernes-equipo-de-investigacion-analiza-el-caso-nadia_20170207589a49cb0cf207e096427ee8.html

http://www.lasexta.com/programas/equipo-investigacion/noticias/abogado-padre-nadia-entrada-prision-esta-muy-desmejorado-siempre-pregunta-nina_20170210589e33980cf2f719cbeda487.html

http://www.lasexta.com/programas/equipo-investigacion/noticias/fernando-blanco-comenzo-a-estafar-a-su-empresa-desde-el-primer-dia-vendia-refrescos-y-no-ingresaba-el-importe-a-la-empresa_20170210589e382b0cf2d2-743df21237.html

http://www.lasexta.com/programas/equipo-investigacion/noticias/los-padres-de-nadia-gastaron-290000-euros-en-compras-y-restaurantes-y-solo-295-euros-en-farmacias-y-medicos_20170210589e43540cf2d2743df224bc.html

http://www.lasexta.com/programas/salvados/mejores-momentos/denis-mukwege-debemos-aceptar-que-estamos-en-una-aldea-global-donde-la-responsabilidad-es-compartida_201611135828d0330cf2f7c55947f1f0.html

http://www.lasexta.com/programas/salvados/noticias/el-viaje-de-salvados-al-congo-destapa-las-historias-mas-duras-detras-del-coltan-violaciones-y-ninos-esclavos_201611145829de800cf2a4a494753c03.html

SEP (2001). *Formación Cívica y Ética II. Estrategias y recursos. Temario y bibliografía sugerida. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad Formación Cívica y Ética*. México: SEP.

SEP (2002). *Formación Cívica y Ética I. Enfoque didáctico. Programa y materiales de apoyo y para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad Formación Cívica y Ética*. México: SEP.

SEP (2002). *Formación Cívica y Ética III. Estrategias y recursos. Temario y bibliografía sugerida. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad Formación Cívica y Ética*. México: SEP.

SEP (2002). *Formación Cívica y Ética IV. Estrategias y recursos. Temario y bibliografía sugerida. Licenciatura en Educación Secundaria. Especialidad Formación Cívica y Ética*. México: SEP.

SEP (2002). *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Básica*. México: SEP.

SEP (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: SEP.

Uranga, Mireia (1998), "Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar", en Gregorio Casamayor (coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 143-159.

EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE LOS DOCENTES DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

JOSÉ LUIS DOMÍNGUEZ AGUIRRE / ROGELIO REYES REYES
JOSÉ ESEQUIEL RODRÍGUEZ CALDERÓN

Escuela de Graduados de la Escuela Normal
Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

Secretaría de Educación del estado de Nuevo León

Resumen

EN MÉXICO SE IMPLEMENTAN REFORMAS EDUCATIVAS que muchas veces dan por hecho que el docente posee los elementos necesarios, primero, para comprender los nuevos enfoques y metodologías propuestas, y después, para operativizarlas en su centro escolar; por tal motivo, existe una problemática entre la formas didácticas del docente para transmitir una enseñanza y la forma en cómo aprenden los alumnos.

Esta investigación tiene como objetivo identificar los enfoques de enseñanza que utilizan los docentes en el desarrollo de las secuencias didácticas en la asignatura de Español en educación secundaria, con el fin de describirlos y analizarlos. Los participantes fueron 19 maestros de una zona escolar en el estado de Nuevo León.

La metodología está basada en un enfoque cuantitativo y es de corte descriptivo. Para determinar el enfoque de enseñanza se utilizó el CEE de Prosser y Trigwell (1999), traducido y adaptado por Hernández (2010).

Los resultados obtenidos indican que el 48.63% de los docentes centra su enfoque de enseñanza en transmitir la información contenida en los planes y programas al estudiante, el restante 51.37% promueve un enfoque centrado en el cambio conceptual en el alumno; lo anterior determina de manera significativa la práctica profesional del docente participante.
PALABRAS CLAVE: enfoque de enseñanza, práctica docente, educación secundaria.

Introducción

La formación de los docentes (Gimeno-Pérez, 1983) en las escuelas normales, ha pasado por diferentes paradigmas: analítico-tecnológico, humanista, ideológico, conductista, personalista, tradicional-artesano, reflexivo-artístico, entre otros; esto ha llevado a que cada maestro, de acuerdo a su personalidad y formación profesional, adopte un enfoque de enseñanza en el aula, debido a que cada uno de los modelos anteriores corresponde a una concepción filosófica en su formación.

Para transmitir los contenidos programáticos establecidos en los programas de estudio de cualquier nivel educativo, los docentes emplean diversos estilos de enseñanza, que están influenciados por su formación académica, sus creencias (Pajares, 1992), sus concepciones (Kember, 2006) y por la forma como organizan el conocimiento y la información que poseen sobre el tema (Nespor, 1987).

Lo anterior ha motivado que se introduzcan diversos elementos para la adquisición y procesamiento del conocimiento, con la aplicación de nuevas metodologías, así como nuevos enfoques de enseñanza que se proponen al docente; sin embargo, es necesario destacar dos aspectos: cómo el maestro interpreta la información pedagógica que dispone para la enseñanza, y cómo presenta el procesamiento de esta información en sus planes de clase (Imbernón, 2009).

Samuelowicz y Bain (1992) afirman que existen 7 concepciones de enseñanza: a) Impartir información; b) Trasmitir conocimiento; c) Facilitar el aprendizaje; d) Cambiar las concepciones de los estudiantes; e) Negociar los significados; f) Promover nuevos conocimientos; g. Apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

El enfoque actual, propuesto en los Planes y Programas de Estudio 2011 (SEP, 2011), establecido en el Acuerdo 592 (DOF, 2011) es *el enfoque por competencias*. En dicho acuerdo se definen las competencias para la vida, el perfil de egreso de los alumnos, los aprendizajes esperados y los estándares curriculares, que constituyen el proyecto formativo de los estudiantes del nivel básico.

La aplicación del enfoque por competencias propuesto en la asignatura de Español en educación secundaria, propone que en los proyectos didácticos el alumno no solo aplique su competencia comunicativa al emplear el lenguaje para comunicarse, y como instrumento para aprender (competencia general de esta asignatura); debe además aplicar las competencias que adquirió en otras disciplinas: como la competencia para la formación científica (comprensión de fenómenos, alcances y limitación de la ciencia, etc.), la competencia matemática (pensamiento lógico de representación de elementos a través de fórmulas y gráficas), competencia artística (aplicación del proceso visual que le permita desarrollar el experimento, etc.), entre otras.

El enfoque en el que se sustenta nuestro Plan de Estudios contiene propuestas

efectivas, pero que dejan sin concretizar algunas acciones o elementos que es necesarios vincular con la práctica docente (Torres, 2012) y las secuencias didácticas, ya que la propuesta educativa debe estar enfocada e integrada en un paradigma o modelo donde las operaciones del pensamiento puedan expresarse en acciones relacionadas con la resolución de problemas y con la capacidad de los individuos de actuar sobre su realidad; donde mezclen el conocimiento adquirido en las distintas disciplinas que integran el currículo escolar, es decir que no se aplique el conocimiento de una sola disciplina en una realidad también "fragmentada o simulada".

Dicho lo anterior, existe un conflicto verdaderamente indescifrable, ya que por un lado se encuentra un currículo homogéneo en todas sus partes (contenido programático, desarrollo de competencias en los alumnos, perfil de egreso, aprendizajes esperados, estándares curriculares, entre otros) que se debe cumplir, y por otro lado existe la percepción que tiene el docente de cómo debe enseñar los contenidos del programa de estudio.

Este contexto ha dado motivo a que se cree una confusión sobre qué es la enseñanza: ¿cuáles son sus enfoques?, ¿cómo enseña el docente en secundaria?, ¿qué elementos toma en cuenta para su práctica docente?, ¿cómo diseña sus clases?, entre otras interrogantes. Nuestra investigación se centra en los enfoques de enseñanza que utilizan los docentes para que sus alumnos logren las competencias y aprendizajes esperados y se apropien de los contenidos establecidos en el actual programa de estudio de la asignatura de Español[1] en educación secundaria, con el fin de obtener un panorama más preciso sobre la acción docente en uno de los aprendizajes prioritarios de la educación en México.

Encuadre

La enseñanza del Español en la escuela secundaria mexicana se ha sustentado en once planes y programas de estudio: 1928-1931, 1932-1935, 1936-1940, 1941-1944, 1945-1946, 1947-1959, 1960-1974, 1975-1992, 1993-2006, 2006-2011 y 2011 hasta la actualidad, con sus respectivos enfoques[2] de enseñanza.

En el actual programa de estudio de la asignatura de Español en educación secundaria (DOF, 2011) se manifiestan de manera explícita las competencias que se deben favorecer en cada uno de los proyectos didácticos[3] que se realizarán en cada

---

1 El actual programa de estudio 2011 se encuentra contenido en el *Acuerdo* 592 *por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*.

2 De acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* el término *enfoque* significa "dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente".

3 En cada uno de los grados que integran la educación secundaria, se desarrollan 14 proyectos distribuidos en tres ámbitos: 4 proyectos didácticos *de estudio*, 5 proyectos didácticos *de literatura* y 5 proyectos didácticos de *participación social*.

uno de los grados de este nivel educativo. La propuesta educativa actual del sistema mexicano sugiere al docente un enfoque de enseñanza donde se promuevan el desarrollo de las siguientes competencias:

> Competencias para emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento de aprender, para identificar las propiedades en diversas situaciones comunicativas, para analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones, y por último, para valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

El enfoque de enseñanza por competencias no debe reducirse a la acumulación de conocimientos (Perrenoud, 2006), que los jóvenes deben demostrar durante su formación académica, el enfoque va más allá, propone fomentar en los alumnos el deseo por aprender, de trabajar en equipo, de analizar de manera conjunta situaciones complejas, de utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otras.

Garduño (2008) menciona que el enfoque de enseñanza debe organizar las competencias a través de ejes curriculares, en donde cada eje contenga una organización interna de acuerdo al grado de extensión y complejidad, y que las competencias se establezcan por medio de niveles (preescolar, primaria y secundaria), y en cada uno de éstos se presenten indicadores que proporcionen información acerca de la competencia lograda.

La enunciación de un enfoque propuesto por el Plan de Estudios 2011 y la falta de apropiación de un modelo didáctico definido en los docentes, han provocado que la enseñanza que se da en la educación secundaria en nuestras escuelas se reduzca a lo siguiente: al uso exclusivo del libro de texto como recurso metodológico; a un discurso (exposición de clase) sin relación con la práctica educativa propuesta; a la experimentación e incorporación de modelos o enfoques de enseñanza mixtos (híbridos) por parte de los docentes; e incluso a la trasmisión frontal (dictado, preguntas y respuestas, copiado de información, entre otras) de los contenidos propuestos en el Programa de Estudio, con el fin de cumplir en tiempo y forma con lo que éste pide.

Metodología de la investigación

Descripción del proceso y tipo de investigación utilizados

La metodología de esta investigación se desarrollará en un estudio de tipo descriptivo (Hernández, 2001), ya que se busca obtener información sobre un problema, con el fin de especificar propiedades, perfiles y características de los docentes que se someten al análisis. La forma de trabajar los datos será desde un enfoque o paradigma cuantitativo, ya que la información proporcionada por los docentes participantes se usó con base en una medición numérica y un análisis estadístico por medio de datos representativos, confiables y válidos obtenidos.

TABLA 1. Número de escuelas secundarias en el Estado de Nuevo León. Ciclo Escolar 2016-2017

Servicio educativo	Federal	Estatal	Particular	Total
Secundaria General	137	288	233	658
Secundaria para Trabajadores (Nocturna)	9	55		64
Secundaria Técnica	204			204
Telesecundaria	91			91
Secundaria CONAFE	64			64
Total Secundaria	505	343	233	1,081

Fuente: Dirección General de Planeación y Coordinación Educativas, Coordinación de Estadística. Secretaría de Educación de Nuevo León.

TABLA 2. Escuelas Secundarias Técnicas en el estado de Nuevo León, ciclo escolar 2016-2017

Servicio educativo	Regiones escolares	Zonas escolares	Planteles educativos	Escuelas participantes
Secundaria Técnica	13	32	122	204

Fuente: Dirección General de Planeación y Coordinación Educativas, Coordinación de Estadística. Secretaría de Educación de Nuevo León.

Esta investigación encuadra en el diseño no experimental (Hernández, 2010), debido a que no se ha realizado la manipulación de alguna variable, sino que se toma la información del contexto natural de los sujetos participantes, es decir, no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza.

Selección de la muestra de los participantes

Como es complicado medir a la población en su totalidad, para los fines de esta propuesta y para dar continuidad al proceso de investigación, se integra una muestra no probabilística, para la implementación de este proyecto, ya que se selecciona la muestra según las posibilidades de aplicación y el sentido de conveniencia.

Los docentes[4] que participaron en este proyecto de investigación educativa corresponden exclusivamente a los que integran la *Academia de la asignatura de Español* en los tres grados académicos que

[4] El universo de los docentes que imparten la asignatura de Español en el subsistema de Escuelas Secundarias Técnicas en el estado de Nuevo León (México) es de 693 docentes.

se imparten en las escuelas que integran el Subsistema de Secundarias Técnicas en el Estado de Nuevo León (tablas 1 y 2).

Para determinar el tamaño de la muestra de los docentes participantes en esta investigación se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^{2} Npq}{e^{2(}N - 1) + Z_{\alpha}^{2} Npq}$$

n	242 Docentes participantes

Cabe aclarar que el procedimiento utilizado en el muestreo fue no aleatorio con carácter accidental, ya que los docentes a quienes se les aplicaron los instrumentos fueron aquellos que se encontraron presentes en las aulas en el momento en que se realizó la recolección de los datos de información, además de que su participación fue de carácter voluntario.

Instrumento para la recolección de información

Para los fines de esta investigación se aplicó el instrumento titulado "Cuestionario de Enfoque de Enseñanza" de Prosser y Trigwell (1999), traducido y adaptado por la doctora Hernández Pina con el título "Cuestionario de Enfoques de Estudio". Dicho instrumento lleva, además, los siguientes datos de identificación del docente participante: años de experiencia docente, sexo, edad, grado de escolaridad, subsistema al que pertenecen en educación secundaria y medio en el que se ubica su escuela. Este cuestionario está integrado por 16 ítems, distribuidos en dos escalas con 8 ítems cada uno, que vienen acompañados por una escala tipo Likert con cinco valores.[5]

Con la aplicación de este cuestionario se obtienen dos puntuaciones que definen cada escala, que a su vez se dividen en intenciones y estrategias (Hernández, 2012):

- Un enfoque basado en el aprendizaje, centrado en el estudiante y el cambio conceptual.
- Un enfoque basado en la enseñanza, centrado en el profesor y la transmisión de la información.

Piloteo del instrumento

Para llevar a cabo el piloteo de dicho instrumento se seleccionó a 30 docentes que debieron cubrir los siguientes requisitos:

- Que impartan la asignatura de Español en cualquiera de los tres grados de educación secundaria.
- Que pertenezcan al subsistema de Escuelas Secundaria Técnicas del estado de Nuevo León, México.

[5] Los valores son: 1. Sí ocurre muy raras veces o nunca, 2. Sí ocurre algunas veces, 3. Sí se aplica a menudo (la mitad de las veces), 4. Sí se aplica a tu caso frecuentemente, 5. Sí ocurre siempre o casi siempre.

TABLA 3. Comparación entre los enfoques de enseñanza

Enfoque	Media	Mediana	Máximo	Mínimo	Desviación estándar
Centrada en la transmisión de información por parte del docente	28,2	28	40	14	4,9
Centrada en el cambio conceptual del estudiante	29,8	30	40	18	4,1

Validación de la base de datos

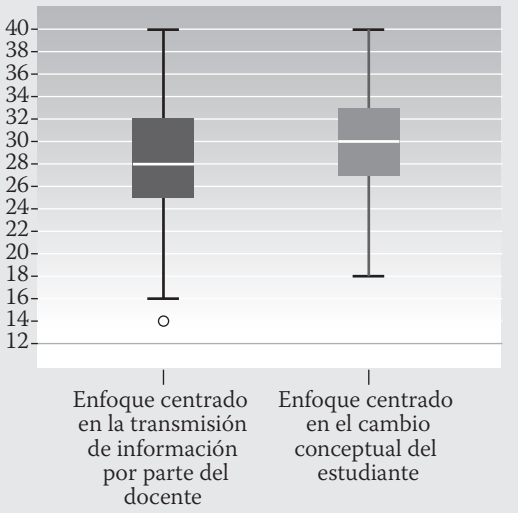
Antes de comenzar el análisis descriptivo de los datos se procedió a validar la base de datos; se encontraron algunos errores en los códigos capturados y se procedió a su corrección, con base en las respuestas proporcionadas en los cuestionarios aplicados; de esta manera, el 100% de los valores capturados en la base de datos son válidos y no hay valores perdidos.

Análisis de los resultados

Perfil de los docentes entrevistados

De los 242 docentes entrevistados, casi dos terceras partes (64%) son mujeres; y ocho de cada diez (81.5%) tienen entre 26 y 50 años de edad, mientras que una frecuencia menor (1.2%) tiene más de 60 años. Solo el 22.7% cuenta con estudios de posgrado, el resto cuenta solo con estudios de licenciatura; más de la mitad (54.6%) tiene entre 1 y 10 años de experiencia docente, lo que se traduce en un grupo de entrevistados con relativamente poca experiencia.

FIGURA 1.
Comparación entre los enfoques de enseñanza



Finalmente, la escuela secundaria a la que pertenecen ocho de cada diez (81%) entrevistados es del medio urbano, y todos los entrevistados son del subsistema de Secundarias Técnicas Transferidas.

Enfoques de enseñanza

Al realizar primeramente una comparación descriptiva entre los dos enfoques de

enseñanza (centrado en la transmisión de información por parte del docente y centrado en el cambio conceptual del estudiante), se observa que la media (también la mediana) más alta corresponde al enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante (tabla 3 que aparece en la página anterior).

La conclusión estadística obtenida se soporta con el diagrama de caja que muestra la comparación entre las puntuaciones obtenidas con ambos enfoques (figura 1 que aparece en la página anterior).

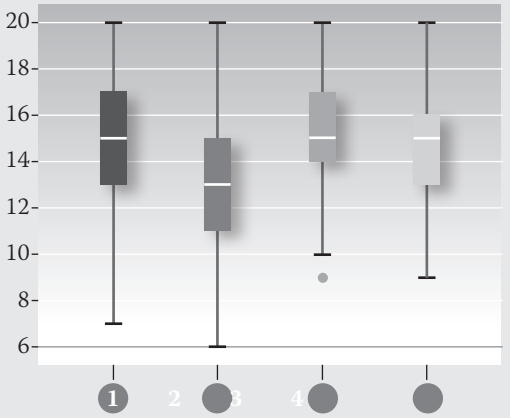
Esto indica que los docentes en estudio expresan en mayor medida su intención de promover cambios en los estudiantes para cambiar su visión de los fenómenos que está analizando en el aula.

Por otro lado, al hacer la clasificación de los dos enfoques de enseñanza en intenciones y estrategias de enseñanza que aplican los docentes, se obtiene una mayor puntuación en general en la subescala de intenciones (tanto en la intención de transmisión de información por parte del docente como en la intención de cambio conceptual en el estudiante), siendo más consistentes las puntuaciones (menos variables) en la intención de cambio conceptual en el estudiante.

Por su parte, la subescala de estrategias de transmisión de información por parte del docente muestra puntuaciones más bajas, con lo cual se infiere que es el enfoque menos predominante en los docentes (figura 2).

Al hacer la comparación de las subescalas mediante la prueba de Friedman para muestras relacionadas (se comprobó que no hay normalidad entre las puntuaciones), se concluye que efectivamente las distribuciones de las puntuaciones son distintas, lo cual sustenta la conclusión previa.

FIGURA 2.
Comparación entre las intenciones de los enfoques de enseñanza



1. Intención de transmisión de información por parte del docente
2. Estrategias de transmisión de información por parte del docente
3. Intención de cambio conceptual en el estudiante
4. Estrategias de cambio conceptual en el estudiante

Enfoques de enseñanza por sexo

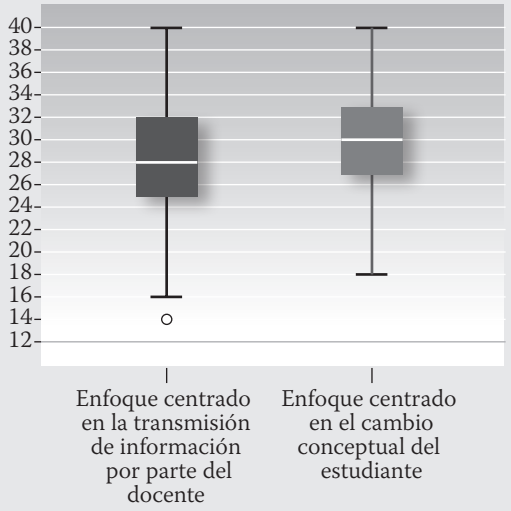
Al comparar la puntuación total de enfoque por sexo, se observa poca diferencia entre los niveles de cumplimiento en este rubro que expresan tanto hombres como mujeres (tabla 4).

Por otra parte, cuando se hace la separación por tipo de enfoque (centrado en la transmisión de información por parte del docente y centrado en el cambio conceptual

TABLA 4. Puntuación total de enfoque por sexo

Sexo	Recuento	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
Hombre	87	58,2	59	42	75	7,7
Mujer	155	58,0	59	40	74	7,5

FIGURA 3.
Comparación entre los dos tipos de enfoques de enseñanza por sexo



del estudiante) según el sexo del docente entrevistado, se encuentra que en general los hombres son más consistentes en las respuestas proporcionadas sobre el nivel de cumplimiento (diagramas menos alargados), en particular en el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante.

Además, dicha categoría es la que muestra una mayor puntuación mediana tanto en hombres como en mujeres, lo cual es consistente con la conclusión obtenida anteriormente (figura 3).

Enfoques de enseñanza por rangos de edad (años)

Comparando la puntuación total de enfoque por rangos de edad, se observan diferencias importantes en los grupos de 46 y 50 años y 51 y 55 años, los cuales muestran las medias más bajas. Similarmente, el grupo de más de 60 años muestra una mayor inconsistencia en las respuestas proporcionadas por los encuestados, ya que muestra la desviación estándar más alta; sin embargo, hay que tomar con cautela este resultado ya que son solo 3 profesores los que entran en esta categoría de edad (tabla 5 que aparece en la siguente página).

Por otra parte, cuando se hace la separación por tipo de enfoque (centrado en la transmisión de información por parte del docente y centrado en el cambio conceptual del estudiante) según la edad del entrevistado, se encuentran diferencias notables entre los docentes participantes:

- El grupo de edad más joven muestra respuestas más consistentes en cuando al enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante, sin embargo, la

TABLA 5. Puntuación total de enfoque por rangos de edad

Rango de edad (en años)	Recuento	Media	Mediana	Máximo	Mínimo	Desviación estándar
Menos de 25	12	60,1	60	50	72	7,1
Entre 26 y 30	38	58,2	60	44	75	7,5
Entre 31 y 35	57	57,3	58	44	73	7,3
Entre 36 y 40	37	59,1	59	45	72	7,1
Entre 41 y 45	38	58,7	60	42	71	7,7
Entre 46 y 50	27	56,9	57	40	72	8,9
Entre 51 y 55	17	56,5	58	48	65	5,8
Entre 56 y 60	13	59,3	60	44	72	8,5
Más de 60	3	59,7	54	51	74	12,5

TABLA 6. Puntuación total de enfoque por nivel de escolaridad

Escolaridad	Recuento	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
Licenciatura	187	58,0	58	40	75	7,4
Posgrado	55	58,4	60	42	74	7,9

puntuación mediana en esta categoría en general es más baja que la primera.

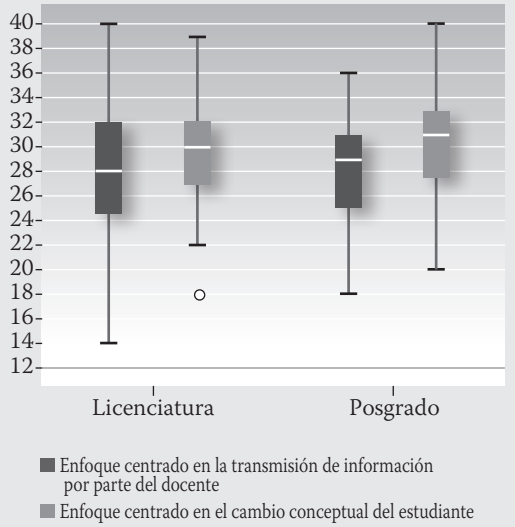
- El grupo de edad entre 46 y 50 años muestra una mayor inconsistencia en las respuestas proporcionadas (diagrama más amplio) en el enfoque centrado en la transmisión de información por parte del docente.

En general, se puede observar que en todos los grupos de edad sobresale una mayor puntuación mediana para el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante, excepto en el grupo de edad más joven y en el más longevo.

Enfoques de enseñanza por nivel de escolaridad

Dado que de los participantes entrevistados solo uno cuenta con estudios de doctorado, se decidió recodificar la variable "grado de escolaridad" en dos categorías, licenciatura y posgrado, encontrándose una media (y también una mediana) ligeramente superior para los docentes con estudios de posgrado; sin embargo, también presentan una mayor variabilidad, lo cual es indicio de una mayor inconsistencia en las respuestas proporcionadas (tabla 6).

FIGURA 4. Comparación entre los dos tipos de enfoques de enseñanza por nivel de escolaridad



Al hacer la separación por tipo de enfoque (centrado en la transmisión de información por parte del docente y centrado en el cambio conceptual del estudiante) según el nivel de escolaridad del participante, se encuentra que en general los docentes con estudios de posgrado son más consistentes en las respuestas proporcionadas sobre el nivel de cumplimiento (diagramas menos alargados), en particular en el enfoque centrado en la transmisión de información por parte del docente. También es posible identificar que las puntuaciones medianas más altas se encuentran para el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante en ambos niveles de escolaridad (figura 4).

Enfoques de enseñanza por años de experiencia docente

Con el fin de buscar patrones de comportamiento más claros en las diferentes categorías de años de experiencia docente, se recodificó la variable original en cinco categorías. Se puede notar que dos categorías contrastan con el resto en cuanto a la puntuación media obtenida. Por un lado, el grupo de docentes con menos de 1 año de experiencia arroja una mayor puntuación media (también mediana) que el resto, sin embargo, son solo cuatro participantes que entran en esta categoría; por su parte, el grupo

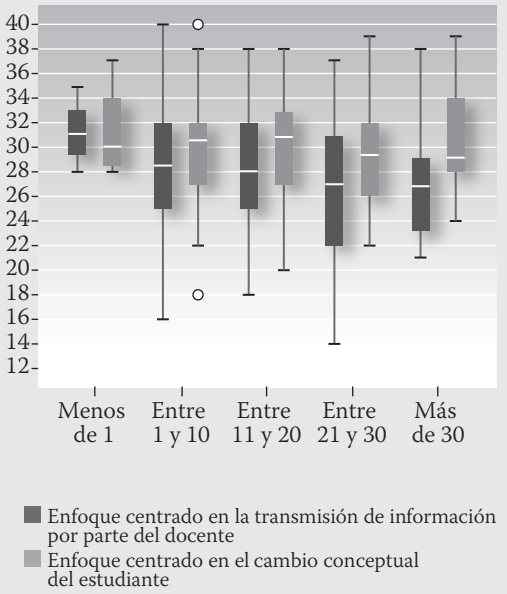
TABLA 7. Puntuación total de enfoque por experiencia docente

Rango de edad (en años)	Recuento	Media	Mediana	Máximo	Mínimo	Desviación estándar
Menos de 1	4	62,5	63	56	68	5,0
Entre 1 y 10	132	58,4	60	44	75	7,1
Entre 11 y 20	62	58,1	57	42	71	7,8
Entre 21 y 30	30	56,3	58	40	72	8,4
Más de 30	14	58,2	58	48	74	8,7

TABLA 8. Puntuación total de enfoque por medio donde se ubica

Medio donde se ubica	Recuento	Media	Mediana	Mínimo	Máximo	Desviación estándar
Urbano	196	58,0	59	40	74	7,6
Semi-urbano	30	59,5	60	46	75	7,0
Rural	16	56,5	55	42	68	8,0

FIGURA 5.
Comparación entre los dos tipos de enfoques de enseñanza por experiencia docente



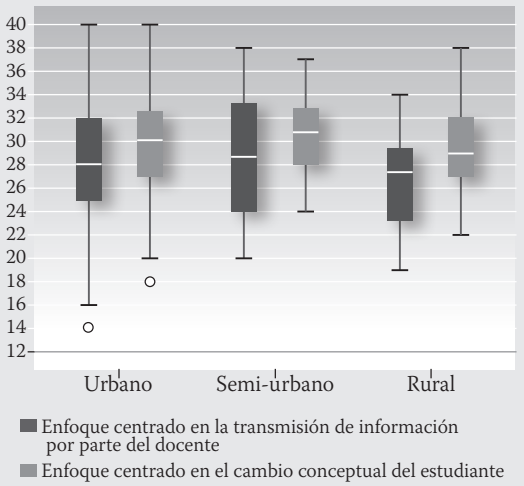
de docentes entre 21 y 30 años de experiencia, muestra la más baja puntuación media en la variable evaluada, además de que también muestra la mayor desviación estándar, lo que es indicio de una mayor heterogeneidad en las respuestas (tabla 7 que aparece en la página anterior).

Cuando se hace la separación por tipo de enfoque (centrado en la transmisión de información por parte del docente y centrado en el cambio conceptual del estudiante) según los años de experiencia del entrevistado, se encuentra que en general los docentes de la categoría con menos años de experiencia son más consistentes en las respuestas proporcionadas, en particular en el enfoque centrado en la transmisión de información; aquí es destacable también que el enfoque mencionado muestra el mayor puntaje mediano, algo que contrasta con la conclusión global para estas dos categorías (figura 5). Finalmente, parece notarse que mientras se incrementan los años de experiencia docente, la puntuación en el enfoque centrado en la transmisión de información por parte del docente disminuye.

Enfoques de enseñanza por el medio donde se ubica

Al comparar la puntuación total de enfoque por medio donde se ubica, se identifica una mayor puntuación media y media-

FIGURA 6.
Comparación entre los dos tipos de enfoques de enseñanza por medio donde se ubica la escuela



na en el medio semi-urbano, mientras que una menor puntuación se identifica para el medio rural (tabla 8).

Cuando se hace la separación por tipo de enfoque (centrado en la transmisión de información por parte del docente y centrado en el cambio conceptual del estudiante) según el medio del entrevistado, se encuentra que en general los docentes del medio semi-urbano son más consistentes en las respuestas que proporcionan en el enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante. Además, dicha categoría es la que muestra una mayor puntuación mediana en los tres medios analizados, lo cual es consistente con la conclusión obtenida anteriormente (figura 6).

Conclusiones

Los resultados en esta investigación nos indican que el 48.63% de los docentes (hombres y mujeres) centran su enfoque de enseñanza en transmitir la información contenida en los planes y programas al estudiante, mientras que el restante 51.37% de los participantes promueven un enfoque centrado en el cambio conceptual en el alumno, siendo los hombres quienes son más consistentes sobre la aplicación del enfoque propuesto en el Programa de Estudio 2011.

Otra conclusión a la que se puede llegar como resultado de esta investigación es la que nos muestra que el grupo de entrevistados pertenecientes a la zona semi-urbana, y los que se encuentran entre los 11 y 20 años de servicio profesional, fueron los más consistentes en la aplicación del enfoque centrado en el cambio conceptual del estudiante.

Consideramos, con base en los resultados obtenidos en esta investigación, que los docentes, para que puedan promover el enfoque por competencias en sus alumnos y éstos puedan apropiarse de los aprendizajes esperados de dicha asignatura, es necesario que:

- Posean conocimientos sobre los tipos de texto (descriptivos, expositivos, argumentativos, narrativos, convencionales, etc.) que se utilizan para la apropiación del enfoque por competencias que propone el actual programa de estudio.

- Comprendan las propiedades de los textos con el fin de conocer los aspectos sintácticos y semánticos de los mismos, así como sus diferentes formas de organización gráfica y características de los géneros canónicos.
- Conozcan los conceptos discursivos, sintácticos, semánticos, gráficos, y ortográficos que se requieren a la hora de elaborar productos de lenguaje propuestos en los proyectos didácticos. Tales conceptos son referentes de reflexión metalingüística que se ponen de manifiesto en los textos y en la interacción oral, es decir, en el uso del lenguaje.
- Realicen proyectos didácticos que impliquen el desarrollo de actividades o procesos y la construcción de productos.
- Establezcan indicadores de evaluación que se traduzcan en instrumentos funcionales (listas de cotejo, escalas estimativas o matriz valorativa). Dichos instrumentos no tienen que ser recursos exclusivos del docente, pues cuando se propicia su uso y aplicación por los propios alumnos, mediante estrategias de autoevaluación y coevaluación, facilitan su operación e incluso reafirman su credibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Diario Oficial de la Federación. (2011). *Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: SEP.

Garduño Rubio, Tere y María Elena Guerra (2008). *Una educación basada en competencias*. México: SM Ediciones.

Gimeno J. y Pérez A. (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

Hernández, S., et al. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Hernández Pina, Fuensanta. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: Librero Editor.

Hernández Pina, Fuensanta, *et al*. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de Educación Primaria. *Profesorado*, Vol. 16, No. 1 (enero-abril).

Imbernón, Francisco (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional colectivo, *Revista Brasileira de Formación de Profesores*, vol. 1, no.1, Mayo, pp. 31-42.

Lam, B. H. y Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (6), 693-713.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), pp. 317-328.

Pajares, M. F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. 62 (3), pp. 307-332

Perrenoud, Philippe (2006). *Construir competencias desde la escuela*. México: Lom.

Samuelowicz, K. y Bain, J. (1992) Conceptions of teaching held by academic teachers. Higher Education, 24, pp. 93-111

Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Español, Educación Básica, Secundaria*. México: SEP

Torres, Rosa María (2012). *¿Qué modelo de formación para el modelo educativo?* Universidad Nacional Autónoma de México. Tomado de: http:www.ses.unam.mx/curso2011/pdfM5_LecturasM5_S2_Torres.pdf

Trigwell, Keith, et al. (1999). Relations between teachers "approaches to teaching" and students "approaches to learning". *Higher Education*, 37: pp.57-70, Netherlands.

EL CURRÍCULUM DIFERENCIADO Y SU INFLUENCIA EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: UN ESTUDIO DE CASO

VÍCTOR JAVIER SÁNCHEZ-RENDÓN / VLADIMIR CARLOS MARTÍNEZ NAVA
ALAN ALEJANDRO BERNAL GARCÍA

Escuela Normal Superior
"Profr. Moisés Sáenz Garza"

Resumen

EL PRESENTE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN INICIA con la inquietud de explorar antecedentes y experiencias de un adolescente con sordera parcial, las situaciones que ha pasado en su vida y aspectos a considerar para su plena inclusión dentro de un aula del nivel secundaria; el estudio comienza con una caracterización detallada de la vida médica y académica del alumno así como el análisis de la visión de los docentes acerca de la inclusión educativa, a partir de encuestas diseñadas con esa intención, además de una exploración documental de bases legales y académicas que sustentan dicha integración, para posteriormente terminar con una propuesta de inclusión del alumno dentro de la institución. Entre las conclusiones, se plantea que los docentes conozcan el tipo de evaluación que se debe seguir durante el proceso de la inclusión. PALABRAS CLAVE: Inclusión, Educación, El docente.

Introducción

En el presente trabajo se exponen diferentes aspectos de un estudio que se llevó a cabo debido a las necesidades que surgen para atender situaciones con respecto a la influencia del Currículo Diferenciado (CD), en la Inclusión educativa (IE) y la Integración Educativa (IE1), para que los maestros desarrollen las clases incluyendo a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), los cuales no son atendidos adecuadamente, debido a que la educación de este tipo es mal abordada en el nivel básico, específicamente en secundaria.

Aparte de esta problemática, otro motivo por el cual se trabajó con este proyecto es el de proponer modificaciones y/o adecuaciones curriculares dentro de las clases de las diferentes asignaturas, fundamentándonos en la Ley General de Educación, respecto a la integración y fortalecimiento de todas las capacidades del individuo; así mismo, este estudio se realizó basándose en los diferentes autores que hablan sobre CD, IE, IE1 y NEE.

El proyecto está dividido en diferentes partes. En la primera se hace una descripción ontológica de la parte conceptual de las competencias laborales que un maestro o docente debe poseer para atender a alumnos con determinadas características y en general.

En la parte en la que se describe el caso, se observan aspectos que detallan los problemas que surgen desde diferentes perspectivas, debido a que los alumnos con NEE no son atendidos adecuadamente, porque la mayoría de los docentes que trabajan con ellos, manifiestan no tener la necesidad de realizar adecuaciones curriculares, y sin embargo mencionan que sí existe una correcta inclusión educativa respecto al caso en cuestión; esto nos hace ver que existe poca vinculación entre lo que se dice y lo que se hace. Posteriormente, están las preguntas que se pretenden contestar durante y al final del mismo estudio, con el objetivo de mantener un eje rector que se analice durante el caso, los antecedentes de estudios similares y las justificaciones basadas en documentos rectores a nivel nacional.

Después se incluyen los objetivos que surgen de las preguntas, y los resultados del análisis de las observaciones, encuestas y entrevistas realizadas durante la pesquisa.

Respecto al sustento teórico, es conveniente mencionar que va integrado dentro del planteamiento metodológico, estableciendo un orden específico en cuanto a teoría, características del caso, discurso de los actores y análisis y conclusión de cada aspecto; así mismo, en la metodología que se desarrolló de manera descriptiva se especifican las resistencias que se presentaron respecto al contexto y los actores durante el proceso de la implementación.

Con este estudio se pretende iniciar un largo camino en donde se pretende concretar diferentes situaciones que puedan converger en la mejora de la práctica docente mediante una propuesta para este caso.

Definición ontológica

Hablando de competencias profesionales, podemos establecer la clasificación que hace Punk en Tejada *et al.* (2007), en la que proponen que las competencias pueden ser técnicas, metodológicas, sociales y participativas; dentro de esta clasificación realizan una descripción detallada de las características de estos tipos de competencias:

> Competencia técnica: aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo y los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

> **Competencia metodológica:** aquel que sabe reaccionar aplicando el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las irregularidades que se presenten, que encuentra de forma independiente vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo.
>
> **Competencia social:** aquel que sabe colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva y muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
>
> **Competencia participativa:** aquel que sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también en su entorno del trabajo, es capaz de organizar y decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades (Tejada *et al.*, 2007: 133).

Estas competencias proporcionan un referente de lo que debe ser tomado en cuenta por los docentes, para tener posibilidades que les permitan atender a alumnos de determinadas características, partiendo del CD y de la implementación del mismo, para ir detectando y evaluando las posibilidades de mejora de alumnos con NEE.

Esta caracterización no se debe dejar atrás, al determinar los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza por parte de los maestros que participan dentro del sistema educativo, pues muestra un panorama de lo que el docente en general debe poseer dentro de su quehacer educativo, ya que es importante para determinar si se llega a una inclusión por mínima que sea la adecuación curricular.

Si fuera necesario establecer un orden de competencias que deben dominar los docentes para actuar a favor del CD y de la Inclusión e integración educativas, se podría optar por que los docentes, en una primera instancia, deben tener competencias sociales para establecer procesos de colaboración con sus compañeros y con instancias que pudieran proporcionarles experiencias y herramientas para su mejora en la práctica; posteriormente, tendrían que tener un espíritu participativo para aceptar responsabilidades como la de trabajar en equipo para la mejora de las prácticas con alumnos con NEE; como siguiente aspecto, tendrían que desarrollar la competencia técnica que les ayudara a dominar el campo de conocimiento que imparte; y por último, la parte más importante: la competencia metodológica, que le permitirá al profesor, analizar y reflexionar sobre su misma práctica, para así establecer mejoras con base en estudios y en los resultados de sus propias experiencias dentro del aula con alumnos con diferentes capacidades; esto le proporcionaría distintas vías de solución para la mejora de su estilo de enseñanza con alumnos con NEE.

Descripción del caso

El caso se desarrolló en el municipio de Santa Catarina, Nuevo León, México, en una secundaria enclavada en el bonito paisaje de la Huasteca. La secundaria se caracteriza por

ser solo del turno matutino, con seis grupos y con aproximadamente 30 alumnos por grupo, por lo que se puede decir que las condiciones para el buen desarrollo de la actividad educativa son adecuadas.

Alejandro es un joven de quince años, a quien desde los cuatro años se le detectó un déficit de audición, por lo que ha tenido que llevar terapias auditivas, así como también exámenes de audiometría que arrojaron los siguientes resultados:

> En una primera instancia, Alejandro es llevado periódicamente a un centro médico en la ciudad de Monterrey, N. L., México, para realizarle estudios de audiometría que presentan como diagnóstico lo siguiente:
>
> Fecha 02/09/99: "Antecedentes de abuela con hipoacusia desde infancia. Único de primera gestación. Cesárea por trabajo de parto prolongado, peso al nacer 3.070 kg. No ictericia, probable Hipoxia. No hospitalizado. No uso de tóxicos. Inicio de marcha 1 año 4 meses de edad. Inicio de lenguaje oral al año y medio. Retraso en el desarrollo del lenguaje".
> Fecha 02/09/99: "Hipoacusia media a severa derecha y severa izquierda de tipo sensorineural".
> Fecha 25/01/00: "Hipoacusia severa bilateral sensorineural".
> Fecha 17/02/00: "hipoacusia profunda. Existe disminución de central probablemente debido a la afección del oído medio".
> Fecha 27/06/00: "Hipoacusia media a severa derecha y severa izquierda de tipo sensorineural".

El último estudio en su expediente, según comenta la madre del joven, fue el realizado el 30 de julio de 2002 con resultados más alentadores, pues había la posibilidad de adaptar un auxiliar auditivo de tipo Audinet POC en el oído izquierdo, con volumen de 1.5 a 2.0 debido a que el volumen de 2.5 le "molestaba por el ambiente ruidoso", y un auxiliar Dixy 49 para el oído derecho.

En otro momento, y de acuerdo con su expediente, se puede mencionar que Alejandro acudió a la edad de cinco años a una institución llamada Desarrollo Integral y Multisensorial de Educación Especializada (DIMEE), que "es un centro formado por quince profesionistas, todas ellas especializadas en el área educativa, con licenciaturas en Psicología Educativa, Psicología Conductual, Pedagogía, Educación Especial, Audición y Lenguaje".[1] Según la página referida, "la filosofía práctica de DIMEE se basa en el seguimiento estricto de objetivos personalizados y en la programación de actividades que aumentan las habilidades lingüísticas del niño. Adicionalmente se realiza un monitoreo continuo del desempeño académico de los niños en las instituciones, regulares o especiales, en donde estudian". Con base en

[1] Ver: http://dimee.com.mx/qsomos.htm.

esta información de DIMEE, el diagnóstico que arrojó respecto del caso de Alejandro a los cinco años, es muy interesante, porque se observa a detalle el ritmo de progreso que tenía a esa edad.

Inicialmente, Alejandro asistía a terapias cuatro veces por semana, obteniendo los siguientes resultados:

1. Con respecto a la expresión oral. Logra identificar y expresar las características del objeto con enunciados cortos bien estructurados. Clasifica objetos por características específicas, por ejemplo: animales con pelo y animales con pluma.

   Alejandro acomoda las láminas de una historia en forma secuenciada, y expresa con enunciados cortos lo que observa en las láminas que se le presentan.

   Enlista los ingredientes que se requieren para la elaboración de un alimento, expresando paso por paso el seguimiento para su realización.
2. Con respecto a la articulación. Alejandro atiende a la lectura de un cuento corto de 7 a 8 partes y responde en oraciones completas a las preguntas de comprensión sobre el texto.

   Adquirió los fonemas /s/, /r/, /t/ y articula palabras con tres fonemas diferentes, ej. "maqueta".
3. Con respecto a la discriminación auditiva. Alejandro discrimina la palabra clave en las narraciones. Además, discrimina palabras con sonido similar con adiestramiento auditivo y voz media.
4. Por último, la memoria auditiva. Alejandro memoriza tres consignas en donde se incluyen conceptos de posición en el espacio con adiestramiento auditivo.

En general, en el estudio mencionan que Alejandro es un niño agradable y que trabaja con motivación su lenguaje espontáneo, y es cada vez más claro, aunque aún no tenga algunos fonemas.

Con base en estos dos diagnósticos, clínico y pedagógico, se puede uno percatar que, aunque con algunas dificultades, el niño, en ese entonces, se podía comunicar de una manera adecuada; además de que mostraban interés, tanto sus padres como él, en su mejora de desempeño, como revelan los resultados.

En el año 2001, cuando el niño tenía seis años, seguía acudiendo a las terapias de manera regular, dos veces por semana, llevando a cabo diferentes tipos de consignas que le permitían ejercitar varios aspectos de su desempeño, tanto académico como de desenvolvimiento social. El programa consistía en una serie de actividades que se realizaban como se muestra en la siguiente página en la Tabla 1.

Como este diseño de actividades, se desarrollaron algunas otras más, específicamente en el área de expresión oral, con actividades como adivinanzas, secuencias, cuentos, analogías, categorizaciones, interpretaciones cognitivas y noción tem-

TABLA 1. Diseño de actividades en terapias

AREA: Expresión oral	ACTIVIDAD: Secuencias
OBJETIVO	Atender y expresar oralmente la descripción de cada una de las láminas que relatan una historia de 5 a 6 partes.
CONTENIDO	Se trabaja con secuencias que relaten una historia de 5 a 6 partes.
DESARROLLO	La maestra primero relatará la historia mostrando cada una de las láminas sobre la mesa. El niño, a través de preguntas realizadas por la maestra, relatará la historia apoyándose en las láminas. También se le puede pedir al niño que acomode él mismo las láminas que forman la secuencia (antes de que la maestra lo haga); en caso de que se le dificulte, la maestra lo podrá ayudar con apoyo de preguntas

poral; en el área de articulación, con actividades como rimas y canciones; y por último, en el área de percepción auditiva, con discriminación auditiva, figura fondo auditiva, memoria auditiva, análisis auditivo y cierre gramatical.

Todas estas terapias surtieron efecto, porque Alejandro pudo llegar hasta la secundaria de manera adecuada y sin ningún contratiempo, sin embargo, en el cambio de nivel de primaria a secundaria, se ha venido enfrentando con distintos detalles propios de su edad, como es la adolescencia.

Con respecto al contexto escolar, se puede mencionar que la poca experiencia de los docentes y administrativos en el nivel secundaria, en cuanto al trato de alumnos con NEE, genera muchas veces la incapacidad de identificar a los alumnos con determinadas características; aparte, la carencia de competencias para responder a ese tipo de exigencias que requiere atender a alumnos con determinadas cualidades, impide el buen desempeño de la enseñanza. Estas reacciones pueden ser multifactoriales, porque el sistema educativo integra a alumnos con necesidades educativas especiales, entre los cuales se incluye a los alumnos con deficiencia en la audición; por lo tanto, se debe tener la mentalidad abierta por parte de los docentes para fomentar en los alumnos todas sus capacidades como individuos, ya que éstos tienen perspectivas y potencialidades a veces insospechadas.

Otro de los factores es la infraestructura de las instituciones, que en su mayoría no están preparadas, y por lo mismo no cuentan con instalaciones y material didáctico especializado, además de un tutor que dé seguimiento a casos específicos o especiales que necesiten de atención para poder desarrollar sus potencialidades, y que permita apoyar la labor del docente en el aula; adicionalmente, los docentes sufren sobresaturación de trabajos o proyectos, a lo que a veces hay que sumar la sobresatu-

ración de alumnos, por lo que solo se limitan a desarrollar las clases en los cuarenta o cuarenta y cinco minutos que les toca estar en el grupo impartiendo su materia o asignatura, generando así un desinterés por parte de los alumnos.

Preguntas

Para la concreción correcta de este estudio se establecerán las siguientes preguntas, que surgen de la necesidad de abordar el problema antes planteado, y que se centrará tanto en el alumno con problemas de audición como en los maestros, como parte vital del proceso bidireccional de enseñanza-aprendizaje. Las preguntas que se plantean son:

1. ¿Qué adecuaciones curriculares son recomendables para atender a alumnos con problemas semejantes de audición?
2. ¿Qué tipo de programa o tutoría se podría utilizar para atender a este tipo de alumnos?
3. ¿Cómo debe desarrollarse la inclusión educativa en la formación de los alumnos con problemas de audición?
4. ¿Qué tipo de soporte especializado se debe utilizar para los maestros que trabajan con alumnos con problemas de audición?

Antecedentes

Uno de los antecedentes que viene a establecerse respecto al tema de la integración educativa en México es el desarrollado por el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa de la SEP (2007). En el marco de esta propuesta se publica el documento *Experiencias exitosas de integración educativa*, y se hace la invitación tanto a los docentes como a los padres de familia para que expresen sus experiencias y sus vivencias personales en torno al tema.

La compilación es muy interesante, pues aunque de una manera experiencial, los docentes y padres de familia exponen en forma muy detallada la manera en que los adolescentes o sus hijos han vivido, tanto la discriminación, como la aceptación y a veces la inclusión, no solo dentro de sus escuelas, sino dentro de la sociedad en la que se desenvuelven.

En cada una de las exposiciones de los docentes y padres de familia seleccionados, se puede observar que se están haciendo esfuerzos aún simples, pero significativos, por documentar estos casos; además, es importante aclarar que en dichas descripciones no existe ningún fundamento más que la misma vivencia y que, por lo tanto, sería importante que se explorara a detalle este campo.

Es ésta una tarea importante que queda pendiente por hacer, simplemente porque desde hace algunos años atrás se ha comenzado a “integrar” e “incluir” a alumnos con determinadas necesidades en los centros de educación secundaria en México, lo cual deja un área fértil que debe ser explorada de una manera siste-

mática y propositiva, con el único afán de establecer parámetros de mejora de dichos procesos.

Estos antecedentes en el nivel de educación secundaria deben ser pocos aún, pues el proceso de inclusión e integración en México en este nivel educativo es reciente, constituyendo un ámbito inexplorado con respecto a sus procesos, causas y efectos presentes.

Justificación

Como ya se mencionó, es indispensable que se diseñen programas que permitan fortalecer las capacidades de los alumnos de secundaria y preparatoria, porque en las instituciones públicas se carece de ese tipo de servicio a la comunidad; además, es de primordial importancia, pues la comunidad estudiantil sería la primera beneficiada, pues un mayor apoyo se traduciría en tener más gente preparada y fortalecida en la sociedad. Ahora bien, hablando de los maestros que interactuarían con dichos alumnos, se podría decir que es importante establecer líneas de soporte con base en la investigación que se realizaría basándose en la observación, la indagación y la contrastación de resultados desde diferentes aspectos metodológicos, para brindar un soporte curricular a maestros en desarrollo o en ejercicio, y que posteriormente también se establezcan cursos de capacitación para maestros con base en la atención de alumnos con NEE. En fin, los beneficiados en primer término serían la sociedad, la institución, los docentes y particularmente los alumnos adolescentes.

Como se observa, se podrían establecer productos como áreas de capacitación para docentes de acuerdo a la atención de necesidades específicas de los alumnos, lo que beneficiaría en la complementación y fortalecimiento del currículo de la capacitación a profesores, porque uno de los rasgos del perfil de egreso de todo docente es la atención a la diversidad, aspecto poco abordado en el currículum real. Este último es mencionado en el plan y programas de la Normal Superior, en el apartado c de Competencias didácticas, que dice textualmente: "Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares, y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo" (SEP, 1999: s/p). Ahora bien, en el apartado 1 del artículo 7 de la Ley General de Educación (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2016), se menciona que la educación que imparta el estado deberá "contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas" (s/p). El propósito de este estudio queda así plenamente justificado, pues por disposición federal se deben establecer las condiciones adecuadas para una educación integral del individuo, empezando desde los alumnos de temprana edad, debido a que es entonces cuando se ma-

nifiesta inicialmente el problema, que en muchas ocasiones es poco atendido dentro del sistema educativo mexicano.

Objetivos

Como es sabido, a partir de las preguntas del proyecto surgen los objetivos o propósitos que se pretende alcanzar. Atendiendo a lo anterior, se establecieron los siguientes objetivos.

Objetivos generales:

1. Analizar las posibles adecuaciones a los programas educativos para su implementación y evaluación, con base en la planificación.
2. Proponer las características de las tutorías para alumnos con problemas de audición.
3. Indagar, de acuerdo a los expertos, el proceso de inclusión que se debe fomentar con los alumnos con problemas de audición.
4. Indagar los tipos de soporte o apoyos que podrían implementarse para la capacitación continua de los docentes especialistas que atienden a alumnos con problemas de audición.

Metodología

Con respecto al proceso metodológico del estudio, se trabajó desde el punto de vista cualitativo. Al respecto se puede mencionar que se utilizó la entrevista, la encuesta, la observación y la revisión de productos del alumno, para buscar y analizar con detenimiento una clase presencial o cualquier tipo de interacción entre los docentes y Alejandro. Esto nos dio mayores posibilidades de análisis, para triangular resultados de observaciones con sus caracterizaciones, y las entrevistas con los resultados de promedios, así como trabajos realizados durante la implementación de la propuesta.

Sabiendo que el investigador es el que, por medio de diferentes instrumentos, recolecta datos, se desarrollaron diferentes herramientas de análisis, respetando siempre a los participantes de los grupos, desde sus puntos de vista hasta sus percepciones, sin perder de vista nuestro enfoque del caso.

Otro motivo por el que se utilizaron diferentes fuentes de captura de información, es porque la triangulación permite "reflejar el hecho de que los seres humanos, en sus interacciones con el mundo que los rodea, esbozan sus recursos conceptuales y los utilizan para construir los significados de sus circunstancias" (Hernández, 2008: 623). Lo que nos permitió captar situaciones espontáneas y situaciones forzadas para poder determinar la seriedad de los datos, y así constatar la validez de los resultados obtenidos en nuestro trabajo de investigación.

Las fases del estudio se enumeran en el siguiente cuadro, que plasma a detalle junto con el índice el proceso seguido en la elaboración de este reporte.

TABLA 2. Fases de la investigación	
1. Descripción ontológica de los docentes	6. Objetivos
2. Descripción del caso	7. Teoría, resultados de la recogida de datos, caracterizaciones, triangulación y conclusiones.
3. Preguntas centrales	8. Resistencias
4. Antecedentes	9. Propuesta
5. Justificación	

La información recuperada se procesó utilizando el análisis cualitativo, sin dejar de lado aspectos cuantitativos que podrían complementar el estudio, debido a que en este tipo de contexto es prácticamente imposible dejar de lado cada uno de los aspectos cualitativos y cuantitativos de las metodologías de la investigación.

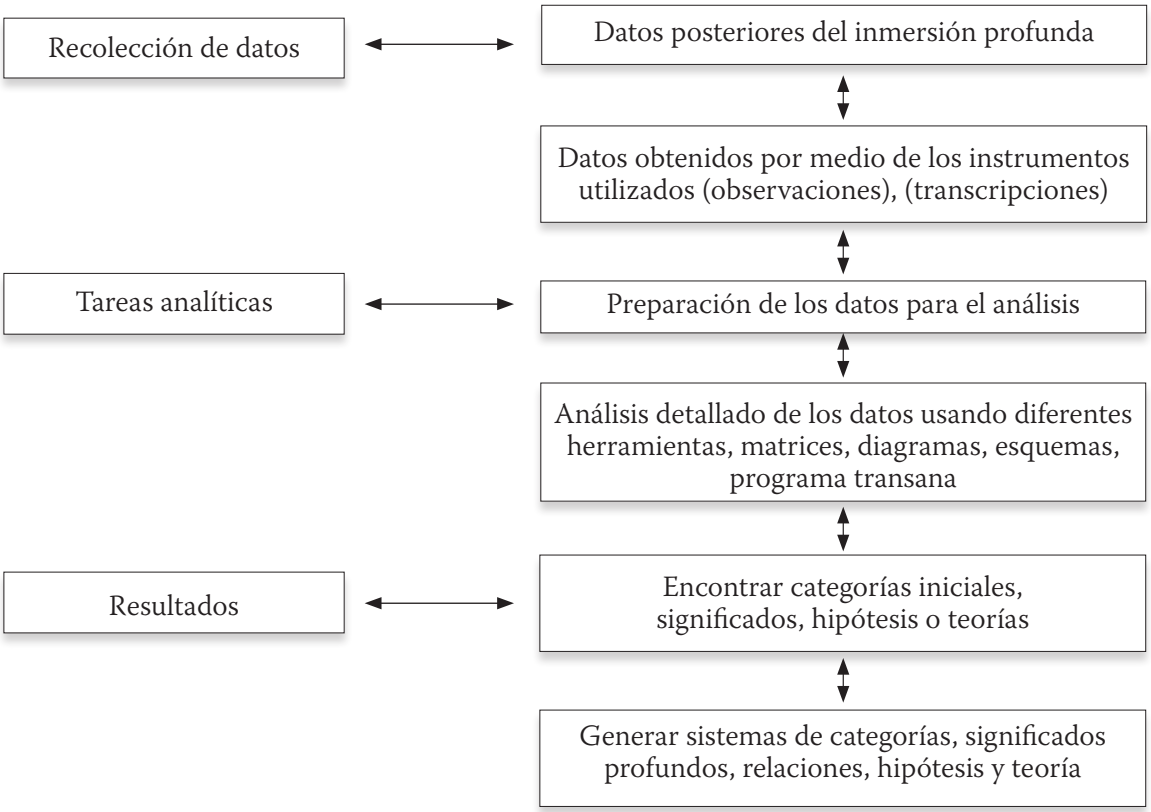
En cuanto a la recolección y análisis de los datos, como es sabido, en la metodología cualitativa ocurren en forma paralela, además no es estandarizada, y busca una coordinación entre la recolección y el análisis (Hernández *et al.*, 2008). Por ello, y tomando las sugerencias de diversos autores, se propuso la ruta ya indicada, como seguimiento tentativo que apoyó los esquemas de implementación de la propuesta, para que así, al obtener datos no estructurados, éstos se estructuraran de acuerdo con los resultados obtenidos de las entrevistas, las observaciones y las encuestas, lo que implica organizar unidades, categorías, temas y patrones para poder encontrar sentido y relación con el planteamiento del problema (Grinnell, en Hernández *et al.*, 2008).

Sabemos que el análisis cualitativo es un proceso ecléctico, porque concilia diversas perspectivas de una manera sistemática basándose en el contexto, marca un rumbo que continuamente se modifica dependiendo de factores que influyen en el mismo proceso. Ahora bien, cuando se hizo un análisis exhaustivo de los datos se llegó a un momento en el que no hubo más datos por encontrar, lo que ocasionó una "saturación", que es a donde según los autores se pretende llegar, para que, con base en este detalle, surjan las conclusiones y los resultados, así como también nuevas propuestas o tesis.

Siguiendo una parte de la estructura de análisis de datos, se utilizó la una propuesta, enfocada en las pretensiones del estudio que se propone y que se muestra en la ilustración 1.

Este esquema propone una ruta o coreografía de análisis de datos, sabiendo como sabemos que la reflexión y la toma de decisiones durante todo el proceso, es importante para el buen ritmo de trabajo y la fluidez de ideas, para así obtener parámetros adecuados y confiables en la investigación.

ILUSTRACIÓN 1. Coreografía de análisis de datos



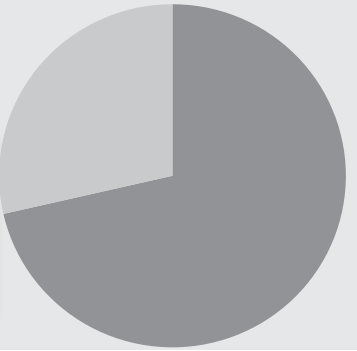
Entrando en el análisis de los resultados se puede mencionar que una parte del currículo diferenciado lo forma el tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales, según Coll (1997):

> ...la puesta en práctica de los principios de normalización y de integración de todos los alumnos en el sistema escolar ordinario —principios que están, por otra parte, en el origen del proceso de reforma de la enseñanza obligatoria emprendido por la administración— exige abordar el tratamiento de las necesidades educativas especiales en el marco del diseño curricular. Conviene pues subrayar que, en el marco del planteamiento adoptado, no tiene sentido diferenciar o contraponer el diseño curricular en la Educación Ordinaria, por una parte, y los diseños curriculares de Educación Especial por otra. Más bien, lo que sucede es que el Diseño Curricular está siempre sujeto a adaptaciones diversas en función de las Necesidades Educativas concretas de los alumnos a los que se aplica; por supuesto, la profundidad y la amplitud de las adaptaciones dependerán, en cada caso, de la naturaleza de las necesidades educativas, pero el punto de partida y la referencia de la acción pedagógica es siempre el Diseño Curricular Base, que cumple de este modo una función normalizadora e integradora en el tratamiento de las Necesidades Educativas Especiales (1997: 156-157).

GRÁFICA 1. NOCIONES DE CD.

¿Conoce el término Currículo Diferenciado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sí	5	71.4	71.4	71.4
	no	2	28.6	28.6	100.0
	Total	7	100.0	100.0	



Respecto a la encuesta que se aplicó, se cuestionó a los docentes sobre el CD, y se pudo observar que el 71.4% sí conocían el significado del concepto, incluso algunos maestros abundaban en la respuesta con una definición o con la noción de lo que creían que era. Este porcentaje se ilustra en la gráfica 1.

Ahora bien, las aclaraciones vertidas por parte de algunos maestros fueron del orden de las siguientes: "Supone una adecuación didáctica a las necesidades educativas del alumno"; "Intuyo que es el que sufre adecuaciones"; "Me parece muy interesante, así como también el término diferencias individuales"; "Se refiere a las habilidades y conocimientos que el alumno desarrolla de acuerdo a sus posibilidades".

De los cinco maestros que contestaron sí, solo cuatro dieron una justificación a su respuesta, y de esos cuatro, dos no estuvieron bien fundamentadas, lo cual hace pensar que en realidad la respuesta es muy subjetiva, puesto que reflejó en realidad que los docentes, en su mayoría, no tenían la noción de lo que es en realidad el CD.

Por otro lado, se preguntó: ¿Qué adecuaciones realiza en sus clases en caso de que un alumno presente deficiencia auditiva? A lo que contestaron como lo indica la tabla 3.

Al analizar la tabla, se puede observar que el 71.4 % de los siete encuestados, sí concuerda en sus respuestas tanto positivas o negativas, esto quiere decir que, en esta primera parte de la encuesta, la mayoría de los docentes encuestados contestó de una manera adecuada y honesta.

Sin embargo, en la siguiente pregunta (gráfica 2) sucede lo contrario, pues se observa que el 57.1% de los docentes no hace registro específico del avance o retroceso del alumno, aparte del seguimiento ordinario. Esto deja ver el área de oportunidad en el diseño de evaluación y análisis de resultados de desempeño de alumnos con déficit auditivo, como es el caso de Alejandro.

Estos resultados evidencian las necesidades que tienen los docentes para diseñar, y sobre todo para aplicar instrumentos de evaluación con adolecentes con problemas auditivos.

TABLA 3. Realización de adecuaciones

¿Qué adecuaciones realiza en sus clases en caso de que un alumno presente deficiencia auditiva?	¿Conoce el término CD?	Observaciones
1. Ninguna	Sí	No concuerda con su conocimiento de CD.
2. Manejar las fichas que se realizan en forma escrita, utilizando el método didáctico ANALÍTICO – SINTÉTICO.	Sí	Sí concuerda con su conocimiento de CD.
3. Si el alumno escucha con dificultad, es decir que tiene la capacidad de oír con alguna tara, entonces elevo el volumen de voz, procuro hablarle de frente y atenderlo a guiarle de manera específica.	Sí	Sí concuerda con su conocimiento de CD.
4. a) Exponer frente al alumno. No dar la espalda; b) Evitar el dictado (como recurso) en clase; c) Tutorar para retroalimentar la sesión.	Sí	Sí concuerda con su conocimiento de CD.
5. Platicar con él y explicarle que hay lugares donde se le puede dar apoyo	No	Sí concuerda con su desconocimiento de CD.
6. Primero me pongo de frente para que me vea y luego que pueda leerme los labios.	No	No concuerda con su conocimiento de CD.
7. Estar de frente sobre todo del alumno, escribir en el pintarrón, ideas del tema, preguntar al alumno si entendió o tiene dudas.	Sí	Sí concuerda con su conocimiento de CD

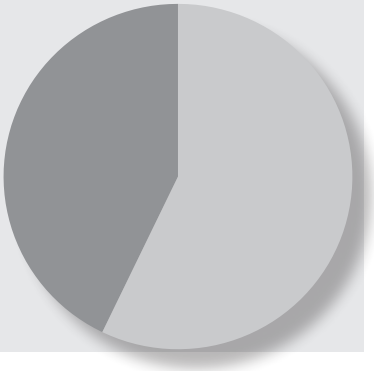
GRÁFICA 2. EVALUACIÓN

¿Registra un record de avance o retroceso del alumno en cuestión?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sí	3	42.9	42.9	42.9
	no	4	57.1	57.1	100.0
	Total	7	100.0	100.0	

GRÁFICA 3. INTEGRACIÓN EDUCATIVA
¿Cree que hay una integración adecuada de alumnos con NEE en esta escuela?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sí	4	57.1	57.1	57.1
	no	3	42.9	42.9	100.0
	Total	7	100.0	100.0	



Por otro lado, y con respecto a la integración, Beane (2005) menciona una tesis realizada por Meredith Smith en 1927, que contribuyó a esclarecer una cuestión fundamental: ¿algunas organizaciones o algunos enfoques curriculares tienen más probabilidades que otros de ayudar a los alumnos en los procesos de la integración personal y social? Las respuestas a esta pregunta tomaron tres direcciones:

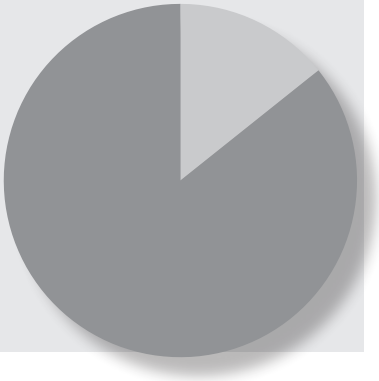
1. Currículum activo: en el que animaba a los alumnos a extraer sus propias conclusiones de unas actividades que exigían observación, experimental directa y cosas por el estilo (Kilpatrick, 1934).
2. Currículum de la experiencia: en el que profesores y alumnos planificaban en cooperación unas actividades en torno a situaciones de la vida real, con unas destrezas y unos conceptos que se aprendían con la realización de dichas actividades (Hopkins, 1941).
3. Currículum integrado: indicaba que era más probable que los alumnos aprendieran los contenidos de una asignatura si se organizaban en unos conceptos generalizados que traspasaran las fronteras divisorias de las asignaturas separadas. Así, por ejemplo, dos asignaturas se podían juntar en un curso con un "enfoque de áreas amplias", por ejemplo, las humanidades; las destrezas se podían reforzar entre dos asignaturas como las ciencias y las matemáticas; o partes fragmentadas de una disciplina se podían "fusionar" para formar una asignatura más amplia, por ejemplo, la de estudios sociales (Hopkins, 1941: 23).

Respecto a la integración, se hizo la pregunta: ¿Cree que hay una integración adecuada de alumnos con NEE en esta escuela?, obteniéndose los resultados que se ilustran en la gráfica 3.

Con respecto a estos resultados, y a lo que menciona Beane en sus teorías de la integración, durante las observaciones realizadas en las clases no se pudo visualizar que los docentes trabajaran de manera

GRÁFICA 4. PLANEACIÓN
¿En su planeación realiza adecuaciones, basadas en las necesidades del alumno con NEE?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sí	1	14.3	14.3	14.3
	no	6	85.7	85.7	100.0
	Total	7	100.0	100.0	



cooperativa para fines de integración del currículum, y por lo tanto de integración del CD con respecto a Alejandro, pues durante una de las clases el docente hablaba con buen volumen de voz, pero no consideraba que Alejandro estaba un poco disperso en su atención. Además, no se observó la relación entre los procesos de integración entre los docentes, dirigida a la forma de trabajo o exposición, o con respecto a modificaciones curriculares. Por lo tanto, no fueron clases que siguieran un parámetro o guía con respecto al alumno con NEE.

Esto se puede reflejar en la siguiente pregunta (gráfica 4) realizada a los docentes con respecto a la planeación y a la integración en el currículo de las consideraciones del caso de Alejandro.

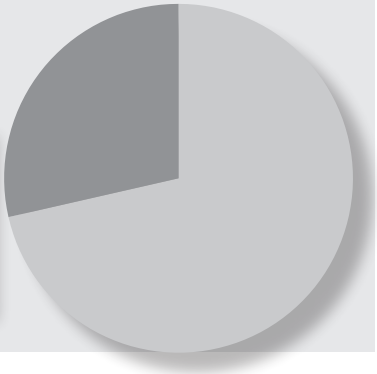
Ahora bien, "la educación como proceso de socialización supone un doble proceso: de diferenciación social y de homogeneización social. La diferenciación social surge en función de las oportunidades educativas de cada sujeto y el uso de las mismas en función de sus capacidades, pero también en función del aprendizaje de roles, conductas y valores en la escuela" (Román y Díez, 1994: 20).

En la actualidad, en México se está tratando de incluir a personas con Necesidades Educativas Especiales dentro del sistema educativo de nivel básico; esto implica que al momento del Diseño Curricular (DC) los expertos, en este caso los maestros, deben establecer adecuaciones que son benéficas para las personas con esas características. Con respecto a la inclusión, en la encuesta realizada se planteó la pregunta que se describe en la siguiente página en la gráfica 5.

En esta gráfica se puede observar que, aunque desde la perspectiva de los docentes, sí existe la inclusión educativa en el caso de Alejandro, debido a que "participa", "cumple con tareas", "trabaja en equipo", "porque lee los labios", sin embargo, uno de los docentes que contesta negativamente, menciona lo siguiente: "Yo pienso que no. Aún falta mucho por comprender la inclusión. En esta escuela hay escasos recursos humanos que promuevan la integración

GRÁFICA 5. INCLUSIÓN
¿Usted cree que existe una inclusión adecuada del alumno con NEE en su salón?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	sí	5	71.4	71.4	71.4
	no	2	28.6	28.6	100.0
	Total	7	100.0	100.0	



plena de los alumnos con discapacidad. La escuela no cuenta con un diseño en su infraestructura para alumnos discapacitados, y finalmente no hay una planeación en este rubro". Esta respuesta de uno de los maestros es contundente para evidenciar las carencias con las que cuenta el nivel de secundaria, específicamente la escuela en donde Alejandro estudia y trata de fortalecer todas sus habilidades.

Las posturas al respecto de lo que es el currículo diferenciado, nos muestran un panorama real de lo que se debe considerar cuando se tiene la posibilidad de trabajar con alumnos de determinadas características, que no coinciden con las expectativas planteadas dentro del currículo establecido en un principio, y que, por lo tanto, provocan la necesidad de hacer adecuaciones dentro del DC, conforme a las características de todos y cada uno de los alumnos que se encuentran en esa situación. Uno de los elementos que proporcionaría un punto de referencia para establecer esta necesidad de adecuación, sería una evaluación diagnóstica de los alumnos, que se llevaría a cabo con el único afán de contar con un parámetro de inicio.

En otro orden de ideas, fue conveniente incluir la clasificación que se hace de los diferentes tipos de currículo, según algunos autores como Casarini (1997), quien clasifica el currículo en tres formas que son: currículum formal, real y oculto; y las describe así:

- El currículum formal (o plan de estudios). Es la planeación del proceso de enseñanza- aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas. Lo específico del currículum formal es su legitimidad racional, su congruencia formal, que va desde la fundamentación hasta las operaciones que lo ponen en práctica, sostenidas por una estructura, académica, administrativa, legal y económica.
- El currículum real (o vivido). Es la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la

contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula.

- El currículum oculto, que según Arciniegas, citado en Casarini (1997: 9): es "proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela puesto que ésta es un microcosmos del sistema social".

Dentro de la segunda forma, del currículum real, se podrían establecer, como lo indica la autora, las adecuaciones necesarias de acuerdo al contexto real, que permitirían establecer los currículos diferenciados, según las necesidades de los alumnos que serían parte de un aula en determinadas condiciones contextuales, lo cual nos lleva, una vez más, a afirmar que el currículo obligatoriamente debe ser flexible al diseñarse y aplicarse.

Además, la autora propone un esquema que ejemplifica las dimensiones de los tres tipos de currículum, como se muestra en la siguiente gráfica:

Diferenciación de currículum.

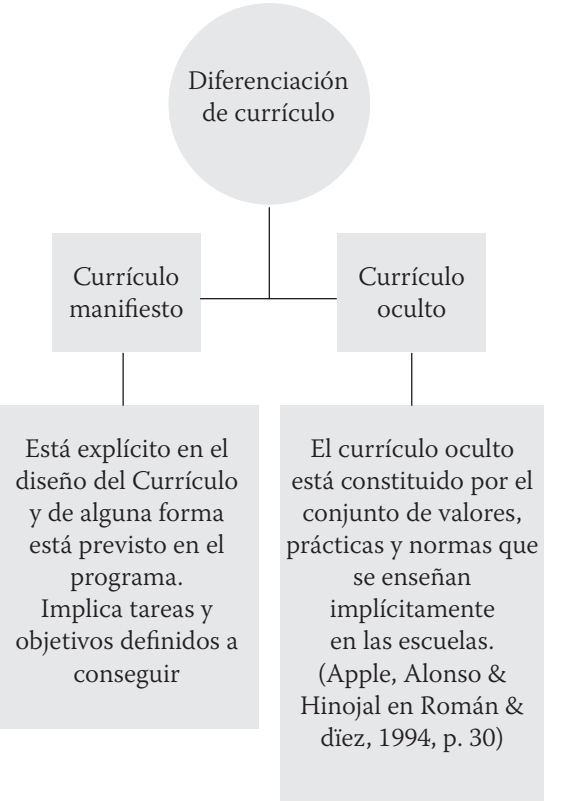
CON BASE EN MARTHA CASARINI

CURRÍCULUM FORMAL / REAL / OCULTO	
Currículo formal	Realidad escolar
Plan de estudios	Práctica curricular
Norma oficial	Currículo vivido
Currículo oculto	Realidad curricular

Currículo oculto

Por su parte, Román y Díez expresan: "Los nuevos análisis del currículum han posibilitado una clara distinción entre currículum manifiesto y currículum oculto" (Román y Díez, 1994: 30). Lo que se muestra en la siguiente gráfica.

Diferenciación de currículum



Este último esquema nos sirve como comparativo con la clasificación de Casarini, sin embargo los tres coinciden en que el currículo real o manifiesto es el ámbito donde se deben considerar las diferentes situaciones del contexto, en aras de promover el currículo diferenciado.

Integración educativa

La integración educativa es una necesidad en el entorno educativo mexicano; observando este entorno, se pueden identificar diversas necesidades, por la pluralidad de personas que existen y requieren atención específica por sus capacidades diferentes. Es por ello que normativamente, y de manera directa existen disposiciones oficiales del gobierno federal, y disposiciones propias de las instituciones que permiten establecer que es una obligación de las escuelas y de los maestros, establecer estrategias de acuerdo a sus posibilidades, para proporcionar un servicio adecuado y enfocado a atender necesidades específicas de cada alumno, o grupos de alumnos, con determinadas características.

Uno de los marcos vigentes a nivel nacional es el propuesto por la Ley General de Educación (Congreso de las Estados Unidos Mexicanos, 2016), que en su artículo 41 menciona:

> La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género.
>
> Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior.

Todo esto se debe tomar en cuenta para garantizar un mejor desarrollo del alumno; sin embargo, solo se proponen adecuaciones de los procesos pedagógicos con la adaptación de materiales y recursos didácticos que por lo regular son imposibles de utilizar con este tipo de alumnos, porque uno de los problemas a los que se enfrenta el maestro es la saturación de trabajo, como ya se ha mencionado. No obstante, se advierte una grata voluntad de trabajar adecuadamente con alumnos con NEE, que son mencionados pero no abordados con la seriedad del caso, mediante propuestas de mejora o de procesos para la integración adecuada de estos alumnos, que en ocasiones terminan por desanimarse por su poco conocimiento y por las pocas posibilidades de desarrollo individual que encuentran dentro de la sociedad.

Propuesta

Otra parte de la propuesta, es lo que se obtuvo como resultado de los análisis del estudio, por lo que a continuación se expondrán de una manera muy sintética estas conclusiones.

Respecto a las posibles adecuaciones de los programas educativos para su implementación y evaluación, con base en la planificación se propone como resultado que los docentes conozcan el tipo de evaluación que se debe seguir durante el proceso de inclusión, además éstos deben fortalecerse en el área del DC. Ahora bien, por el lado de las características de las tutorías para alumnos con problemas de audición, se podría proponer que los docentes deben adaptar los materiales para tal efecto didáctico, hablar con buena dicción y de frente a este tipo de alumnos con deficiencia auditiva, además de registrar los avances que surjan de esta implementación, con el fin de apoyar estudios posteriores y de mejora de los mismos.

De acuerdo con los expertos, sobre el proceso de inclusión que se debe fomentar con los alumnos con problemas de audición, se pudo observar que este proceso debe ser colaborativo y cooperativo por parte de los docentes, según Hopkins (citado en Beane, 2005). Además, se debe establecer como condición principal en todo inicio de CD, una evaluación diagnóstica que permita detectar las áreas de oportunidad de los alumnos, para poder actuar al respecto.

Por último, y con respecto a los tipos de soporte o apoyos que podrían implementarse para la capacitación continua de los docentes especialistas que atienden a alumnos con problemas de audición, se puede mencionar que dado que los docentes conocen, en su mayoría, los términos de inclusión e integración, se pugne para capacitarlos para una aplicación de los conceptos en un currículo real.

Además, existen muchas estrategias que se podrían utilizar para fortalecer el conocimiento de estos estudiantes y de los maestros; una de ellas es el uso de las nuevas tecnologías como la computadora, y programas de software diversos como, por ejemplo, los simuladores, que pueden emplearse para establecer procesos de cambios cognitivos y hacer más rápido la selección y el procesamiento de datos.

Así mismo, se debe mencionar que la Internet puede tener muchas posibilidades de hacer productiva una sesión con alumnos con problemas de audición, proporcionando facilidades de trabajo áulico que permitiría una mayor interacción de conceptos, imágenes y simulación de procesos, así como la interacción con personas de otras instituciones que podrían enriquecer los puntos de vista de los presentes en sesiones de clases regulares. Al respecto, Johnson (2008) menciona que la actividad a través de Internet tiene la posibilidad de complementar un mejor nivel de pensamiento, porque los estudiantes pueden adaptar dichos conocimientos de acuerdo a sus necesidades.

Con base en estas conclusiones, derivadas del análisis de este caso, se puede comentar que la inclusión y la integración con base en el CD del nivel educativo básico en México, es todavía una asignatura pendiente; podemos ver que, aunque se ha avanzado mucho en materia de cobertura educativa, todavía la eficiencia y eficacia de la integración e inclusión educativa, es deficiente y presenta muchas áreas de oportunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beane, A. J. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.

Casarini, R. M., (1997). *Teoría y diseño curricular.* México: Trillas.

Coll, C. (1997). *Psicología y currículum*. México: Paidós.

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Ley General de Educación, capítulo I. Disposiciones generales. Recuperado de: http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/leygraleducacion.pdf

Desarrollo Integral y Multisensorial de Educación Especializada, DIMEE (2010). Diagnóstico. Consultado el 10 de mayo de 2010 en: http://dimee.com.mx/qsomos.htm.

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (2007). Todos en la misma escuela. Experiencias exitosas de integración educativa. México: SEP. Consultado el 17 de enero del 2016 en: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/todosenlamismaescuela/ExpIntegrEduc2007_2008L.pdf

Hernández, S. R., Fernández, C.C. y Baptista, L.P. (2008). *Metodología de la investigación*. 4ª ed. México: McGraw Hill.

Johnson, A. (2008). Internet Strategies for Gifted Students. Recuperado el 15 de abril en la dirección: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal?_nfpb=true&ERICExtSearch_SearchValue_0=highly+gifted,+talents+students+curriculum&searchtype=keyword&ERICExtSearch_SearchType_0=kw&_pageLabel=RecordDetails&objectId=0900019b8030dfcb&accno=EJ789921&_nfls=false%20%20%20%20

Román, P. M. y Díez, L. E., (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Eos.

SEP (1999). Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Secundaria. Los rasgos deseables del nuevo maestro. Perfil de egreso. Documento recuperado de: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm

Tejada, J., Giménez, V., Navío, A., Ruiz, C., Jurado, P., Fandos, M., Jiménez, J. M., González, A.P. (2007). Formación de *Formadores. Escenario Aula*. Tomo 1. Madrid: Grupo Cifo.

Wilkinson, D. y Luna, N. (1986). *Capital Project. Gifted and Talent Best.* Austin: Austin independent School District.

EL IMPACTO DEL TRABAJO COLABORATIVO EN EL APRENDIZAJE DE CIENCIAS III (CON ÉNFASIS EN QUÍMICA)

LETICIA SERNA NIÑO / MARIO ALBERTO GONZÁLEZ MEDINA
MATILDE PATIÑO BRANDI

Escuela de Graduados de la Escuela Normal
Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza"

Instituto de Investigación, Innovación y Estudios
de Posgrado para la Educación

Escuela Secundaria No. 80 "José Joaquín Fernández de Lizardi"

Resumen

En el desarrollo de la presente investigación se aplicaron algunas técnicas estadísticas multivariantes, con el objetivo de determinar el impacto que tiene el trabajo colaborativo como parte del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Ciencias III (Énfasis en Química), dirigida específicamente a los estudiantes del tercer grado de secundaria. El estudio analizó el rendimiento escolar de estudiantes de tercer año de secundaria como variable a mejorar al implementar la estrategia antes mencionada. Para hacer posible lo anterior se llevó a cabo una investigación de tipo empírico, en donde se utilizaron dos tipos de examen: el primero de diagnóstico (pretest) y el segundo, final (postest), además de realizar 12 actividades (estímulos) desarrolladas de manera colaborativa por 35 alumnos de la secundaria No. 80, ubicada en el municipio de Juárez, Nuevo León, México. Todo ello con la misión de fungir como instrumentos de medición. El muestreo para levantar la investigación fue intencional, es decir, dirigido específicamente al universo de alumnos arriba citado. Posteriormente, los resultados comprobaron que existe un incremento significativo en los estudiantes del estímulo en función al valor p (0.000, 0.000, 0.000) que se detectó en la prueba para muestras pareadas, análisis de

componentes principales y regresión lineal múltiple. PALABRAS CLAVE: Trabajo colaborativo, rendimiento escolar.

Introducción

El estudio expuso las ventajas del trabajo colaborativo como una estrategia a considerar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la asignatura Ciencias III (Énfasis en Química) del tercer grado de la escuela secundaria No. 80, perteneciente al sistema transferido en el estado de Nuevo León.

La aplicación de la estrategia contribuyó a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes al interactuar con sus pares y alinear ambientes de aprendizaje inclusivos, "donde al profesor se le considera un líder que motiva al alumno en un compromiso adquirido con la sociedad en los campos científico, tecnológico, artístico y educativo. La escuela, a su vez, cumple la función de ser el centro y catalizador del desarrollo social de su entorno" (Suárez, 2002: 16). En consecuencia, la implementación del trabajo colaborativo transformó el rol del profesor, de ser un orador a guía u orientador, que considera al alumno como núcleo del quehacer educativo. Para ello, se establecieron diferentes acciones que coadyuvaron al estudiante en la autogestión e intercambio de conocimientos junto con el resto del grupo al que perteneció.

Sin embargo, es digno de resaltar que para que haya éxito en la práctica del trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, es importante la actitud que asuma el docente en la medida que introduzca la acción propuesta en la secuencia didáctica de su intervención, con el propósito de generar un cambio lo más cercano a la realidad dentro del aula. De acuerdo con Fullan y Hargreaves (1999: 36), "un cambio educativo (que) no es respaldado por el docente, por lo general no producirá el efecto deseado por las autoridades una vez puestos en marcha los diferentes tipos de reformas educativas o laborales".

Iniciada en 2004 en el ámbito preescolar, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) arrancó paulatinamente en los niveles de secundaria (2006) y primaria (2009) para articular la Educación Básica, la cual quedó concluida en 2011, con la aplicación del Plan de Estudios a nivel nacional, en el que se establecieron 12 principios pedagógicos que contribuyen a innovar la práctica educativa del docente. Para esta investigación se eligieron aquellos que dan soporte al estudio, como son los siguientes: a) el centro del quehacer educativo es el estudiante, b) generar ambientes de aprendizaje, c) trabajar en colaboración para construir el aprendizaje. Sobre la base de las ideas expuestas, cabe hacer hincapié que en 2011 la SEP decidió promover el trabajo colaborativo bajo la siguiente consideración:

> Con el propósito de construir aprendizajes en colectivos para enriquecer las prácticas del profesor, impulsando el sentido de la responsabilidad y el compromiso entre los integrantes

> del grupo, que tienen metas comunes, el liderazgo es compartido y se favorece la inclusión de todos los participantes para atender la diversidad (2011: 32).

En consecuencia, la práctica de la colaboración entre iguales propició un escenario interactivo con la firme intención de incluir a todos los alumnos sin distinción alguna, gracias a la guiada organización del docente de grupo para conseguir el objetivo de la investigación. En este sentido, utilizamos el concepto de ambientes de aprendizaje, tomando como referentes el acuerdo 592 y el documento de la Reforma Integral de Educación Básica (2011), que lo define como "el espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Con esta perspectiva se asume que, en los contextos escolares, media la actuación del docente para construirlos como tales" (2011: 21). No obstante, el profesor que reflexiona sobre los diferentes escenarios donde el alumno moviliza sus saberes, planea el proceso enseñanza-aprendizaje al tener al estudiante como su centro de actividades, sin descuidar los conocimientos obtenidos previamente en los diversos lugares donde socializa; por ejemplo el hogar, los entornos virtuales, las bibliotecas, los centros de diversión y ocio, además de lugares especiales para encuentros escolares e informales entre pares. Para tener un ambiente favorable de este tipo será importante la colaboración y vigilancia de las intervenciones de los diferentes actores que estén presentes dentro del proceso educativo: en primera instancia, corresponderá a los padres de familia garantizar un espacio que se caracterice por el respeto y acceso a diversos aprendizajes dentro del hogar. Es importante que este tipo de acciones se prolonguen y mejoren en la escuela con la oportuna labor de profesores, directivos y autoridades educativas, que dicho en palabras de Michel, "lo que nos educa o deseduca es el medio ambiente concreto" (1996: 106). Simultáneamente con lo anterior, el programa de estudios de la asignatura Ciencias III (Énfasis en Química) subraya la importancia de utilizar un enfoque didáctico orientado a proporcionar formación científica básica a los alumnos. Este enfoque debe basarse en una metodología de enseñanza que permita mejorar los procesos de aprendizaje; entre las disposiciones marcadas dentro del plan de estudios se postula lo siguiente:

a) Abordar los contenidos desde contextos vinculados a la vida personal, cultural y social de los alumnos.
b) Estimular la participación de los alumnos en la cimentación de sus conocimientos científicos a través de aprovechar sus saberes y replantearlos cuando sea necesario.
c) Desarrollar, de manera integrada, los contenidos desde una perspectiva científica a lo largo de la Educación Básica.
d) Promover la visión de la naturaleza de la ciencia como construcción hu-

> mana, cuyos alcances y explicaciones se actualizan de manera permanente (SEP, 2011: 21).

Para responder a todas estas disposiciones y ser congruentes con la estrategia que se implementó durante la investigación, decidimos diseñar un modelo teórico que sirviera de soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, el cual se convirtió en un área de oportunidad para seleccionar aquellos enfoques que se relacionaron con el trabajo colaborativo. Entre estos sobresalieron los siguientes: a) psicológico, b) pedagógico y c) filosófico, los cuales dieron como resultado el uso de una alternativa didáctica protegida por una secuencia de acciones fundamentadas en un modelo híbrido que proporciona al estudiante la oportunidad de construir su aprendizaje al interactuar con el objeto de conocimiento. Además de reflexionarlo y manipularlo individual y colectivamente gracias a la colaboración entre pares, donde el fin último a conseguir fueron los saberes del alumno (con base en conocimientos, procedimientos y actitudes).

Al explorar los supuestos de Vygotsky, desde la psicología y el enfoque sociocultural, se determinó revisar bibliografía que aportara ideas relacionadas con la estrategia propuesta. Dentro de esa búsqueda rescatamos el concepto de instrumentos culturales, como extensiones que emplea el hombre para el desarrollo del aprendizaje, donde el lenguaje es la herramienta más importante. De la misma manera se localizó una extensa diversidad de recomendaciones entre los seleccionados para nuestro estudio, en las que se incluyeron las siguientes: I) la obtención de conocimientos en común y el trabajo colaborativo como estrategia para favorecer la interacción social; II) el intercambio entre adultos como guías del proceso de aprendizaje, así como III) la socialización entre pares en la apropiación del conocimiento (Doise y Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1989; Stambak *et al.*, 1983; Cresas, 1987; Rubcov, 1987; Brown y Palincsar, 1986 citados por UNESCO, 1994). En el mismo contexto, el punto de vista didáctico resultó determinante para estar en concordancia con los principios de la Reforma Educativa en vísperas de implementarse a partir del ciclo escolar 2018-2019, la cual destaca el principio de *aprender a aprender* como modelo educativo y adecuado en los aprendizajes claves para que, a partir de ellos, los niños aprendan a pensar, razonar e instruirse a lo largo de sus vidas. Sin embargo, cabe mencionar que lo anterior es un enfoque utilizado por el sistema de Educación Básica desde años atrás y nuestra investigación no fue la excepción, ya que se encuentra insertada como parte del marco referencial de la investigación realizada durante el ciclo escolar 2012-2013.

En otra perspectiva, también es preciso subrayar que el humanismo caracterizó el estudio, desde el punto de vista filosófico que señala la Secretaría de Educación Pública:

> La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que éstas a su vez se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global (2017: 61).

Al pretender alcanzar condiciones de equidad entre los alumnos de educación básica y media superior, esta tarea se convierte en un reto a cumplir por el profesor de Educación Básica como último eslabón dentro de la jerarquía del Sistema Educativo Mexicano.

Justificación

El tamaño de la clase fue una oportunidad para implementar la colaboración como parte del diseño de ambientes de aprendizajes, debido a que es conocido que en los diversos grupos de los turnos matutinos de las escuelas secundarias la cantidad de alumnos es numerosa, específicamente en aquellas localizadas en zonas que se consideran marginadas. Este tipo de escuelas se caracterizan por tener aulas con un total de 35 alumnos o más. Al respecto, es importante mencionar que cada estudiante tiene diferentes tipos de formación y necesidades, como son algunos impedimentos e intereses por cubrir por el docente del grupo. Entre estos diversos tipos de formación y necesidades sobresalen: a) estudiantes con requerimientos especiales (nee), b) sobresalientes, c) en riesgo, d) con formación de algún segundo idioma y/o, e) habilidades deportivas, que traen como consecuencia escenarios complejos para realizar la función docente de manera eficiente y eficaz, entre otros.

Ante esta situación, creemos que el trabajo colaborativo se convirtió en una estrategia adecuada para el desarrollo efectivo del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno, al estudiar los contenidos de la asignatura de Ciencias III (Énfasis en Química). Entre las ventajas a destacar se encontraron: a) el fomento a la diversidad entre los estudiantes, b) se propició el diálogo, c) existieron metas comunes, d) respeto a los diferentes estilos de aprendizaje, e) se aligeró la carga de tareas tanto para los estudiantes como para los maestros, f) entender un mundo de interdependencia y cambio, más que aprender datos de memoria y buscar soluciones (Senge, y otros, 2002). Como producto de nuestra investigación, se obtuvo la mejora del rendimiento académico explicada dentro del apartado de resultados.

En consecuencia, la formación de ambientes de aprendizaje inclusivos se caracterizó por una "normalidad donde la diversidad se convirtió en la normalidad", y fue determinante para el fomento de relaciones afectivas: de solidaridad, tolerancia, respeto entre los pares y el alumno-docente. De acuerdo con los razonamientos anteriores, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de estrategia de aprendizaje mejorará el rendimiento académico de los alumnos, en el caso específico de la Escuela Secundaria No. 80 "José Joaquín Fernández de Lizardi",

al estudiar, por ejemplo, "La transformación de los materiales: La reacción química"?

Como solución y respuesta a esta cuestión se propuso la siguiente hipótesis: El trabajo colaborativo, como estrategia de aprendizaje, mejorará el rendimiento académico de los alumnos de la Escuela Secundaria No. 80 "José Joaquín Fernández de Lizardi" al estudiar "La transformación de los materiales: La reacción química", perteneciente al Bloque III de la Asignatura Ciencias III (Énfasis en Química). En consecuencia, se formularon los siguientes objetivos:

Objetivo general:

1. Mejorar el rendimiento académico de los alumnos de tercer grado de secundaria al abordar los contenidos del bloque III "La transformación de los materiales: la reacción química", mediante el empleo del trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje.

Objetivos específicos:

1.1. Diseñar secuencias didácticas activas incorporando el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje.

1.2. Favorecer la inclusión de los alumnos de tercer grado mediante el empleo del trabajo colaborativo.

Metodología

La dificultad que representó no disponerde situaciones absolutas para realizar experimentos puros, no constituyó obstáculo alguno para realizar la investigación dentro del salón de clases. Actualmente, la flexibilidad para efectuar investigación educativa justifica el aprovechamiento de metodologías híbridas que conjunten los enfoques cuantitativos-cualitativos (cuan-cuali). De acuerdo con Hernández, Collado y Baptista (2008), esta fusión se define como "un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema" (2008: 755). En ese sentido, se empleó el enfoque cuan-cuali, al dar como prioridad la investigacion cuantitativa del tipo cuasi-experimental como primera fase. Esto último se debió a que "no es posible realizar asignación aleatoria, porque se opera con grupos intactos" (no han sido seleccionados al azar). De ahí que no se dé equiprobabilidad de inclusión de los sujetos en grupo control y experimental" (Tejada, 1997: 20). Antes y después de implementar el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje, se aplicaron dos exámenes: de diagnóstico y final, respectivamente, para medir el nivel de conocimiento sobre los contenidos de Ciencias III (Énfasis en Química).

La segunda fase, que correspondió a la etapa cualitativa, consistió en desarrollar una alternativa didáctica, cuya modalidad está registrada dentro del reglamento de titulación de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", como un proceso de investigación para obtener el grado de maestro.

El estudio permitió conocer las ventajas y beneficios de incluir el trabajo colaborativo dentro de la Alternativa Didáctica, determinada por secuencias didácticas diseñadas por los docentes y apoyadas por actividades que mejoraron el rendimiento académico (como variable dependiente) de los alumnos. Esto último, a partir de la inserción de las siguientes variables independientes: a) prácticas de laboratorio, b) organizadores gráficos, c) cuadro de doble entrada, d) rompecabezas III, e) estado nutricional del alumno, f) conclusión grupal, g) investigación grupal, h) modelos atómicos [Tercera Revolución], i) tabla de Lewis y Pauling, j) conteo de objetos numerosos y pequeños, k) el carrusel, l) la entrevista. Todos estos recursos facilitaron aplicar el trabajo colaborativo como instrumento cultural, con la intención de movilizar los distintos saberes de los estudiantes.

La investigación se realizó en la Escuela Secundaria No. 80 "José Joaquín Fernández de Lizardi", turno matutino, perteneciente al sistema transferido. La institución se encuentra ubicada en la esquina de las avenidas Coahuila y Del Bosque s/n en la colonia Infonavit los Independientes, al oriente de Guadalupe y colindando con el municipio de Juárez, N.L., México. El nivel socioeconómico de los alumnos es bajo y medio bajo, la información se obtuvo de la aplicación de una encuesta a la comunidad escolar, en donde sobresalieron las siguientes ocupaciones de la madre de familia: 73% hogar, 6% empleada, 4.5 % costurera, 1.5% maestra, 1.5 % obrera, 3% enfermera, 1.5% educadora y 9% comerciante.

Los oficios del padre de familia fueron muy diversos: 18% mecánico, 13.5% chofer, 13.5% empleado, 13.5 obrero, 7.5% albañil, 6% comerciante, 6% profesor, 4.5% diseñador gráfico, 3% carpintero, 3% electricista, 3% soldador, 1.5% topógrafo, 1.5 almacenista, 1.5% ingeniero, 1.5% telegrafista, 1.5% contador público y 1% desempleado (ver Anexo 2).

El alumnado proviene de las colonias: Infonavit Los Independientes, Valles del Sol, Vaquerías, Xochimilco, Monte Verde, La Reforma, Secretaría de Comunicaciones y Transportes (S.C.T), Sierra Morena, Ex-Hacienda El Rosario y Hacienda El Refugio, entre otras, pertenecientes a los municipios de Guadalupe y Juárez, del estado de Nuevo León, México.

Población y muestra

La Secundaria No. 80 cuenta con 702 alumnos distribuidos en seis grupos por grado, con un total de 18, y las edades de los estudiantes fluctúan entre los 12 y 15años. El universo de la muestra que se consideró fue de 229 estudiantes de tercer grado, divididos en seis grupos, de acuerdo con las calificaciones obtenidas por el alumno al terminar el segundo grado.

Se utilizó el muestreo no probabilístico-intencional, se eligió el grupo de alumnos de 3° "B", formado por 25 estudiantes seleccionados por tener el rendimiento académico más bajo en la asignatura de

TABLA I. Estadísticos descriptivos de las calificaciones Pretest y Postest

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Pretest	35	10	64	40.89	11.063
Postest	35	32	80	59.54	13.609

Fuente de elaboración: Mario A. González Medina.

TABLA II. Estadísticos descriptivos de las calificaciones en las actividades

	Estadísticos descriptivos				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
V1	35	0	100	76.29	21.294
V2	35	0	100	73.71	20.449
V3	35	60	70	63.43	4.816
V4	35	0	100	58.29	26.400
V5	35	0	100	82.57	31.562
V6	35	0	100	73.14	36.362
V7	35	0	100	56.57	44.718
V8	35	0	100	72.00	32.971
V9	35	0	100	74.86	36.572
V10	35	0	100	83.71	32.275
V11	35	100	100	100.00	00.000
V12	35	0	100	43.43	28.278

Fuente de elaboración: Mario A. González Medina.

Ciencias III (Énfasis en Química), durante el ciclo escolar 2012-2013.

Recolección de información

La recolección de la información se realizó a partir de la aplicación de un examen inicial (pretest) y uno final (postest). El propósito fue determinar si existe un incremento significativo en el rendimiento académico de los alumnos, desde la visión estadística.

Durante la fase del desarrollo de la alternativa didáctica se realizó la prueba de

muestras pareadas, con el fin de determinar si las actividades tuvieron un impacto positivo y significativo en los conocimientos de los alumnos. El método de componentes principales se aplicó para extraer factores que se utilizarían como variables independientes en el análisis de regresión lineal múltiple.

Este modelo de regresión lineal múltiple se utilizó para estimar el rendimiento académico del un alumno, en función de la combinación lineal de las actividades.

Resultados

Antes de aplicar cualquier técnica de análisis multivariante, fue necesario realizar un estudio previo de los datos que se obtuvieron. Por lo cual en primer lugar se efectuó un análisis descriptivo de las calificaciones: con examen inicial (pretest) y final (postest) sumado a las valoraciones realizadas a las actividades correspondientes a la fase procesual del diseño y en el cual se obtuvieron los resultados que se muestran en la tabla I (página anterior).

Como se puede apreciar el número de estudiantes en el grupo fue de 35. El rango de calificaciones para el pretest y postest fue de 54 y 48, respectivamente. Sin embargo, en las calificaciones postest hubo alumnos que obtuvieron calificaciones aprobatorias. La calificación promedio del postest fue superior a la del pretest. Por otro lado, la desviación estándar de postest indicó que las calificaciones de los alumnos alcanzaron resultados poco más alejados de la media que en el caso de las calificaciones pretest.

En la tabla II (página anterior) se muestra un resumen descriptivo de las calificaciones que obtuvieron los alumnos en las 12 actividades (estímulos) que fueron aplicadas entre el pretest y postest.

De acuerdo con los resultados encontrados, la variable 11 se eliminó del estudio debido a que no muestra alteración y por lo tanto no es una variable de tipo discriminante. El rango de calificaciones de la variable tres es de 40. Así mismo, es la variable en la que la mayoría de las calificaciones están cercanas a la media de 63.43. El resto de las variables muestran una alta variación.

La calificación promedio del grupo fue aprobatoria en el 66.6% de las actividades. En la siguiente página se presenta la matriz de correlaciones de las 11 actividades.

De los resultados que muestra la tabla III, podemos concluir que la mayoría de las actividades están correlacionadas, lo cual puede provocar problemas de multicolinealidad al momento de diseñar un modelo de regresión múltiple.

Y debido a que se aplicó pretest y postest al grupo de alumnos, como se describió en la metodología, se llevó a cabo una prueba de hipótesis para muestras pareadas. El objetivo de la prueba es determinar si aumentó significativamente la calificación promedio en el postest. En primer lugar, se verificó que las diferencias de calificaciones tuvieran una distribución normal. Para determinar la normalidad de las dife-

TABLA III. Matriz de correlaciones de las actividades

		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
A1	Correlación de Pearson	1										
	p-valor											
A2	Correlación de Pearson	.958**	1									
	p-valor	.000										
A3	Correlación de Pearson	.357*	.345*	1								
	p-valor	.035	.043									
A4	Correlación de Pearson	.077	-.026	-.184	1							
	p-valor	.659	.882	.291								
A5	Correlación de Pearson	.605**	.595**	.037	-.062	1						
	p-valor	.000	.000	.833	.725							
A6	Correlación de Pearson	.547**	.557**	.189	-.187	.531**	1					
	p-valor	.001	.001	.278	.281	.001						
A7	Correlación de Pearson	.576**	.574**	.452**	-.028	.315	.293	1				
	p-valor	.000	.000	.006	.875	.065	.088					
A8	Correlación de Pearson	.719**	.682**	.178	.234	.490**	.257	.444**	1			
	p-valor	.000	.000	.307	.176	.003	.136	.008				
A9	Correlación de Pearson	.594**	.553**	.136	.231	.496**	.212	.318	.702**	1		
	p-valor	.000	.001	.434	.181	.002	.222	.063	.000			
A10	Correlación de Pearson	.697**	.660**	.086	.218	.412*	.145	.335*	.667**	.570**	1	
	p-valor	.000	.000	.623	.208	.014	.405	.049	.000	.000		
A12	Correlación de Pearson	.329	.283	.041	.359*	.267	.124	.231	.125	.091	.234	1
	p-valor	.053	.100	.816	.034	.122	.479	.183	.475	.601	.177	

*La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral). **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).
Fuente de elaboración: Mario A. González Medina.

TABLA IV.
Prueba de normalidad de la variable diferencia de calificaciones, donde $^{*}p < 0.05$

Variable	Estadístico	g.l.	p-valor
Diferencia de calificaciones *(d_i)*	0.950	35	0.117*

Fuente de elaboración: Mario A. González Medina.

TABLA V.
Intervalo de confianza para la variable diferencia de calificaciones, donde $^{*}p < 0.05$.

Variable	Media	95% Intervalo de confianza para la diferencia		T	g.l.	p-valor
Diferencia de calificaciones *(d_i)*	18.657	-23.658	-13.656	-7.582	34	0.000*

Fuente de elaboración: Mario A. González Medina.

TABLA VI.
Prueba t para la variable diferencia de calificaciones, donde $^{*}p < 0.05$.

Variable	Estadístico t	g.l.	p-valor
Diferencia de calificaciones *(d_i)*	-7.58	34	0.000*

Fuente de elaboración: Mario A. González Medina.

rencias, en seguida se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk y se obtuvieron los resultados de la tabla IV.

Con base al p-valor = 0.117, podemos concluir que existe evidencia estadística suficiente para indicar que las diferencias de las calificaciones tienen una distribución aproximadamente normal.

Por lo tanto, se utilizó la prueba T para muestras pareadas. Después de aplicarla para determinar si hubo un incremento en la calificación promedio, se obtuvieron los siguientes resultados de la tabla V.

Sobre la base de las tablas V y VI, podemos confirmar que hay evidencia suficiente de un incremento estadísticamente significativo en la calificación promedio, posterior a la aplicación de las actividades. En otras palabras, hay certeza estadística para indicar que la calificación promedio en el postest es mayor que en el pretest. Por lo tanto, se diseñó un modelo estadístico para calcular la calificación de un estudiante en función de las actividades aplicadas.

El método adoptado fue de la modalidad regresión lineal múltiple, en donde se tomó como variable dependiente la calificación en el postest y como variables independientes los primeros cuatro componentes del Análisis de Componentes Principales

TABLA VII.
Proporción explicada por los cuatro componentes principales obtenidos en el ACP.

Componente principal	CP1	CP2	CP3	CP4
Valor propio	4.5946	1.6062	1.1035	1.0676
Proporción explicada	0.45	0.146	0.100	0.051
Acumulada	0.45	0.596	0.697	0.794

Fuente de elaboración Mario A. González Medina

TABLA VIII.
Relación entre las actividades y los cuatro componentes principales.

ACTIVIDAD	CP1	CP2	CP3	CP4
1	0.427148366	0.049815637	0.03049279	-0.034901329
2	0.415972507	0.115286513	-0.006165595	-0.030888454
3	0.156424487	0.404854693	0.571600331	0.251873312
4	0.053028185	-0.65267617	0.252459631	-0.080514379
5	0.315668071	0.060749134	-0.378366746	-0.306473478
6	0.244632649	0.361599303	-0.255876792	-0.416036308
7	0.287886034	0.203823089	0.421228153	0.066748148
8	0.365668206	-0.180947035	-0.094712197	0.295627656
9	0.323431022	-0.214307077	-0.192777886	0.307548938
10	0.334842699	-0.258773292	-0.06103894	0.201026753
12	0.156269667	-0.269652708	0.415502613	-0.658819958

Fuente de elaboración Mario A. González Medina

(ACP). Al mismo tiempo, se aprovechó el método de Análisis de Componentes Principales que, como se mencionó en la matriz de correlaciones, existió problema de multicolinealidad entre las actividades.

Al recurrir al Análisis de Componentes Principales (ACP) para generar las variables predictoras se obtuvieron los siguientes resultados de las tablas VII y VIII:

De igual modo se trabajó con los cuatro componentes principales, los cuales explican el 79.4% de la variación total.

Al llevar a cabo el análisis de regresión lineal múltiple se obtuvieron los resultados de la tabla IX. Así constatamos que la proporción de variación explicada en el postest por las variables independientes es mayor en el modelo 2 (0.747) que en el 1 (0.702).

TABLA IX. Resumen del modelo.
a. Variables predictoras: (Constante), CP4. b. Variables predictoras: (Constante), CP4, CP1.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.838[a]	.702	.693	7.54561
2	.864[b]	.747	.731	7.05459

Fuente de elaboración: Mario A. González Medina.

TABLA X. ANOVA del modelo.
a. Variables predictoras: (Constante), X4. b. Variables predictoras: (Constante), X4, X1.

Modelo		Suma de cuadrados	g.l.	Media cuadrática	F	p-valor
1	Regresión	4417.788	1	4417.788	77.592	.000[a]
	Residual	1878.898	33	56.936		
	Total	6296.686	34			
2	Regresión	4704.133	2	2352.067	47.261	.000[b]
	Residual	1592.553	32	49.767		
	Total	6296.686	34			

Fuente de elaboración: Mario A. González Medina.

TABLA XI. Coeficientes del Modelo.

Modelo		Coeficientes	T	p-valor	Estadísticos de colinealidad	
					Tolerancia	FIV
1	Constante	-0.167	-0.024	0.981		
	CP4	2.346	8.809	0.000	1.000	1.000
2	Constante	-7.750	-1.079	0.289		
	CP4	2.251	8.929	0.000	0.975	1.025
	CP1	0.451	2.399	0.022	0.975	1.025

Fuente de elaboración: Mario A. González Medina.

De los resultados del ANOVA (tabla X), podemos señalar que ambos modelos son estadísticamente significativos.

Con base a los estadísticos de colinealidad de la tabla XI, consideramos que el mejor modelo es el 2 y que, por lo tanto, el modelo de regresión lineal múltiple es:

$$Y\left(\begin{matrix}\text{Rendimiento}\\ \text{académico}\end{matrix}\right) = -7.750 + 2.251CP4 + 0.451CP1$$

Conclusiones

El beneficio del trabajo colaborativo fue efectivo en 54% de los alumnos. En otras palabras, a través de 25 alumnos se verificó

un incrementó en la calificación de la materia Ciencias III (Énfasis en Química). De los alumnos que demostraron tal aumento, nuevamente el 83% de ellos obtuvieron calificación aprobatoria.

Después de efectuar las pruebas estadísticas correspondientes, se comprobó que la estrategia elegida fue eficaz. El p-valor alcanzó el 0.000 tanto en intervalo de confianza, como en la aplicada prueba de hipótesis. En otras palabras, hubo evidencia estadística suficiente para reconocer que el estímulo sí funcionó.

Las actividades utilizadas como estímulos fueron empleadas para generar los primeros cuatro componentes principales, lo que explica el 79.4% de la variación total.

Una vez obtenidos los componentes principales (variables independientes), éstos se utilizaron para generar un modelo de regresión lineal múltiple.

El modelo de regresión lineal múltiple detectó que al utilizar dos de los cuatro componentes principales, se podía explicar el 74.7% de la diferenciación en la variable pretest. Cabe añadir que las actividades que obtuvieron mayor peso en la estimación de la variable dependiente fueron: A8, A9, A10, A3, A1, A2, A7 y las demás contribuyeron en menor medida.

Conforme a lo anterior, podemos mencionar que el trabajo colaborativo, utilizado como estrategia, fue un factor importante para cimentar el aprendizaje de los estudiantes al estudiar la asignatura Ciencias III (Énfasis en Química). De igual manera, las actividades que se aplicaron durante la etapa de desarrollo de la alternativa didáctica ayudaron a explicar el resultado en el postest.

Como propuesta de investigaciones sucesivas, es recomendable tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1) Promover una verdadera interacción entre los profesores del nivel secundaria con el propósito de intercambiar experiencias efectivas de aprendizaje, así como formas y procedimientos para su implementación. De acuerdo con Fullan (1997), "es menos probable que los maestros individuales se pongan en contacto con ideas nuevas, ya que están restringidos al salón de clases y tienen una red limitada de interacción profesional dentro de sus escuelas o con sus colegas profesionistas del exterior" (1997: 55).
2) Utilizar la alternativa didáctica como medio de indagación del quehacer educativo del profesor de Química en el nivel secundaria. Esta oportunidad se convierte en una valiosa herramienta que proporciona el beneficio de seleccionar diferentes actividades, recursos materiales y digitales, a implementar. La intención de ello es conocer su impacto dentro del diseño de secuencias didácticas, según los intereses y necesidades del alumno.

De todo lo anteriormente expuesto queda como reflexión que el fin inmediato de todo educador es promover la inclusión

de cualquier educando al sistema escolar. Transformar los escenarios en ambientes efectivos de aprendizaje en donde, como señala Suárez Díaz, "se procure una enseñanza bidireccional, caracterizada por métodos activos basados en el principio de que la acción y la experiencia son el mayor motor del aprendizaje. Su filosofía predominante es 'aprender haciendo'. A partir del planteamiento de problemas" (Suárez, 2002: 137).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Astolfi, J. P. (1997). *Tres modelos de enseñanza, en Aprender en la escuela.* Santiago de Chile.

F. Barkley, E., Cross, K. P., y Howell Major, C. (2007). *Tecnicas de aprendizaje colaborativo.* Madrid: Morata.

Fullan, M., y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Buenos Aires : Amorrortu.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. 4ª ed. México: McGraw-Hill.

Michel, G. (1996, reimp. 2004). *Aprende a aprender. Guía de autoeducación.* México: Trillas.

Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo Número 592, por el que se establece la articulación de la Educación Básica.* México: SEP.

—. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México: SEP.

—. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educacción Básica. Secundaria. Ciencias.* México: SEP.

—. (2012). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2012. Transformación de la préctica docente.* México: SEP.

Senge, P. (2002). *Escuela que aprenden.* Bogotá: Norma.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., y Kleiner, A. (2002). *Las fuentes de la quinta disciplina. Escuelas que aprenden.* Bogotá: Norma.

Suárez Díaz, R. (2007). *La educación: teorías educativas, estrategias de enseñanza-aprendizaje.* México: Trillas.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Cifo.

UNESCO (1994). Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada,* XXIV (3-4), 773-799.

EL DESEMPEÑO DOCENTE DE LOS MAESTROS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UANL

JESÚS MA. CANTÚ SALAZAR

Preparatoria No. 2, UANL

Introducción

Este documento es producto de una investigación que se realizó con el fin de elaborar una tesis doctoral para obtener este grado académico; se utilizó la metodología de la investigación que se explica posteriormente, con el fin de recabar datos que se obtuvieron en la muestra aplicada a docentes del nivel medio superior; con este material, se pretende que los maestros de este nivel educativo tengan información para lograr el conocimiento referente a las debilidades, fortalezas, amenazas y áreas de oportunidad que tendrán los maestros de este nivel educativo al revisar este documento.

Se analiza la situación docente de los maestros que imparten clases en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Como la mayoría de estos docentes tienen formación profesional muy diferente a la docencia, han tenido que enfrentar el reto y muchos de ellos se preparan para desarrollar su actividad docente de la mejor manera.

Concretamente se analiza el problema referente a las actividades que desarrollan los docentes del nivel medio superior debido a las problemáticas que se presentan en su actividad cotidiana, porque la mayoría de los docentes adolecen de una formación pedagógica, los profesores enfrentan dificultades que deben solventar en el desarrollo de sus clases. Esta situación se identifica al revisar las diversas profesiones que cursaron los docentes de este nivel educativo.

Se efectuó una investigación en 14 escuelas del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), 11 de bachillerato general y 3 de bachillerato técnico. Estas escuelas se ubican en los municipios de Monterrey (7), Guadalupe (2), Apodaca (1), San Nicolás (2), Escobedo (1) y Santa Catarina (1); además tienen como característica

contar con mayor cantidad de alumnado y por consecuencia más personal docente.

En el diseño de la muestra es donde se definen y calculan los valores de la población, siendo ésta el conjunto de todos los individuos que aportan información sobre el fenómeno que se estudia. El universo o población que integró el conjunto de participantes del estudio fue un total de 347 maestros del nivel medio superior de la UANL.

De acuerdo con Salkind (1999), la muestra constituye una selección al azar de una porción de la población considerado como un subgrupo de la población de la cual se recaba la información (datos); se define de una manera clara, precisa y debe poseer como característica principal el ser representativa. Por su parte, a los elementos que aportan información sobre el fenómeno de estudio se le denomina individuos, siendo éstos integrantes del grupo en el que se está desarrollando la investigación.

La calidad y validez de los resultados de una investigación depende del tamaño de la muestra (Quezada, 2010: 96). Tejada (2007) establece que la muestra se puede elegir de diferentes maneras teniendo presente el tipo de muestreo; por ejemplo: aleatorio simple, sistemático, estratificado, por conglomerado y otros más.

En esta investigación se utilizó el muestreo por cuotas, en el cual la población se seleccionó por algunas variables como son la actividad docente; posteriormente se hizo un cálculo de un 20% de la población total de cada escuela, considerando maestros de las diferentes materias y modalidades que se imparten en el bachillerato. De acuerdo con Cea D'Ancona (2001), este tipo de muestreo por cuotas sugiere seleccionar la proporción procurando que se encuentren representados los distintos segmentos de la población objeto de estudio. De la misma forma, el autor establece que este estudio ofrece la ventaja de trabajar con determinadas proporciones de los docentes, de acuerdo con diversos criterios como edad, antigüedad en el servicio, sexo, nivel de escolaridad, nivel socioeconómico y estado civil.

Con fundamento en lo establecido y con base en el tipo de población estudiada, se determinó como criterio la variable *Desempeño docente* para seleccionar la muestra de las escuelas seleccionadas con el número de maestros correspondiente y la delimitación de cuotas para cada una de las escuelas. Para cada una de las instancias educativas se calculó el 20% de docentes, resultando una muestra final de 347 sujetos. Se aplicó este muestreo, porque este tipo permite elegir libremente los sujetos dentro de cada estrato.

Diseño de investigación

Todo procedimiento metodológico mediante el cual se obtiene el conocimiento real debe ser ordenado y sujeto a normas, para que de esta manera cumpla con el objetivo previsto que se ha determinado. El presente anteproyecto es una investigación de tipo cuantitativo, por medio de la cual se pretende identificar la situación y caracte-

rísticas de los docentes que imparten clases en Preparatorias de la UANL. Esta modalidad permite examinar de manera específica en forma numérica con ayuda de herramientas del campo de la estadística.

Dentro de la metodología cuantitativa se siguió un tipo de investigación no experimental, con un diseño *ex post facto*, debido a que las personas elegidas presentan características que ya han adquirido sobre la práctica misma. En este caso no se tiene control sobre la variable independiente, como tampoco el cómo se conforma el grupo de estudio porque ya está establecido (Tejada, 1997).

En esta investigación se eligió a docentes de nivel medio superior que laboran en este nivel educativo y que presentan características similares, ya que son docentes con diferentes licenciaturas universitarias y diferente antigüedad, prevaleciendo como característica común la actividad docente.

Descripción y justificación de las fases del proceso metodológico

En esta investigación fue necesario y de importancia llevar a cabo las actividades que se mencionan a continuación.

1. Recabar información en el área de Recursos Humanos de la Dirección del Nivel Medio Superior de la UANL.
2. Acudir a escuelas Preparatorias de la UANL con mayor número de alumnos y docentes.
3. Obtener información de las licenciaturas que cursaron los docentes de cada una de las materias que se imparten en este nivel.
4. Elaborar un cuestionario para recabar la información necesaria para esta investigación.
5. Aplicar el cuestionario en 14 escuelas del Nivel Medio Superior de la UANL.
6. Concentrar los datos obtenidos por medio de este cuestionario.
7. Realizar el análisis de los resultados.

Diseño del cuestionario, validación y prueba piloto

Se elaboró un cuestionario considerando las siguientes dimensiones:

- Planeación
- Cumplimiento
- Dominio de la materia
- Dominio del empleo de recursos
- Estrategias
- Evaluación de aprendizaje.

Este instrumento fue presentado para su validación a dos maestros con el grado de doctorado, además se piloteó con un grupo de maestros a quienes se les solicitó que leyeran detenidamente cada pregunta y realizaran anotaciones de todas las observaciones o errores identificados en el cuestionario. Después de efectuar las correcciones pertinentes se consideró que estaba validado y piloteado debidamente.

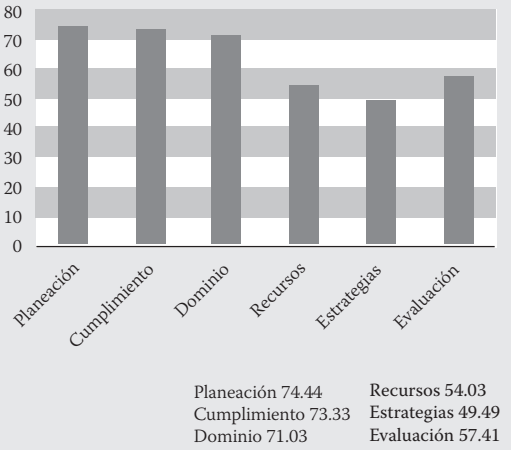
El cuestionario final contiene 60 reactivos y proporciona información acerca de las siguientes dimensiones de análisis: Planeación (con 9 reactivos), Cumplimiento (con 8 reactivos), Dominio de la materia (7 reactivos), Dominio del empleo de recursos (8 reactivos), Estrategias (15 reactivos) y Evaluación del aprendizaje (13 reactivos). El cuestionario también presenta variables como sexo, edad, antigüedad y grado de estudios.

Análisis de resultados

Con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 21, fue realizada una serie de análisis estadísticos con los datos recabados en la aplicación del cuestionario.

1. El primer análisis de datos, como primer requisito para emprender un estudio más avanzado de la información (de tendencia central, de factores, de regresión) fue el de análisis de frecuencias, que consiste en la exploración exhaustiva de cada una de las variables del cuestionario y las frecuencias o número de ocasiones que fueron punteadas por los encuestados (Cea D'Ancona, 2001; Toro Jaramillo y Parra Ramírez, 2006). "La frecuencia es la recurrencia o número de ocasiones en que se repite la característica, categoría o fenómeno y su distribución es el ordenamiento que recibe, bien de manera simple, a manera de tabla de distribución de frecuencias simples o bien de manera de una asignación por intervalos (categorías)" (Zavala, 2013: 26).

GRÁFICA 1. Representación del análisis de frecuencia



Fuente: Elaboración propia.

En cada uno de los estudios que se desarrollaron se trabajaron seis dimensiones: 1. Planeación, 2. Cumplimiento, 3. Dominio de la materia, 4. Dominio del empleo de recursos, 5. Estrategias y 6. Evaluación de aprendizaje. Las opciones de respuesta para cada una de las preguntas son: Nunca, Casi Nunca, Algunas Veces, Casi Siempre, Siempre.

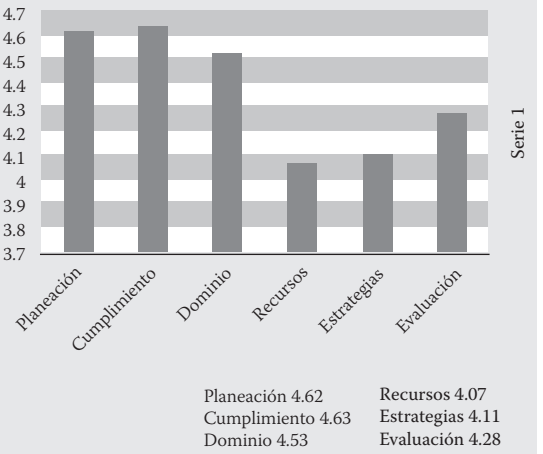
En el estudio de análisis de frecuencias se obtuvieron los siguientes resultados: en la dimensión Planeación predominó en su totalidad la opción *Siempre*, en sus 9 variables, dando como resultado un 74.44%. En la dimensión Cumplimiento se mantuvo la opción *Siempre* en sus 8 variables, bajando el resultado a un 73.33%. De la misma forma sucedió en la dimensión Dominio de la materia, en la que se mantiene la opción *Siempre* en 6 de sus 7 variables, y una sola opción de *Algunas veces*, lo que arrojó como

resultado un 71.03%, punteando en la variable *Algunas veces* 92%. Mientras que en las dimensiones Empleo de recursos, Estrategias y Evaluación de aprendizaje, se sigue presentando con mayor cantidad de ocasiones la opción *Siempre* pero en un bajo porcentaje, ya que se distribuye entre las demás opciones, los resultados que se presentaron fueron: dimensión Empleo de recursos un 54.03%, Estrategias un 49.49% y Evaluación un 57.41%.

Estos resultados llevan a concluir que existe la necesidad de que el docente de Nivel Medio Superior, al desarrollar su clase, se prepare más en el uso de recursos, en la aplicación de estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje y sobre los conocimientos de la evaluación que utiliza en su clase diaria.

2. Con el propósito de comprender de mejor manera el cúmulo de frecuencias precedentes a través de un conciso valor cuantitativo, posible de ser comunicado socialmente (Runyon y Haber, 1992), se realizaron una serie de medidas de tendencia central con las variables de estudio. La tendencia central se puede definir como la "estimación de la puntuación típica común o normal encontrada en una distribución de puntuaciones en bruto" (Ritchey, 2008: 107). Existen tres tipos de tendencia central: la media, la mediana y la moda, En el presente trabajo solo se efectuó el análisis de la media aritmética (media). "La media aritmética se define como la suma de todos los datos entre el número de ellos, es decir es un valor promedio; existen diversas fórmulas para obtener la media aritmética, su utilización depende del tipo de serie en que se presentan los datos numéricos: simple, de frecuencia, y de clases y frecuencias" (Rojas, 1985: 206).

GRÁFICA 2. Análisis de medidas de frecuencia central



Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de medidas de tendencia central, se demuestra que los reactivos fluctúan entre una media de 2.7061 y una media de 4.8905, manifestando la mayoría de los reactivos una media superior a 3 y menor a 5; estos resultados indican que los maestros de Nivel Medio Superior se apegan a la tradición del trabajo y actividades que han desarrollado continuamente, y las actividades concernientes a las dimensiones Empleo de recursos, Estrategias y Evaluación de aprendizaje con base en competencias, no las realizan o las llevan a la práctica con menor frecuencia.

En el análisis de medida de tendencia central por cada una de las dimensiones se

TABLA 1. Varianza total explicada de la dimensión *Planeación*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.211	24.563	24.563	2.211	24.563	24.563	1.593	17.700	17.700
2	1.269	14.101	38.664	1.269	14.101	38.664	1.458	16.198	33.898
3	1.021	11.345	50.008	1.021	11.345	50.008	1.450	16.111	50.008

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Elaboración propia.

presentaron los siguientes resultados: dimensión Planeación: 4.62; dimensión Cumplimiento: 4.63; dimensión Dominio de la materia: 4.53; dimensión Empleo de recursos: 4.07; dimensión Estrategias: 4.11; y dimensión Evaluación de aprendizaje: 4.28.

3. El tercer análisis fue con el objetivo de conocer las dimensiones subyacentes de cada una de las variables de estudio; se realizaron una serie de análisis factoriales de los componentes principales con el método de rotación varimax = máxima verosímil, de las que constituyen las dimensiones del cuestionario.

El análisis factorial es un método a través del cual se procura disminuir el conjunto de variables de un instrumento, para conseguir conjuntos de variables más reducidos, a los que se denomina factores (Miller, 1997; Pérez López, 2006; Vicente y Oliva y Manera Bassa, 2008).

Para esto, los mismos autores señalan que el análisis factorial trata de buscar los factores que presentan la relación de las variables que mediante una observación común no se obtendrían, puesto que en ocasiones las variables parecen no tener conexión.

Una vez realizado el análisis factorial, siguiendo la recomendación de Cea D' Ancona (2001), se asignó un nombre a cada uno de los factores que reflejara el sentido del conjunto de variables que mostraba, o sea, la estructura subyacente de las mismas.

Con el objetivo de conocer las dimensiones subyacentes del instrumento de evaluación en la dimensión Planeación, se realizó un análisis factorial con el método de extracción de componentes principales, rotación ortogonal varimax. Como se presenta en la tabla 1, los reactivos se agruparon en tres factores que explican el 50.008% de varianza total.

Los resultados del análisis factorial de la dimensión Planeación, muestran tres factores como se observa en la tabla, los cuales se componen de los siguientes elementos:

Factor 1: *Planeación de los contenidos* y explica un 17.700% de la varianza.

Factor 2: *Planeación y evaluación del curso* y explica un 16.198% de la varianza.

TABLA 2. Varianza total explicada de la dimensión *Cumplimiento*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.395	29.936	29.936	2.395	29.936	29.936	1.746	21.825	21.825
2	1.180	14.750	44.685	1.180	14.750	44.685	1.492	18.651	40.476
3	1.053	13.164	57.849	1.053	13.164	57.849	1.390	17.373	57.849

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Fuente: Elaboración propia.

Factor 3: *Planeación del programa* y explica un 16.111% de la varianza.

Con el objetivo de conocer las dimensiones subyacentes del instrumento de evaluación en la dimensión *Cumplimiento*, se realizó un análisis factorial con el método de extracción de componentes principales, rotación ortogonal varimax. Como se presenta en la tabla 2, los reactivos se agruparon en tres factores que explican el 57.849% de varianza total.

Los resultados del análisis factorial de la dimensión Cumplimiento, muestran tres factores como se observa en la tabla, los cuales se componen de los siguientes elementos:

Factor 1: *Cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje* y explica un 21.825% de la varianza.
Factor 2: *Cumplimiento en el rol de tutor* y explica un 18.651% de la varianza.
Factor 3: *Cumplimiento en la organización de recursos en actividades grupales* y explica un 17.373% de la varianza.

Con el objetivo de conocer las dimensiones subyacentes del instrumento de evaluación en la dimensión Dominio de la materia, se realizó un análisis factorial con el método de extracción de componentes principales, rotación ortogonal varimax. Como presenta la tabla 3 en la siguiente página, los reactivos se agruparon en tres factores que explican el 65.725% de la varianza total.

Los resultados del análisis factorial de la dimensión *Dominio de la materia*, muestran tres factores como se observa en la tabla, los cuales se componen de los siguientes elementos:

Factor 1: *Dominio de la materia estableciendo relación con otras* y explica un 23.871% de la varianza.
Factor 2: *Dominio de la materia respondiendo a inquietudes* y explica un 21.653% de la varianza.
Factor 3: *Dominio de la materia con claridad en la exposición* y explica un 20.201% de la varianza.

TABLA 3. Varianza total explicada de la dimensión *Dominio de la materia*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.430	34.709	34.709	2.430	34.709	34.709	1.671	23.871	23.871
2	1.118	15.969	50.678	1.118	15.969	50.678	1.516	21.653	45.524
3	1.053	15.047	65.725	1.053	15.047	65.725	1.414	20.201	65.725

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 4. Varianza total explicada de la dimensión *Empleo de recursos*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2.029	25.360	25.360	2.029	25.360	25.360	1.550	19.381	19.381
2	1.290	16.129	41.489	1.290	16.129	41.489	1.526	19.081	38.462
3	1.096	13.694	55.183	1.096	13.694	55.183	1.338	16.721	55.183

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de conocer las dimensiones subyacentes del instrumento de evaluación en la dimensión *Empleo de recursos*, se realizó un análisis factorial con el método de extracción de componentes principales, rotación ortogonal varimax. Como se presenta en la tabla 4, los reactivos se agruparon en tres factores que explican el 55.183% de varianza total.

Los resultados del análisis factorial de la dimensión *Empleo de recursos*, muestran tres factores como se observa en la tabla, los cuales se componen de los siguientes elementos:

Factor 1: *Empleo de recursos audiovisuales* y explica un 19.381% de la varianza.
Factor 2: *Empleo de recursos en la creación de ambientes de aprendizajes* y explica un 19.081% de la varianza.
Factor 3: *Empleo de materiales convencionales* y explica un 16.721% de la varianza.

Con el objetivo de conocer las dimensiones subyacentes del instrumento de evaluación en la dimensión *Estrategias*, se realizó un análisis factorial con el método de extracción de componentes principales, rotación orto-

TABLA 5. Varianza total explicada de la dimensión *Estrategias*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4.938	32.921	32.921	4.938	32.921	32.921	2.770	18.464	18.464
2	1.562	10.416	43.336	1.562	10.416	43.336	2.541	16.937	35.401
3	1.060	7.064	50.400	1.060	7.064	50.400	2.250	15.000	50.400

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 6. Varianza total explicada de la dimensión *Evaluación de aprendizaje*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3.476	26.737	26.737	3.476	26.737	26.737	2.810	21.613	21.613
2	1.545	11.883	38.620	1.545	11.883	38.620	2.132	16.399	38.012
3	1.156	8.894	47.513	1.156	8.894	47.513	1.191	9.162	47.174
4	1.056	8.122	55.636	1.056	8.122	55.636	1.100	8.462	55.636

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Fuente: Elaboración propia.

gonal varimax. Como se presenta en la tabla 5, los reactivos se agruparon en tres factores que explican el 50.400% de varianza total.

Los resultados del análisis factorial de la dimensión *Estrategias*, muestran tres factores como se observa en la tabla, los cuales se componen de los siguientes elementos:

Factor 1: *Aplicando estrategias en el principio de aprendizaje esperado* y explica un 18.464% de la varianza.
Factor 2: *Estrategias de estudio de casos* y explica un 16.937% de la varianza.
Factor 3: *Estrategias de aprendizaje colaborativo* y explica un 15.000% de la varianza.

Con el objetivo de conocer las dimensiones subyacentes del instrumento de evaluación en la dimensión *Evaluación*, se realizó un análisis factorial con el método varimax. Como presenta en la tabla 6, los reactivos se agruparon en tres factores que explican el 55.636% de varianza total.

Los resultados del análisis factorial de la dimensión Evaluación de aprendizaje muestra tres factores como se observa en la tabla:

Factor 1: *Evaluación confiable* y explica un 21.613% de la varianza.
Factor 2: *Evaluación para reforzar contenidos* y explica un 16.399% de la varianza.
Factor 3: *Evaluación por créditos* y explica un 9.162% de varianza.
Factor 4: Evidencias de evaluación y explica un 8.462% de varianza.

4. Finalmente, el cuarto y último análisis efectuado fue el de regresión múltiple, donde se tomaron los factores obtenidos como variables independientes. "El análisis de regresión múltiple es un método para estudiar los efectos y magnitudes de los efectos de más de una variable independiente sobre una variable dependiente, utilizando los principios de correlación y regresión" (Kerlinger y Lee, 2002). En la demostración básica del análisis de regresión múltiple un conjunto de variables independientes (dos o más) están correlacionadas y explican el comportamiento de una variable dependiente (Miller, 1997; Albarrán Lozano, Guillen Estany y Ayuso Gutiérrez, 2008).

Conviene mencionar que la correlación entre la variable independiente y la dependiente puede ser positiva o negativa: en la primera, un incremento en la puntuación de x (peso) ocasiona un incremento en y; en la segunda, un incremento en la puntuación de x origina una reducción en y; (Ritchey 2008). Kerlinger y Lee (2002), explican que la significancia de los pesos o coeficientes individuales de regresión interesa a muchos investigadores, pues les indican cuáles variables independientes, en un sentido estadístico, realizan la principal contribución para explicar la variable dependiente.

Siguiendo la explicación de Kerlinger y Lee (2002), para esta investigación resulta de gran interés aplicar el análisis de regresión múltiple, ya que nos aporta de una manera más precisa los requerimientos de los docentes investigados de acuerdo con la actividad que están desarrollando.

En la presente investigación, la intención de realizar el análisis de regresión tuvo como objetivo descubrir la relación entre las variables del estudio, con el objetivo de lograr una inferencia científica, a la cual se le puede considerar como "el fin último del proceso de investigación científica" (Dieterich, 1997: 127).

La inferencia científica permitió la explicación del fenómeno del desempeño docente como variable explicativa entre los docentes de Nivel Medio Superior por contar con una profesión diferente a la docencia, pero además se verificó que la edad, el sexo, la antigüedad y el grado académico, influyen en esta actividad, además de los conocimientos adquiridos en la práctica educativa.

En la dimensión Planeación las variables con mayor significancia se presentan en el cuadro 1, en el que se explica que en la variable 3 se presenta un 96.7% de probabilidad de que la edad (entre 30 y 39 años) de los docentes impacte en el hecho de que los docentes presenten la estructura que guarda el libro de texto. En la variable 4, se

CUADRO 1. Dimensión Planeación en el análisis de regresión múltiple		
Variable independiente	Significancia	Variable dependiente
Edad	.033%	3. En la primera clase presenta la estructura que guarda el libro de texto.
Sexo	.053%	4. Organiza los contenidos de la unidad de aprendizaje.
Sexo	.038%	5. Planea actividades necesarias para el desarrollo de las competencias.
Antigüedad	.019%	7. Planea los momentos de evaluación durante el semestre.
Grado de estudios	.032%	9. Planea la evaluación del aprendizaje utilizando esquemas e instrumentos que permitan descubrir de manera no fragmentada sus distintas dimensiones.

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 2. Dimensión Cumplimiento en el análisis de regresión múltiple		
Variable independiente	Significancia	Variable dependiente
Grado de estudios	.007%	12. Participa activamente en el rol de tutor.
Edad	.047%	16. Utiliza totalmente el tiempo destinado al trabajo grupal.

Fuente: Elaboración propia.

obtiene un 94.7% de probabilidad de que el sexo femenino determine en los docentes la organización de los contenidos de la unidad de aprendizaje. En la variable 5, se logra un 96.2% de probabilidad de que el sexo femenino influya entre los docentes en la planeación de actividades para el desarrollo de competencias. En la variable 7, se presenta un 98.1% de probabilidad de que la antigüedad (docentes de 1 año de servicio hasta diez) en la práctica docente impacte en la planeación de los momentos de evaluación. En la variable 9, se obtiene un 96.8% de probabilidad de que el mayor grado de estudios de los docentes influya en la planeación de los aprendizajes utilizando esquemas e instrumentos que permitan descubrir de manera total las dimensiones de los contenidos.

En la dimensión Cumplimiento, las variables con mayor significancia se presentan en el cuadro 2, en la que se explica que en la variable 12, se presenta un 99.3% de probabilidad de que el mayor grado de estudios impacte en los docentes en la participación activa en el rol de tutor. En la variable 16se obtiene un 95.3% de probabilidad de que la edad del docente (entre 30 y 39 años) influya en la utilización del tiempo destinado al trabajo grupal.

En la dimensión Dominio de la materia la variable con mayor significancia se pre-

CUADRO 3. Dimensión Dominio de la materia en el análisis de regresión múltiple

Variable independiente	Significancia	Variable dependiente
Antigüedad	.024%	18. Explica con claridad y precisión las ideas y contenidos de la asignatura.

Fuente: Elaboración propia.

CUADRO 4. Dimensión Empleo de recursos en el análisis de regresión múltiple

Variable independiente	Significancia	Variable dependiente
Sexo	.036%	25. El tiempo destinado al desarrollo de los contenidos es distribuido adecuadamente.
Sexo	.026%	30. Estimula a los estudiantes en el uso de las tecnologías de la información.
Sexo	.000%	31. Organiza experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula.
Sexo	.007%	32. Crea ambientes de aprendizaje sustentados en la colaboración entre alumnos.

Fuente: elaboración propia.

CUADRO 5. Dimensión Estrategias en el análisis de regresión múltiple

Variable independiente	Significancia	Variable dependiente
Sexo	.001%	33. Fomenta la participación de los alumnos aplicando la técnica de mesa redonda.
Edad	.063%	36. Promueve entre los estudiantes el principio de "aprender a pensar".
Edad	.044%	37. Promueve entre sus alumnos la construcción de conocimientos.
Edad	.001%	38. Fomenta entre los alumnos el aprendizaje utilizando estrategias para construir significados.
Grado de estudio	.031%	40. Fomenta el maestro el autoaprendizaje entre los estudiantes.
Grado de estudio	.021%	41. Aplica usted estrategias de aprendizaje propuestas en el Nuevo Modelo Educativo.
Sexo	.055%	44. Aplica la estrategia de aprendizaje basado en problemas.
Sexo	.003%	45. Aplica la estrategia de estudio de casos.
Edad	.016%	46. Aplica como estrategia de aprendizaje la elaboración de proyectos.

Fuente: elaboración propia.

senta en el cuadro 3, en el que se explica que la variable 18presenta un 97.6% de probabilidad de que la mayor antigüedad de los docentes impacte en la explicación con claridad y precisión de las ideas y contenidos de la asignatura.

En la dimensión Empleo de recursos las variables con mayor significancia se presentan en el cuadro 4 que se presenta en la siguiente página, en la que se explica que en la variable 25 se presenta un 96.4% de probabilidad de que el sexo masculino influya en los docentes la distribución adecuada del tiempo destinado al desarrollo de los contenidos. En la variable 30 se obtiene un 97.4% de probabilidad de que el sexo femenino impacte en que los estudiantes se interesan en el uso de las tecnologías de la información. En la variable 31, se logra un 100% de probabilidad de que docentes de sexo femenino sean determinantes en la organización de experiencias de aprendizaje en ambientes diferentes al aula. En la variable 32 se presenta un 99.3% de probabilidad de que los docentes del sexo femenino influyan en la creación de ambientes de aprendizajes con la colaboración entre los alumnos.

En la dimensión Estrategias las variables con mayor significancia se presentan en el cuadro 5, en el que se explica que en la variable 33 se presenta un 99.9% de probabilidad de que docentes de sexo femenino influyan en la participación de los alumnos aplicando la técnica de mesa redonda. En la variable 36, se obtiene un 93.7% de probabilidad de que la edad de los docentes impacte en la promoción entre los estudiantes del principio de "aprender a aprender". En la variable 37, se logra un 95.6% de probabilidad de que la edad de los docentes (entre 30 y 39 años) determine la promoción en la construcción de conocimientos. En la variable 38, se logra un 99.9% de probabilidad de que la edad de los docentes (entre 30 y 39 años) fomente el aprendizaje utilizando estrategias para construir significados. En la variable 40, se adquiere un 96.9% de probabilidad de que los docentes de mayor grado académico fomenten el autoaprendizaje. En la variable 41, se presenta un 97.9% de que los docentes de mayor grado académico incidan en la aplicación de las estrategias propuestas en el Nuevo Modelo Académico. En la variable 44, se obtiene un 97.9% de que los docentes de sexo masculino apliquen la estrategia de aprendizaje basado en problemas. En la variable 45, se adquiere un 99.7% de probabilidades de que los docentes de sexo masculino apliquen estrategias de estudio de casos. En la variable 46, se logra un 98.4% de probabilidad que la edad de los docentes (entre 30 y 39 años) impacte en la aplicación de estrategias de aprendizaje en la elaboración de proyectos.

En la dimensión Evaluación de aprendizajes, las variables con mayor significancia se presentan en la siguiente página en el cuadro 6, en el que se explica que en la variable 49 se presenta un 99.1% de probabilidad de que la edad de los docentes (entre 30 y 39 años) impacte en el hecho de que valoren el desempeño real de los estudiantes a través

CUADRO 6. Dimensión Evaluación en el análisis de regresión múltiple

Variable independiente	Significancia	Variable dependiente
Grado de estudios	.009%	49. A través de la evaluación basada en competencias se valora el desempeño real de los estudiantes.
Edad	.003%	50. Utiliza métodos e instrumentos que combina conocimientos con la finalidad de evaluar las competencias propuestas.
Grado de estudios	.018%	52. Aplica la entrevista como medio para la evaluación.
Grado de estudios	.016%	58. Les da a conocer a los estudiantes los créditos a los que equivale el plan de estudios.

Fuente: elaboración propia.

de la evaluación basada en competencias. En la variable 50 se logra un 99.7% de probabilidad de que la edad de los docentes (entre 30 y 39 años) influya en que utilicen instrumentos combinando conocimientos con la finalidad de evaluar las competencias propuestas. La variable 52 obtiene un 98.2% de probabilidad de que los docentes con mayor grado de estudios apliquen la entrevista como medio de evaluación. La variable 58 adquiere un 98.4% de probabilidad de que los docentes con mayor grado de estudios les proporcionen los créditos a los que equivale el plan de estudios.

Conclusiones

En el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen un grupo de agentes para que se efectúe el aprendizaje; estos agentes son los directivos, los maestros, los alumnos y los padres de familia, que de una u otra manera intervienen activamente en este proceso, el cual se desarrolla en un contexto determinado.

El lugar en el que se desarrolla este proceso es la escuela, y más precisamente en el aula, el espacio educativo ya mencionado en el que se da interacción entre los principales agentes; es un lugar que ha sido adaptado para que se realice el proceso educativo.

Este contexto tiene como característica principal que es el lugar idóneo para que el alumno cumpla sus metas como estudiante; en este ámbito se ha de considerar que el docente conduce el proceso siguiendo un programa establecido dentro de un plan de estudios.

En toda institución educativa hay normas que se deberán cumplir para no ser merecedor de una sanción; al hablar de normas se cita en primer lugar la Ley orgánica de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la cual establece los derechos y deberes de los docentes y alumnos de la institución.

El aula no es el único espacio en el cual se puede desarrollar el hecho educativo, sino también en otros espacios como el la-

boratorio, el taller, el patio escolar, la plaza escolar y la pública, en el entorno interior y exterior de la escuela.

Todos los agentes de este proceso juegan un papel importante: el director es quién dirige la escuela, es la máxima autoridad, es el planeador de las actividades escolares, quien organiza las actividades, supervisa y evalúa las actividades de todos los integrantes del centro educativo.

El docente es quién está al frente del grupo de alumnos, es quien se encarga de conducir la enseñanza de los educandos, pero tiene también otras actividades, como la organización y jerarquización de las acciones a seguir en el momento del desarrollo de la clase.

En el nivel medio superior el docente universitario tiene varios roles, entre los que están los de ser asesor-tutor, responsable de identificar las problemáticas del alumno y acompañarlo en la solución de esas problemáticas; ser facilitador del aprendizaje, motivando al alumno y propiciando que logre los propósitos de todo estudiante. En este nivel también es un proveedor de información para sus educandos, creando ambientes de aprendizaje aptos para el desarrollo de las actividades educativas, y es también planeador de actividades y evaluador de todas las actividades a realizar.

El alumno es una persona en edad escolar de los 7 años en adelante, es un ser anímicamente con capacidades de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se ha de considerar como el principal protagonista de la adquisición de los conocimientos y habilidades, que posee la capacidad de autoformarse. Por eso la Universidad Autónoma de Nuevo León lo considera autogestor de su aprendizaje; para ser autónomo en su formación, deberá ser responsable de la toma de decisiones relacionadas con la trayectoria que se trace en este desarrollo.

El padre de familia tiene una serie de funciones que cumplir en la educación de sus hijos, como supervisar sus tareas escolares; los padres siempre esperan que los alumnos aprendan como ellos aprendieron, y que sean evaluados por los docentes como ellos fueron evaluados en su época de estudiantes. Es transcendental la responsabilidad que tienen los padres de familia en el desarrollo de las actividades educativas de los estudiantes, entre sus múltiples actividades en el ámbito educativo está el de vigilar que cumplan con sus responsabilidades escolares.

En el nivel educativo en el que se desarrolla esta investigación, el nivel medio superior, tenemos como antecedente que surge en el siglo XIX, más precisamente en el año de 1867, con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria; este nivel educativo pasa por diversas etapas de altibajos, hasta llegar a su consolidación en el transcurso del siglo XX.

En el caso de Nuevo León, los estudios medios y superiores inician en el siglo XVIII, en las aulas del Real y Tridentino Colegio Seminario de Monterrey, y posteriormente en los centros de altos estudios

creados en el siglo XIX, como la Escuela de Medicina y la Normal. Finalmente, se crea la Universidad de Nuevo León en el año de 1933.

La Universidad se rige por su Ley orgánica, pero no ha sido siempre la misma, han existido 4 leyes orgánicas de la casa de estudios: la primera al crearse, en 1933; la segunda al reabrirse en 1943; la tercera de marzo de 1971 y la cuarta de junio del mismo año, que se mantiene actualmente vigente.

El nivel medio superior se ubica posteriormente a la educación secundaria, se cursa en dos o tres años, y es de carácter propedéutico para cursar estudios superiores. Entre las primeras escuelas de este nivel educativo estuvieron la Preparatoria No. 1, la Escuela Preparatoria Técnica Álvaro Obregón, la Preparatoria No. 3 nocturna, y las Preparatorias 2 y 4.

Desde el 2007 comenzaron a crearse las condiciones para integrar un Sistema Nacional de Bachillerato, que respetara la esencia de cada uno de los subsistemas de este nivel. En el Sistema Nacional de Bachillerato se hace referencia a objetivos primordiales de la educación:

1. Cobertura, calidad y equidad.
2. Que responda a las exigencias del mundo actual.
3. Que atienda las características propias de la población adolescente.

Para la integración de las escuelas al Sistema Nacional de Bachillerato es necesario que cumplan ciertos criterios académicos, administrativos y de infraestructura material.

El nivel medio superior está integrado por las siguientes modalidades: Bachillerato General, Bachillerato Bilingüe, Bachillerato Bilingüe Progresivo, Bachillerato Técnico, Bachillerato Internacional.

Para colaborar con el docente en la solución de problemas de carácter pedagógico, en los años ochenta se crea en la UANL el Centro de Apoyo Didáctico (CAD); este centro ha sufrido varias transformaciones y cambios de nombre, siendo denominado actualmente como Dirección de Planeación y Proyectos Estratégicos, con objetivos claramente tendientes al apoyo del docente universitario.

En el seno de la Dirección de Planeación y Proyectos Estratégicos se creó el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), para apoyar la toma de decisiones directivas en la Universidad Autónoma de Nuevo León; el PDI define también los valores que rigen la vida universitaria: verdad, equidad, honestidad, libertad, solidaridad, respeto a la vida y a los demás, respeto a la naturaleza, integridad, ética profesional, justicia y responsabilidad social.

El Sistema Nacional de Bachillerato se creó formalmente el 26 de septiembre de 2008, mediante el Acuerdo secretarial 442, por el que se establece el SNB; entre sus finalidades está la de establecer un perfil de egreso en este nivel educativo, apoyándose en los avances tecnológicos de la información y la comunicación, procurando

el cumplimiento de las competencias concernientes al bachillerato nacional.

Todo profesionista posee una identidad profesional; los docentes de Bachillerato también la tienen, de acuerdo a las actividades que desempeñan en su práctica educativa con sus alumnos, lográndose esta identificación cuando se comprometen con todas las acciones que ejercen frente a sus alumnos.

Los docentes se identifican con sus actividades, pero no son maestros de formación, ya que cursaron licenciaturas ajenas a la impartición de clases; sin embargo, se han comprometido con su actividad de los maestros.

Los maestros de educación superior se identifican con su actividad académica por el hecho de impartir clases en la misma facultad de la que egresaron, aun cuando tampoco poseen una formación docente, solamente lo que ellos mismos aprenden por su cuenta, o apoyándose mutuamente en círculos de estudios con sus compañeros; también hay que decir que en algunas facultades se han impartido, en diferentes momentos, cursos de formación docente.

La situación actual de los maestros de Preparatoria es diferente, ya que han logrado obtener más conocimientos para ejercer la práctica educativa; recibieron un diplomado sobre competencias docentes, y también se les han proporcionado materiales para llevar a cabo sus acciones frente al grupo, para facilitarles su actividad con los alumnos.

En España las primeras escuelas formadoras de docentes fueron las Normales, posteriormente, en la actualidad, las responsables de formar a los docentes son las facultades de Educación, siendo estas instituciones especializadas en la formación de los maestros, para garantizar a los futuros profesionales de la educación la capacidad de brindar una educación de calidad.

La primera escuela Normal en América Latina se crea en Chile; la preparación de los docentes de primaria la realizaban las Normales y para los de secundaria eran las Universidades; posteriormente, la formación de docentes de todos los niveles quedó definitivamente en las Universidades.

Las escuelas encargadas de la preparación profesional de los maestros en México fueron y siguen siendo las normales; para fortalecer los conocimientos docentes se creó la Universidad Pedagógica Nacional, en el año de 1975. En el estado de Nuevo León las instituciones encargadas de preparar profesionalmente a los maestros de educación básica son las escuelas Normales entre las que se pueden citar la Normal "Miguel F. Martínez" en Monterrey, la Normal "Serafín Peña" en Montemorelos, la Normal "Pablo Livas" en Sabinas Hidalgo, que ofrecen programas para formarse como profesores de preescolar, primaria y cultura física; también existe la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza", para formar profesionales de la educación de secundaria.

En el nivel medio superior se ha establecido como modelo el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje basado en competencias, en el cual se desarrollan tres

tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales; las primeras dos competencias se aplican en las preparatorias propedéuticas, mientras que en las preparatorias terminales se llevan a cabo también, además de las anteriores, las competencias profesionales.

Con la Reforma Integral de la Educación Medio Superior (RIEMS), se desarrolló un programa de capacitación docente en el enfoque basado en competencias, con el fin de actualizar a los maestros para una enseñanza adecuada en el nivel medio superior. La RIEMS busca la flexibilidad y enriquecimiento del currículo, y que los alumnos adquieran las habilidades indispensables para enfrentarse al mundo de una manera profesional.

El perfil docente para llevar a cabo el trabajo en forma óptima, en el enfoque por competencias, requiere que se integren conocimientos, habilidades y actitudes para que el maestro genere ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para planear las actividades de aprendizaje con base en el enfoque por competencias, el maestro debe considerar que la planeación es estratégica, integral, adaptativa, participativa, transaccional, para así obtener todos los elementos necesarios dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos.

En el nivel medio superior la planeación de actividades se lleva a cabo por secuencias didácticas que contienen una serie de actividades diversas y flexibles, que consideran el enfoque de enseñanza y los criterios, las etapas de organización del programa, sus propósitos, los aprendizajes esperados y la evaluación. Para el desarrollo de las diversas etapas de las secuencias didácticas en el nivel medio superior, se utilizan estrategias de enseñanza y aprendizaje, pretendiendo que el alumno participe activamente en la construcción de sus aprendizajes.

En la evaluación por competencias se inicia, a manera de referencia, con el desarrollo de las actividades propuestas, considerando las evidencias elaboradas, así como los indicadores establecidos, y en base a los resultados se brinda retroalimentación para mejorar los conocimientos que el alumno obtiene.

La muestra que integró el conjunto de participantes del presente estudio fue un total de 347 maestros del nivel medio superior de la UANL, que son un 20% del total de maestros de este nivel educativo; se consideraron docentes del área metropolitana de Monterrey, de escuelas ubicadas en los municipios de Monterrey, Guadalupe, Apodaca, San Nicolás de los Garza y Santa Catarina. Es necesario aclarar que el número de maestros varía de un semestre a otro, a veces disminuye porque renuncian al lograr encontrar otro trabajo, por no tener horas en propiedad.

El muestreo que se utilizó fue por cuotas, y se seleccionó a los participantes considerando variables como la actividad docente, haciendo un cálculo de la cantidad de personal por escuela, y considerando maestros

de las diferentes materias y modalidades que se imparten en el bachillerato.

En este proyecto se desarrolla una investigación de tipo cuantitativo, no experimental. Se utilizó un diseño *ex post facto*, debido a que las personas elegidas presentan características que han adquirido en la práctica misma, de manera que no se tiene control sobre la variable independiente; tampoco se integró el grupo de estudio por estar ya establecido.

Los maestros elegidos trabajan en el nivel medio superior, y presentan las siguientes características: son docentes con diferentes licenciaturas universitarias y con diferente antigüedad, prevaleciendo como característica común la actividad docente en el mismo nivel educativo.

El análisis estadístico se realizó utilizando el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 21, con el que se realizaron una serie de análisis: el primero fue de análisis de frecuencias, el segundo de tendencia central, el tercero fue un análisis factorial, y el cuarto y último un análisis de regresión múltiple.

Los resultados obtenidos en el análisis de frecuencia fueron los siguientes: en la dimensión Planeación predominó la opción *siempre* con un resultado de 74.44%; en la dimensión Cumplimiento la opción *siempre* da un resultado de 73.33%; en la dimensión Dominio de la materia en la opción *siempre* el resultado es 71.03%; en la dimensión Empleo de recursos la opción *siempre* se da en un 54.03%; en la dimensión Estrategias la opción *siempre* tiene un 49.49%, y en la dimensión Evaluación la opción *siempre* arroja un 57.41%.

En el segundo análisis, en las medidas de tendencia central se consideró la media aritmética (media). En la que se obtuvieron los siguientes resultados para cada una de las dimensiones: Planeación, 4.62; Cumplimiento, 4.63; Dominio de la materia, 4.53; Empleo de recursos, 4.07; Estrategias, 4.11; Evaluación, 4.28.

El tercer análisis fue el de análisis factorial, que se aplica con el objetivo de conocer las dimensiones subyacentes de cada una de las variables de estudio; en esta serie de análisis factoriales de componentes principales con el método de rotación varimex, se analizan las dimensiones que constituyen el cuestionario.

El cuarto análisis, denominado de regresión múltiple, es un método para estudiar los efectos y magnitudes de los efectos de más de una variable independiente sobre una variable dependiente, utilizando los principios de correlación y regresión.

La experiencia científica permitió la explicación de la actividad docente como variable explicativa entre los docentes de nivel medio superior, por contar con una profesión diferente a la docencia, pero además se verificó que la edad, el sexo, la antigüedad y el grado académico, influyen en esta actividad, además de los conocimientos adquiridos en la propia práctica educativa.

En la dimensión Planeación, entre las variables con mayor significancia está la variable 3, que presenta un 96.7% de probabilidad de que la edad de los docentes

(entre 30 y 39 años) impacte en el hecho de que presenten la estructura que guarda el libro de texto.

En la dimensión Cumplimiento, entre las variables con mayor significancia está la variable 12, con un 99.3% de probabilidad de que el mayor grado de estudios impacte en los docentes para tener una participación activa en su rol de tutores.

En la dimensión Dominio de la materia, la variable con mayor significancia es la 18, que presenta un 97.6% de probabilidad de que la mayor antigüedad docente impacte en que los docentes expliquen con claridad y precisión las ideas y contenidos de la asignatura.

En la dimensión Empleo de recursos la variable con mayor significancia es la variable 25, que presenta un 96.4% de probabilidad de que el sexo masculino influye para que los docentes realicen una distribución adecuada del tiempo destinado al desarrollo de contenidos.

En la dimensión Estrategias, la variable con mayor significancia es la variable 33, que presenta un 99.9% de probabilidades de que las docentes de sexo femenino influyan en la participación de los alumnos al aplicar la técnica de mesa redonda.

En la dimensión Evaluación la variable con mayor significancia es la variable 49, que presenta un 99.1% de probabilidades de que la edad de los docentes (entre 30 y 39 años) impacte en su valoración del desempeño real de los estudiantes, a través de la evaluación basada en competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albarrán, I., Guillen Estany, M. y Ayuso Gutiérrez, M. (2008). Modelo de regresión lineal múltiple y modelos de elección discreta (logit, probit, multinominales y censurado). En J. P. Lévy Mangin (dir.). *Análisis multivariado para las ciencias sociales* (pp. 277-326). Madrid: Pearson Educación.

Cea D'Ancona, A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid. Síntesis Sociológica.

Corbetta, P. (2007). *Metodología técnica de investigación social*. México: McGraw-Hill.

Deterich, H. (1997). *Metodología y técnicas de investigación científica*. México: Ariel.

Miller, W. L. (1997). Los métodos cuantitativos. En D. Marsh y G. Stoker (eds.). *Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza.

Pérez C. (2006). *Técnicas de análisis multivariante de datos*. Madrid: Pearson.

Quezada N. (2010). *Metodología de la investigación*. Lima, Perú: Empresa Editora Macro.

Ritchey, F. (200). *Estadística para las ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

Rojas, R. (1985). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM.

Salkid, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Pearson.

Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

——. (2007). *Formación de formadores*. Madrid: Thompson.

Zavala, R. (2013). *Estadística básica*. México: Trillas.

REPLANTEAMIENTO DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR EN EL SISTEMA BÁSICO DE MEJORA

EDITH MELGAR MONDRAGÓN / DAVID CASTILLO CAREAGA

Escuela Normal Superior
"Profr. Moisés Sáenz Garza"

Las prácticas del equipo son un ámbito donde se manifiesta la igualdad de las personas y también un espacio donde existe la posibilidad de expresar las diferencias.

Pilar Pozner

Las reformas educativas han estado, desde hace varias décadas, presentes en nuestro país como un motor de búsqueda para mejorar la calidad educativa, y para garantizar el derecho a la educación que tienen todos los niños y jóvenes de nuestro país; como consecuencia, las autoridades educativas se han preocupado por alcanzar los estándares propuestos por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otros, con el propósito de alinear las competencias que requieren los estudiantes para integrarse a la actual sociedad mediática y globalizada. Actualmente, se formula un nuevo modelo educativo que plantea dentro de su estructura un cambio paradigmático en la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en Educación Básica, como una modalidad en la que prevalece la autonomía de gestión y el aprendizaje entre pares, con la finalidad de atender los problemas educativos y establecer metas, objetivos y estrategias de intervención que contemplen las prioridades (mejora de los aprendizajes, rezago escolar, funcionamiento de la normalidad mínima escolar y convivencia sana, pacífica y formativa) enmarcadas en el Sistema Básico de Mejora Escolar (SBME), propuesto por la Secretaría de Educación Pública.

El modelo educativo vigente, replantea la responsabilidad que tienen los diferentes actores que intervienen en educación, al asumir una política educativa orientada a la construcción de una sociedad más justa, plural y equitativa, cuyas bases están enmarcados en los principios y valores éticos, jurídicos y políticos que emanan del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El modelo educativo "surge de la confianza en el poder de la educación para propiciar los cambios de actitudes, de hábitos y de cultura que México está requiriendo" (SEP, 2016: 76); para lograrlo, se requiere la colaboración y responsabilidad compartida del gobierno federal, estatal y las autoridades educativas locales, así como la participación de los padres de familia que a través de los Consejos Escolares de Participación Social, se involucran en actividades que fortalecen y elevan la calidad y equidad de la educación básica (DOF, 2016b). En este contexto emerge el replanteamiento de los Consejos Técnicos Escolares como un espacio para la reflexión y toma de decisiones del personal escolar, con la finalidad de buscar rutas que definan la intervención de la comunidad. El presente trabajo describe y analiza la actuación de los CTE como una visión compartida por el colegiado de un centro educativo y como una condición del Sistema Básico de Mejora Escolar (SBME).

Antecedentes de los Consejos Técnicos Escolares

Los Consejos Técnicos estaban regulados por la Secretaría de Educación Pública a través de varios Acuerdos secretariales, publicados en el *Diario Oficial de la Federación* el 7 de diciembre de 1982:

- Acuerdo 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias.
- Acuerdo 97, que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas.
- Acuerdo 98, que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria.

El artículo 22 del primero de los acuerdos referidos, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, señala que el director es el presidente del Consejo Técnico Escolar y los maestros fungirán como vocales; y en el artículo 25 del mismo menciona como funciones del CTE analizar los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza, las evaluaciones y la capacitación del personal, entre otros; su finalidad es promover una mayor eficiencia en el desarrollo de las acciones de mejora institucionales (SEP, 1982a).

El artículo 29, sección II, del Acuerdo 97, menciona que el Consejo Consultivo Escolar, está "destinado a auxiliar al director en la planeación, programación y evaluación de las actividades educativas y

en la solución de los problemas completos que pudieran presentarse" (SEP, 1982b: s. p.); por consiguiente, deberá estar integrado por personal de la institución, y sus atribuciones estarán orientadas a colaborar con el director en la planeación de las actividades del ciclo escolar; estudiar los problemas educativos y disciplinarios y desempeñar comisiones que le sean encomendadas por el director. Así mismo, en el artículo 40 señala que el Consejo Consultivo Escolar estará constituido por:

I. El director;
II. El subdirector;
III. El coordinador de actividades académicas;
IV. El coordinador de actividades tecnológicas;
V. El coordinador de asistencia educativa;
VI. Tres profesores de actividades académicas;
VII. Tres profesores de actividades tecnológicas;
VIII. Un representante del personal técnico especializado, y
IX. Un representante de los alumnos por cada grado escolar.

El artículo 31, capítulo IV, del Acuerdo 98, establece que en las escuelas de educación secundaria "funcionará un órgano de consulta y colaboración denominado Consejo Técnico Escolar, cuya función será auxiliar al director en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades educativas y en la solución de los problemas trascendentes del plantel" (SEP, 1982c: s. p.), y estará constituido por:

I. Un presidente, que invariablemente será el director de la escuela;
II. Un secretario, que será elegido democráticamente por los miembros del Consejo, y
III. Un número variable de vocales, que serán:
    - El o los subdirectores con que cuente el plantel;
    - Un jefe local de clase por cada una de las áreas o asignaturas que integren el plan de estudios;
    - Un orientador educativo;
    - El presidente de la sociedad de alumnos;
    - El presidente de la cooperativa escolar y el del Consejo de la Parcela Escolar si existiere, y
    - El presidente de la asociación de padres de familia.

Revisando lo anterior se advierte que en los acuerdos 97 y 98, el CTE tiene atribuciones similares y también en lo relacionado con las funciones del director en las acciones de planeación, organización y evaluación de los procesos educativos. Estos acuerdos constituyen los antecedentes normativos de los Consejos Técnicos Escolares, y en su momento fueron de observancia obligatoria, aunque su función estuviera limitada a tener solamente carácter de órgano de consulta en las instituciones.

TABLA 1. Cronología de los Talleres Generales de Actualización en Educación Primaria

Ciclo	Temas de los Talleres Generales de Actualización
1995-1996	Estudio de materiales de apoyo al trabajo docente.
1996-1997	Estrategias para el aprovechamiento de los libros de texto y los materiales de apoyo para el maestro.
1997-1998	La enseñanza en la escuela primaria y la planeación didáctica.
1998-1999	Las estrategias y las actividades didácticas para la enseñanza de las asignaturas de educación primaria.
1999-2000	El conocimiento de los contenidos del programa de estudio y el diseño de situaciones didácticas.
2000-2001	Trabajemos algunos contenidos de los programas de estudio.
2001-2002	Español: La producción de textos; Matemáticas: Medición; Ciencias Naturales: Alimentación y salud.
2002-2003	El componente "reflexión sobre la lengua" y su importancia en la práctica docente.
2003-2004	El desarrollo de habilidades de búsqueda y la selección de información en la escuela primaria.

Fuente: Biblioteca ILCE.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992, se asumió un compromiso por las autoridades educativas del gobierno federal, las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el propósito de "elevar la calidad de la educación pública" (DOF, 1992: 7); para ello se planteó como retos: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial. Dentro de este último aspecto se establece la necesidad apremiante de la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, para lo cual se estable el Programa Emergente de Actualización, que inicia con cursos para fortalecer la práctica docente.

A partir del ciclo escolar 1996-1997, se establecieron los Talleres Generales de Actualización (TGA), cuyo propósito consistió en ser "un detonador para que las y los docentes aprendan más sobre lo que día a día les demanda el ejercicio de una enseñanza centrada en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de las alumnas y los alumnos" (PRONAP, 2006: 5); los talleres estaban dirigidos a docentes, directivos personal de apoyo, de los diferentes niveles educativos (primaria y secundaria), con una temática específica y con la siguiente cronología en educación primaria (Tabla 1).

Los TGA estuvieron vigentes hasta el ciclo 2009-2010; posteriormente, con la misma metodología, se convirtieron en los Cursos Básicos de Formación Continua para Maestros en Servicio, una…

TABLA 2. Cursos Básicos de Formación Continua para Maestros en Servicio

Ciclos	Temas
2008-2009	Prioridades y retos de la Educación Básica
2009-2010	El enfoque por Competencias en la Educación Básica
2010-2011	Planeación didáctica para el desarrollo de las competencias en el aula
2011-2012	Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio
2012-2013	La transformación de la práctica docente

Fuente: SEP, 2012, pp. 23-24.

> propuesta formativa que incorpora contenidos interrelacionados, que tienen como eje la reflexión sobre el quehacer docente, a partir del análisis de los diversos insumos que ha generado el Sistema Educativo, para conocer con mayor precisión los resultados de aprendizaje de los alumnos; y las formas en las que los docentes pueden atender los retos que plantea la Reforma Curricular, los principios pedagógicos, las nuevas perspectivas sobre evaluación y con esto elevar la calidad de la educación (SEP, 2012: 16).

Finalmente, en el ciclo escolar 2013-2014 inician los CTE con sus respectivos lineamientos de organización y funcionamiento.

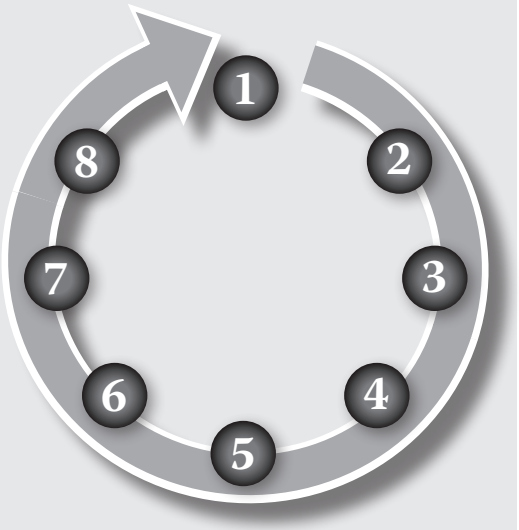
Sistema Básico de Mejora Educativa

Para dar cumplimiento al mandato constitucional de ofrecer una educación de calidad que desarrolle las capacidades y habilidades de los estudiantes en su inserción al mundo globalizado, las autoridades educativas establecieron acuerdos a través del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), y la Subsecretaría de Educación Básica impulsó el Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME) con el fin de promover la autonomía de la gestión escolar a partir del ciclo escolar 2013-2014.

Este sistema forma parte de la política de la SEP e integra los siguientes componentes:

- Cuatro prioridades educativas: mejorar los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas; normalidad mínima escolar; alto al rezago educativo desde la escuela y convivencia escolar;
- Cuatro condiciones generales: fortalecimiento de los CTE y los CTZ; de la supervisión escolar; descarga administrativa y participación social;
- Tres proyectos específicos: una nueva modalidad de escuela (escuela de tiempo completo), una estrategia para disminuir el rezago educativo (escuelas de excelencia para abatir el rezago educativo) y un nuevo recurso educativo (equipos de cómputo para alumnos de quinto grado de educación primaria) (DOF, 2014a: 6).

ESQUEMA 1.
Sistema Básico de Mejora Educativa



1. Alto al abandono
2. Normalidad mínima escolar
3. Mejora del aprendizaje. Lectura, escritura, matemáticas
4. Convivencia Escolar
5. Consejos Escolares de Participación Social
6. Descarga Administrativa
7. Fortalecimiento de la Supervisión
8. Consejos Técnicos Escolares y de Zona

Tomado de SEP (2014c). *Programa de Inclusión y Alfabetización Digital.*

Mejora de los aprendizajes en lectura, escritura y Matemáticas

Esta prioridad tiene como objetivo que los educandos aprendan a aprender, es decir que autorregulen su desempeño en estas tres áreas que son parte de la transversalidad del plan de estudios de educación básica. Es decir, se pretende implementar estrategias centradas en la mejora de los aprendizajes de los educandos.

Alto al abandono escolar

Esta prioridad pretende atender a la población escolar vulnerable, con el fin de brindar servicios educativos que favorezcan el ingreso, permanencia y egreso en los diferentes niveles educativos, poniendo énfasis en la disminución del rezago y el abandono escolar que afecta a los estudiantes durante su vida escolarizada.

La normalidad mínima escolar

Se refiere al conjunto de condiciones básicas que deben cumplirse en cada escuela para la buena organización y desempeño de la tarea docente, así como para el logro de los aprendizajes de los educandos; que garanticen el desarrollo de acciones y el proceso educativo, por lo tanto se establecen los siguientes rasgos de la normalidad mínima en la operación de las escuelas (DOF, 2014b: s. p.):

a) Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.
b) Todos los grupos disponen de personal docente la totalidad de los días del ciclo escolar.

c) Todo el personal docente inicia puntualmente sus actividades.
d) Todo el alumnado asiste puntualmente a todas las clases.
e) Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los alumnos y se usan sistemáticamente.
f) Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.
g) Las actividades que propone el docente logran que todo el alumnado participe en el trabajo de la clase.
h) Todo el alumnado consolida, acorde a su ritmo de aprendizaje, su dominio de la lectura, la escritura y el razonamiento lógico-matemático de acuerdo con su grado educativo.

Convivencia escolar

La convivencia es una forma de coexistencia pacífica y armoniosa entre los seres humanos; en educación, uno de los grandes desafíos es que los alumnos aprendan a convivir, lo cual está legislado en el inciso c, fracción II, del Artículo Tercero Constitucional, donde se menciona que la educación (DOF, 2014c: s. p.):

> Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos…

Por consiguiente, uno de los grandes desafíos educativos es que los estudiantes aprendan a convivir en un ambiente de respeto, tolerancia hacia la diversidad, viviendo en democracia y respetando la multidiversidad y el multiculturalismo de los pueblos. Así mismo, la convivencia es un instrumento para combatir los prejuicios, estereotipos, segregaciones, racismos, entre otros; por lo que es considerado como uno de los grandes pilares dentro de la formación de los estudiantes, porque coadyuva a prevenir situaciones de acoso escolar, violencia, delincuencia, entre otras, cuyo efecto negativo impacta en las condiciones para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Las cuatro prioridades (mejora de los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas; abatir el rezago escolar, normalidad mínima escolar y convivencia escolar) anteriormente descritas están vinculadas directamente con las siguientes condiciones en el SBME:

- Consejos Escolares de Participación Social;
- Descarga administrativa;
- Fortalecimiento de la función supervisora;
- Consejos Técnicos Escolares y de Zona.

Consejos Escolares de Participación Social

En el Acuerdo número 02/05/16 se establecen los lineamientos para el funcionamiento de los Consejos de Participación

Social en la Educación, y en el artículo 3, del capítulo II, se menciona que su propósito es "participar en actividades tendientes a fortalecer y elevar la calidad y la equidad de la educación básica, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos" (DOF, 2016b: 2). Así mismo, en este acuerdo se establecen las disposiciones generales para su operatividad, las funciones de los Consejos de Participación Social en la Educación y del Consejo Nacional, así como de los Consejos Estatales, Municipales y Escolares de Participación Social en la Educación; lo que conlleva a garantizar la participación democrática y propositiva de los diferentes órganos e instancias gubernamentales y educativas.

Por consiguiente se deberán implementar mecanismos que involucren a los padres de familia y a la sociedad en general para poner la escuela al centro y fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Descarga administrativa

Para alcanzar las prioridades educativas se pretende establecer una condición en el SBME, que está sustentada en el artículo 52 de la Ley General de Educación donde se menciona lo siguiente:

> Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia, calidad y eficiencia (DOF, 2016a: 13).

Con ello, se garantiza la revisión permanentemente de las disposiciones normativas con el objetivo de simplificar la carga administrativa y orientar la acción pedagógica al aula.

Fortalecimiento de la función supervisora

Con esta condición, se pretende alejar al supervisor del control administrativo, y que su labor "se concentre en vigilar y asegurar la calidad del servicio educativo que se presta en los planteles, y que mantenga permanentemente informadas a las autoridades educativas de los avances en el logro de aprendizajes de los educandos" (DOF, 2014b: s. p.); es decir, que reduzca las tareas administrativas y se fortalezcan sus funciones de asesoría, acompañamiento y orientación pedagógica.

Actualmente, la función de la supervisión escolar en México tiene como misión: "asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en las escuelas" (SEP, 2013: 71); el supervisor es un enlace entre las autoridades educativas y los centros escolares, por lo tanto, es parte de su quehacer garantizar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de su zona escolar.

Según Carron y De Grauwe, citados por Olivé (2011), la supervisión escolar tiene funciones genéricas y específicas. Dentro de las

funciones genéricas se encuentran: control y monitoreo, enlace y apoyo, asesoría y orientación, distribuidas en dos ámbitos: administrativo y pedagógico; así mismo, se plantean dieciocho funciones específicas que se enmarcan dentro de las funciones genéricas.

Para fortalecer la función supervisora y desarrollar las competencias profesionales, las autoridades educativas implementaron cursos y diplomados, entre los cuales se encuentran:

- Una supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos.
- Herramienta para el supervisor: toma de lectura, producción de texto y cálculo mental.
- Herramienta para el supervisor: observación de clase

Consejos Técnicos Escolares

Como parte de las condiciones del SBME, se establecen los CTE, que son una modalidad de trabajo colaborativo en donde se definen las problemáticas educativas que aquejan a la institución, y se enmarcan los objetivos y metas, y las acciones que buscan alternativas para la mejora de la calidad educativa. Es decir, "son espacios donde de manera colegiada se autoevalúa, analiza, identifica, prioriza, planea, desarrolla, da seguimiento y evalúan las acciones que garanticen el mayor aprendizaje de todos los estudiantes de su centro escolar" (DOF, 2014b: s. p.); también se les considera como "el colegiado integrado por el director y la totalidad del personal docente de cada escuela encargado de planear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a que el centro escolar, de manera unificada, se enfoque a cumplir satisfactoriamente su misión" (SEP, s/f: 3)

Como se mencionó anteriormente, los Consejos Técnicos Escolares tienen como antecedente normativo los Acuerdos secretariales 96, 97 y 98, que establecen las bases de su funcionamiento. Así mismo, en los *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares* se mencionan sus propósitos generales (SEP, s/f: 10).

- Revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora.
- Planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas a mejorar el logro de aprendizajes de los alumnos.
- Optimizar el empleo del tiempo y de los materiales educativos disponibles dentro y fuera del centro escolar.
- Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas.
- Fortalecer la autonomía de gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis y toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos.

Es decir, se pretende fortalecer los aprendizajes de los estudiantes, para lo cual se realiza un diagnóstico que orienta la planeación, seguimiento y evaluación de las acciones dirigidas al logro educativo. Así mismo, se plantea la optimización del tiempo efectivo de clase y la aplicación adecuada de los materiales. También se pretende fortalecer el desempeño profesional mediante la capacitación de los docentes y directivos.

Un pilar fundamental en la organización y funcionamiento de los CTE, es la autonomía de la gestión escolar, entendida como "la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece, centrando su actividad en el logro de aprendizajes del alumnado que atiende" (DOF, 2016b: s. p.).

La autonomía de gestión se vincula con el trabajo colaborativo, que es considerado como una condición para que el equipo directivo y docente unifique criterios, seleccione estrategias y establezca políticas de acción compartidas por toda la comunidad escolar.

Es precisamente en los CTE donde se interactúa entre pares y se privilegia la comunicación, para la creación y recreación del conocimiento, que orienta a alcanzar las metas propuestas del colegiado.

Autonomía de gestión escolar

Es uno de los principales aspectos de los CTE, que pretende generar las condiciones para que todos los alumnos ejerzan su derecho a la educación, garantizado en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación. El desarrollo de la autonomía de gestión de los centros escolares, está orientado a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el compromiso de todos los actores educativos de evitar situaciones que incrementen la desigualdad social y la inequidad.

Los programas que se desarrollen y las acciones estarán orientados al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar, definidos en la Planeación Anual de cada centro educativo, como un ejercicio participativo, colaborativo, que oriente a los CTE a elaborar un diagnóstico objetivo para identificar las necesidades, trazar objetivos, metas y acciones para la mejora constante de la calidad educativa.

En el centro de los CTE, se realiza la práctica de la autonomía de gestión, lo cual conlleva a establecer compromisos de todos los involucrados, en la búsqueda de alternativas que solucionen la problemática particular de cada centro educativo, lo cual queda registrado en la Ruta de Mejora Escolar (RME).

Ruta de Mejora Escolar

A partir del ciclo escolar 2014-2015 se establecen las orientaciones para el funcionamiento de la Ruta de Mejora Escolar como apoyo a los CTE, la cual se considera como:

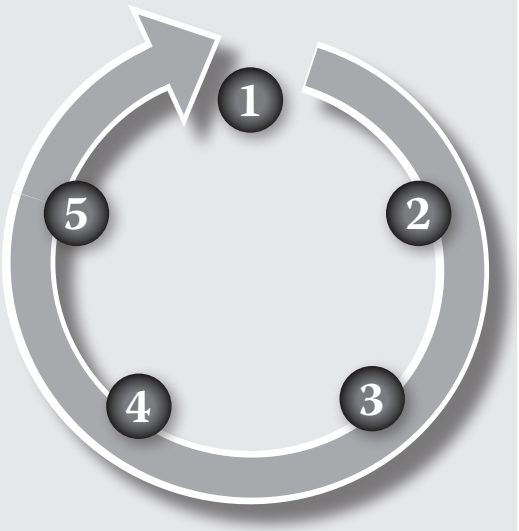
> ...un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sis-

> tema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela (SEP, 2014b: 10).

Es decir, los CTE sesionarán de manera periódica (fase intensiva, fase ordinaria) para realizar un balance de las acciones y estrategias implementadas, y así poder tomar decisiones para alcanzar las metas planteadas.

La escuela es el centro de la tarea educativa y ejerce su autonomía de gestión a través de los CTE, promoviendo el trabajo colaborativo con la finalidad de fortalecer los aprendizajes de los educandos, abatir la deserción y el rezago educativo, establecer el buen funcionamiento y organización de las instituciones con base en la normalidad mínima escolar y la construcción de ambientes de convivencia sanos y favorables para el aprendizaje. La RME está constituida por cinco procesos que son cíclicos y dinámicos: Planeación, Implementación, Seguimiento, Evaluación y Rendición de cuentas.

ESQUEMA 2.
Ruta de Mejora Escolar



1. Planeación
2. Implementación
3. Seguimiento
4. Evaluación
5. Rendición de cuentas

Tomado de: *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Ciclo escolar 2014-2015*

Planeación

El primer proceso es la planeación de las actividades con el fin de obtener un diagnóstico de la situación escolar que prevalece en la institución, sustentado en evidencias objetivas orientadas a la identificación y atención de las necesidades, para establecer prioridades, objetivos, metas y estrategias que atiendan la problemática educativa. Este proceso es "sistemático, profesional, participativo, corresponsable y colaborativo" (SEP, 2014b: 11).

1. Diagnóstico

Para realizar el diagnóstico, es necesario partir de la pregunta ¿dónde estamos como colectivo docente en el proceso de

mejora continua?, para reflexionar sobre los resultados obtenidos en diferentes momentos de evaluación. En este proceso es muy importante la autocrítica objetiva; para reconocer las fortalezas y áreas de oportunidad de la tarea docente y directiva, y para encontrar respuestas a lo planteado, se realizan algunas preguntas como las siguientes (SEP, 2014a: 18):

- ¿Hasta dónde han logrado avanzar en la escuela?
- ¿Cuáles son las áreas de oportunidad que identifican?
- ¿Qué acciones instrumentaron en el ciclo escolar pasado para lograr resultados positivos?
- ¿En dónde se advierten puntos débiles?
- ¿Qué retos les plantean estos resultados al colectivo?
- ¿Qué indicadores no demandan una atención inmediata por estimar que no representan un riesgo en la escuela?

2. Autoevaluación

A partir de la autoevaluación se identifica a los alumnos que están en riesgo de rezago escolar, con la intención de eliminar las barreras de exclusión hacia los alumnos migrantes, con necesidades educativas especiales o estudiantes hablantes de lenguas indígenas, y favorecer una educación inclusiva que garantice el desarrollo de las competencias de vida en los educandos.

La autonomía de gestión se encuentra en la toma de decisiones del personal docente y directivo, que marcan las pautas y estrategias para atender las prioridades educativas (mejora de los aprendizajes de los alumnos, normalidad mínima escolar, prevención del rezago y alto al abandono escolar, así como la construcción de ambientes sanos, pacíficos y formativos, libres de violencia).

3. Objetivos

Como parte del proceso de planeación se desprenden los objetivos, que encuadran lo que se quiere lograr y para qué se quiere; la comunidad escolar debe prever que estos objetivos sean viables y factibles de realizar.

Para elaborar objetivos se establece la siguiente ruta:

a. Autoevaluación diagnóstica;
b. Determinar prioridades;
c. Identificar ¿qué queremos lograr?;
d. ¿Para qué lo vamos a hacer?;
e. Elaboración de reactivos.

Con lo anterior se replantea la autonomía de gestión de los CTE, en la selección de los objetivos que conduzcan al logro de la problemática educativa.

4. Metas

Las metas son los elementos que dan consecución a los objetivos que se pretenden

lograr en tiempo y costos, por lo que son evaluables en determinado lapso de tiempo.

Las metas "deben pensarse en términos de tiempo y resultados específicos, siempre cuidando que contribuyan de manera decisiva al logro de los objetivos, teniendo como marco de referencia las acciones que se pondrán en marcha en el proceso de implementación" (SEP, 2014b: 14), es decir, se expresan en unidades de medida que se pueden calendarizar y cuantificar.

5. Acciones, responsables, recursos, costos y tiempos

Las acciones son las actividades que realiza el colectivo docente para cumplir con las metas propuestas en la RME. Los responsables son los integrantes del CTE, así como los padres de familia y agentes externos que dan servicio educativo a la institución. Con respecto a los recursos, se consideran los materiales, humanos y financieros. Los costos son los montos establecidos para realizar las actividades. El tiempo es el periodo que se destina para la realización de las acciones encaminadas a la solución de la problemática educativa.

Implementación

Es un proceso de la RME destinado a la aplicación de las estrategias y acciones que fueron definidas en la planeación anual, dentro del marco de la autonomía de la gestión escolar, por lo que sus acciones están destinadas a (SEP, 2014b):

a) Poner en funcionamiento las acciones establecidas;
b) Participar con propuestas de mejora para el cumplimiento de las prioridades;
c) Instaurar mecanismos para recuperar información sistemática y organizada que atienda las estrategias definidas por la comunidad escolar,
d) Considerar el calendario acordado para el desarrollo de las actividades.

Seguimiento

Este proceso revisa las acciones acordadas por el colectivo docente con la finalidad de recabar la información pertinente de las acciones implementadas; es responsabilidad de los involucrados en el CTE revisar los avances y participación de las estrategias para la toma de decisiones que fortalezcan y retroalimenten los objetivos, metas y acciones planteados en la RME.

Evaluación

Es un proceso que valora el logro de los objetivos y metas establecidos dentro del proceso de planeación, en el que el colectivo docente revisa y comprueba la efectividad de las estrategias y acciones enfocadas a las cuatro prioridades educativas del SBME.

Rendición de cuentas

Está vinculado con el acto de informar a la comunidad de las acciones emprendidas en el colectivo escolar para la mejora de

los aprendizajes de los estudiantes. Se considera un acto en el que los responsables difunden los resultados de los objetivos alcanzados; es decir, las escuelas informan de manera transparente sobre los resultados educativos con respecto a los aspectos administrativos, financieros y de gestión que alcanzaron durante un periodo.

Los procesos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas se presentan dentro del marco del trabajo colaborativo que se considera como un pilar en los CTE, cuya metodología permite involucrara todos los participantes del proceso educativo, para definir las acciones, estrategias y recursos que mejoren los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, en los Consejos Técnicos Escolares el trabajo colaborativo y la autonomía de gestión, representan los pilares para alcanzar las metas, objetivos y las prioridades educativas que se mencionan en el SBME, por lo que el trabajo colaborativo significa que el colectivo realiza tareas con objetivos comunes; los participantes intercambian experiencias, respetan sus roles y funciones y sus tareas propician la discusión, reflexión, identificación de problemas en busca de alternativas de solución.

Reflexiones finales

En la actualidad, el Sistema Educativo Mexicano (SEM), ante los constantes cambios sociales y tecnológicos de nuestra época, implementa diferentes estrategias con el fin de involucrar a los actores educativos en la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Poner al centro a la escuela es una política basada en los cuatro pilares del conocimiento expuestos en 1996 por Jacques Delors, los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; planteamiento que cambia el sentido de los paradigmas establecidos en las décadas anteriores.

A pesar de los esfuerzos institucionales de mejorar los aprendizajes de los educandos, existen obstáculos que limitan la actuación de los involucrados en el desarrollo de los procesos educativos.

Prueba de ello son las evaluaciones nacionales e internacionales recientemente aplicadas a educación básica y media superior, como los Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE), así como el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), cuyos resultados arrojan deficiencias en los aprendizajes de los educandos.

Con el modelo establecido en el SBME, se pretende fomentar la autonomía de gestión de los colectivos escolares, es decir que en cada centro educativo se tomen decisiones informadas y argumentadas que conduzcan al logro del perfil de egreso de los educandos. El establecimiento de los CTE, es una gran oportunidad para los docentes, directivos, personal de apoyo y personal de

servicios educativos externos, porque permite reflexionar, analizar, evaluar y tomar decisiones con la finalidad de que ningún alumno presente rezago escolar.

Para lograr lo anterior se requiere fomentar el trabajo colaborativo y entre pares en las escuelas, debido a que son acciones más factibles y efectivas para la actualización pedagógica y la formación profesional, que se manifiesta en el intercambio de saberes y estrategias de la intervención pedagógica.

El aprendizaje entre escuelas, es un proceso que se encuentra en su fase inicial, debido a que todavía se carece de procesos organizativos y de sistematización para aprender de las experiencias de otros centros escolares. Esta modalidad educativa que forma parte de la gestión educativa, orienta a la mejora de la institución, al promover la reflexión, el análisis y la autoevaluación de los avances realizados, y valorar las decisiones que tomaron en el colectivo docente para afrontar los retos y obstáculos propios del contexto escolar. Por lo que la autonomía de gestión, sustentada en el intercambio de experiencias, el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares y entre escuelas, enfocados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, representan pilares que fortalecen el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París, UNESCO / Madrid, Santillana.

DOF (1992). Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf

DOF (2014a). Acuerdo número 05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo. Recuperado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5349156&fecha=18/06/2014

DOF (2014b). Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014

DOF (2014c). Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013

DOF (2016a). Ley General de Educación. México. Recuperado en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_010616.pdf

DOF (2016b). Acuerdo número 02/05/16 por el que se establecen los Lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5436739&fecha=11/05/2016

ILCE (s/f) bibliotecadigital.edu.mx/Colección/Pedagógicas/TGA/2004/primarias/te03c01b01/u03t03s02.html

Olivé, A. (2011). *Orientaciones para fortalecer las competencias profesionales de los equipos de supervisión en las Escuelas de Tiempo Completo*. México: SEP.

Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, PRONAP (2006). *El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. México: SEP.

SEP (1982a). Acuerdo Número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. México: SEP. Recuperado en: https://www2.sepdf.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo96.pdf

SEP (1982b). Acuerdo 97, que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas. México: SEP Recuperado en: https://www2.sepdf.gob.mx/info_dgest/normatividad/archivos/acuerdos/acuerdo_97.pdf

SEP (1982c). Acuerdo 98, que estable la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. México: SEP. Recuperado en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982

SEP (2012). *Memoria documental. Curso Básico de Formación continua de los Maestros en Servicio*. México: SEP.

SEP (2013). *Diplomado Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos*. Estrategia Nacional para la Formación de Supervisores Escolares. Cuaderno del supervisor. México: SEP.

SEP (2014a). *Guía Tercera Sesión, Consejos Técnicos Escolares. Educación Secundaria ciclo escolar 2014-2015*. México: SEP.

SEP (2014b).*Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica. Preescolar, Primaria, Secundaria. Ciclo escolar 2014-2015*. México: SEP.

SEP (2014c). Programa de Inclusión y Alfabetización Digital. La autonomía escolar y la Ruta de Mejora. México: SEP..

SEP (2016). *El Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.

SEP (s/f). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica. Preescolar, Primaria, Secundaria*. México: SEP.

paideia

LA DIFUSIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UPN

LETICIA SALAZAR HERRERA

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 192

Resumen

Las universidades tienen tres tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión. En muchos casos, se cumplen las dos primeras y la tercera es dejada de lado por considerar que las otras son prioritarias en la formación de los universitarios.

El propósito de este trabajo fue indagar cuántas unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México cuentan con un área constituida, formal, de difusión y extensión universitaria. Recurrí a las páginas web institucionales de las unidades, o sitios alternos que pudieran contener información confiable, considerando la importancia de las redes como fuentes de información oficial.

El resultado nos indica que existen pendientes en cuanto a la formalización del área, porque hay ambigüedad en las tareas que se incluyen bajo este y rubros aledaños, y debido a que algunas unidades no cuentan con un área formal que cumpla con esta tarea sustantiva. PALABRAS CLAVE: Universidad, difusión, extensión, promoción, arte.

Introducción

Las universidades han declarado desde hace ya largo tiempo, tener tres tareas sustantivas: docencia, investigación y difusión. Las dos primeras suelen cumplirse con cierta medianía, más la primera que la segunda, y los argumentos para este dispar ejercicio son muchos y variados: prioridades, política educativa, recursos, etc. La tercera función, la difusión y extensión universitaria, suele dejarse con alguna frecuencia de lado para poner atención a la docencia y la investigación; al considerar la difusión y extensión como una tarea prescindible o diferible, se le restan atención y recursos: no está lo sufi-

cientemente internalizada su importancia (Ruiz Lugo, 1992: 1; Navarro Benítez, 2004: 7; Palencia, 1992: 4).

Cuando se analiza la función de la difusión y extensión universitaria como una de tres funciones sustantivas, se le sigue poniendo a competir deslealmente con la docencia y con la investigación, dado que podría defenderse con facilidad que no ha de existir espacio universitario en el que no se dicte cátedra, ni prestigio que se consiga sin hacer investigación. Siguiendo a Cano Menoni (2014), consideramos que esta función de la universidad recorre transversalmente a las otras dos, por lo que en vez de ponerla a competir, habría que comprender que sin ella, la formación universitaria sigue sin cumplir a cabalidad su cometido social, que comprende por una parte, proveer a los estudiantes de un juicio crítico y analítico mientras se forman, y por la otra, la obliga a establecer una relación con el entorno en el que trabaja; esto es, la compromete a generar productos que busquen compartir con la comunidad lo que en su espacio se crea: conocimiento, análisis, reflexión crítica sobre la realidad como mecanismo político de procuración de sociedades más justas.

Qué es la difusión y extensión universitaria

El tránsito de la universidad como institución dirigida por la Iglesia a una dirigida por el Estado significó la secularización de la educación, pero ello no le quitó el carácter paternalista a esa concepción según la cual los doctos y eruditos (o sea los burgueses, que eran los que tenían acceso a la formación universitaria), debían propalar sus conocimientos a la masa con el fin de formar mejores servidores del Estado; se pasó de un control religioso a uno laico, bajo el mismo principio regulador que determina quién es el agente que produce el conocimiento, y cómo decide ponerlo al alcance del pueblo: "La universidad colonial preparaba a los servidores de la Iglesia y de la Corona; la republicana debía dar 'idoneidad' a los funcionarios del Estado" (Tunnermann, 1978: 96).

Las transformaciones sociales aparejadas a los procesos de modernización productiva en Latinoamérica hicieron que la masa de trabajadores asalariados urbanos se expandiera; el crecimiento de la clase media convirtió pronto la formación universitaria en una demanda que debía ser satisfecha, no solo por la necesidad de formar trabajadores más capacitados, sino como un mecanismo de democratización de la sociedad que permitiera a estas clases emergentes integrarse a lo político y a la toma de decisiones sobre sus propios destinos.

Según Salazar Bondy (citado por Tunnermann) se trataba de abrir la universidad a sectores más amplios de alumnos sin considerar su origen o posición social; dar acceso a la enseñanza a todos los intelectuales capaces sin importar su ideología; democratizar el gobierno universitario

con la participación estudiantil; y vincular a la universidad con el pueblo y la vida de la nación. (Tunnermann, 1978: 99)

Es en este contexto en el que surge la función de la difusión y extensión universitaria. El 22 de septiembre de 1949 se crea la Unión de Universidades de América Latina, que convoca en 1957 a la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural; la reunión se llevó a cabo en Santiago de Chile y ahí se aprobaron una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre la materia (Tunnermann, 1978: 103). Como puede verse, no se trata de un proceso nuevo ni del que no se haya discutido con amplitud en América Latina.

Para Cano Menoni, la función de la difusión y extensión universitaria no es suplementaria sino medular de la formación integral. En una referencia al documento que el Consejo Directivo que la Universidad de la República de Uruguay aprobó en 2009 sobre esta función universitaria, leemos que a partir de las actividades de extensión, los estudiantes:

> ...entran en contacto con la realidad, usan lo que saben para afrontar problemas de la sociedad, interactúan con gente que tiene otros conocimientos y otras vivencias, se les ofrece la oportunidad de ser útiles; todo eso apunta a una formación integral. Más aún, la extensión puede hacer una importante contribución a la democratización del conocimiento, al cuestionar la noción frecuente de que el poder del conocimiento no puede sino estar concentrado en algunos actores en desmedro de otros (Menoni, 2014: 42).

En términos generales, hay claridad sobre la importancia de la difusión cultural en las universidades, pero esto no se traduce en el fortalecimiento de dicha tarea sustantiva. Estamos ciertos de que la educación es un proceso que ocurre en el aula pero también fuera de ella, a través de procesos formativos de muy diversa índole.

En un número de la *Revista de la Educación Superior* dedicado al análisis de las funciones del área en mención, leemos la descripción que hace Ruiz Lugo de la difusión y extensión universitaria:

> ...se identifican dos vertientes en la función:
> a) La difusión o extensión cultural que comprende, fundamentalmente, la difusión de las manifestaciones artísticas, y en algunas instituciones la difusión del conocimiento científico.
> b) La "extensión de servicios", también denominada extensión universitaria, servicios a la comunidad, servicios asistenciales o extensión académica y que agrupa acciones relacionadas con la extensión de la docencia (educación continua, centros de lenguas extranjeras, formación de profesores, capacitación de personal administrativo a instituciones), con servicios de apoyo a la docencia e investigación (biblioteca, servicio social, orientación vocacional), servicios asistenciales a la comunidad externa (bufetes jurídicos, servicios médicos, asesoría técnica) y servicios a estudiantes, básicamente recreación y deporte, aunque algunos incluyan becas, dormitorios y otras prestaciones (1992: 2).

Siguiendo la concepción de diversos autores aparte de los ya mencionados, consideramos que la difusión y extensión universitaria es en sí misma el compromiso que cada universidad contrae con la sociedad en la que está inmersa; no es la universidad un espacio para acumular conocimientos ni es una empresa dedicada a brindar servicios educativos a particulares.

Entendemos el espacio universitario como el semillero a través del cual la sociedad genera mentes críticas que coadyuven a la mejora de sus condiciones de vida a través de los mecanismos de vinculación y soporte que la universidad sea capaz de establecer entre estudiantes y docentes con la sociedad en general, para el análisis y la propuesta de solución de las problemáticas que aquejan a los diversos grupos sociales.

Existe la necesidad de que los cuerpos docentes y de investigadores universitarios asuman la transversalidad de la función de difusión y extensión en todo el quehacer académico, con el fin de que lo integren a sus programas, proyectos y presupuestos. El enlace necesita ser no solo denominativo, sino funcional.

La Universidad Pedagógica Nacional de México

La Universidad Pedagógica Nacional en México está enfocada de manera preponderante a ofrecer servicios educativos vinculados a los docentes en servicio, y a la profesionalización de agentes educativos que dan servicio al sistema educativo:

> Tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Ofrece, además, otros servicios de educación superior como especializaciones y diplomados, realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.

Según informa su página oficial, cuenta con 70 unidades, 208 subsedes académicas y tres universidades pedagógicas descentralizadas. La unidad Ajusco, aunque ya no aparece en el directorio actual del sistema UPN nacional como una unidad propiamente dicha, ofrece licenciaturas, maestrías y doctorados similares a los de las unidades del resto de la República, y además es la única que posee una Dirección de Difusión Cultural y Extensión Universitaria; el resto cuenta con coordinaciones o áreas sin denominación específica.

La comunicabilidad de las unidades UPN

Para realizar este trabajo hice una búsqueda somera en Internet de la información disponible sobre las unidades UPN del país. Mi interés original fue conocer el estado de las unidades en cuanto a la definición formal de sus áreas de difusión y extensión universitaria: responsabilidades, objetivos, alcances. Finalmente hube de incorporar como elemento importante de mi indagación, el factor no previsto de que

algunas unidades no cuentan siquiera con una página web.

Como consecuencia, registré estos dos datos concretos: qué unidades cuentan con página web propia, y cuáles unidades tienen en su organigrama o directorio la función específica de la difusión y extensión universitaria.

En los casos de las unidades que no tienen página propia, rastreé un poco más para ver si podía encontrar —aunque fuera de forma referenciada— lo relativo al área de difusión y extensión. No siempre encontré estos datos.

Tomé en cuenta otras páginas: buscadores, Facebook, blogs y páginas anidadas en algún otro *site*, pero debe tomarse en cuenta, al interpretar los datos, si provienen de la página institucional o no. Para efectos concretos, estimé que la página web de una unidad UPN fuera fácil de localizar, esto es, que no tenga que hacerse un ejercicio de paciencia en los buscadores de Internet para llegar a la información. Las palabras clave utilizadas, en ese sentido, fueron UPN y su ciudad sede.

La consideración básica para hacer esta búsqueda, fue que debe existir una vía de comunicación institucional formal a través de la cual las universidades se mantienen en contacto con la comunidad estudiantil a la que sirven, y con la comunidad en general.

A través de sus sitios web, las universidades pueden informar de manera permanente sobre su oferta académica, calendarios escolares, inscripciones, pagos, exámenes y demás, así como acerca de los programas de sus cursos; tener funcionando sus plataformas de estudio; informar de eventos, cursos, diplomados; ofrecer acceso abierto (o restringido a estudiantes, docentes, etc.) a documentos rectores, reglamentos, libros y revistas digitales o impresos, etc.

En una segunda instancia, se asume que dentro de las funciones de la difusión y extensión se encuentra aquella relacionada con la vinculación que la universidad debe establecer con la sociedad en su conjunto, para poner a su alcance el resultado de las actividades que realiza, ya sean de tipo académico, cultural o artístico, así como poner a su disposición el conocimiento generado desde las áreas de la docencia y la investigación (ensayos, libros, memorias de coloquios, encuentros, etc.).

Las fuentes

Para analizar la información de las unidades UPN del país tomé en cuenta el listado que existe en la página oficial de la UPN Ajusco, que contiene datos actualizados al 13 de julio de 2017.

Atendiendo la información que registra el sitio como una lista consecutiva organizada por estados, consideré las 70 entradas correspondientes a unidades en el país y también a la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), la Universidad Pedagógica de Durango (UPD), la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), que se

asume son las descentralizadas al no tener asignado un número de unidad pero seguir a la vez asociadas al sistema UPN mexicano.

El caso de Ajusco, que no queda claro si solo es un centro administrador de unidades, ya que a la vez tiene oferta académica, no aparece en el listado aunque hasta hace pocos meses era la unidad 092. Lo consigno en la tabla de datos de las unidades por considerar que si rige el funcionamiento de las unidades, es relevante la existencia de su dirección de difusión cultural y extensión universitaria.

Los resultados

Mi interés específico era analizar el escenario del trabajo de difusión y extensión universitaria que actualmente se ofrece desde la Universidad Pedagógica Nacional mexicana, pero no podía llegar a esta información sin ingresar a las páginas de las escuelas; ahí me topé con la primera dificultad, ya que no todas cuentan con una página específica a la que se entre con una búsqueda primaria. De algunas unidades hay solo referencias generales dentro de la página de la UPN Ajusco (u otras páginas y buscadores), y no hay manera institucional de tener más información por esa vía.

Según mi búsqueda, de las unidades UPN del país, descentralizadas o no, más Ajusco (esto es, 74 espacios educativos UPN), sesenta y cinco tienen página web (propia o dentro de otra, general) y nueve no. De estos 74 espacios, la mayoría tienen una entrada específica; otras están albergadas en una página general de la UPN de su entidad.

En lo que se refiere a las universidades pedagógicas descentralizadas, Chihuahua tiene una página general (UPNECH), con once subsedes: Camargo, Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, Creel, Cuauhtémoc, Delicias, Guachochi, Juárez, Madera, Parral, Guadalupe y Calvo. A nivel estado, no existe el área de Difusión y Extensión Universitaria; en el caso de Sinaloa (UPES) sí existe una entrada para Extensión y Difusión, pero no hay mayor definición del área, objetivos, programas, etc., y por último, la Universidad Pedagógica de Durango cuenta con una Coordinación de Difusión y Extensión Universitaria.

En el caso de Sonora las unidades UPN están alojadas en la página del Centro Regional de Formación Profesional Docente, dentro del *site* del Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES), al lado de las escuelas normales y los Centros de Maestros (CDEM). Están registradas tres unidades: Hermosillo, Navojoa y Nogales, y siete subsedes: Guaymas, Caborca, Puerto Peñasco, San Luis Río Colorado, Obregón, Huatabampo y Aguaprieta. En ese esquema compartido de escuelas, hay un área general de Vinculación y Extensión, que lleva a dos links: convocatorias, y convenios institucionales, pero éstos corresponden al IFODES y no específicamente a UPN.

Existe una página general para las cinco unidades de Veracruz (UPNVER): Xalapa,

Veracruz, Poza Rica, Orizaba y Coatzacoalcos, con subsedes en Martínez de la Torre, Huayacocotla, Colatlán, Papantla, Tantoyuca, Chicontepec y Acayucan. No hay datos de organigramas de las sedes, ni existencia específica del área de Difusión y Extensión universitaria.

En el caso de Guerrero, aunque hay una página principal del estado para la UPN, los links de cada unidad son independientes en el sentido de que sí poseen informaciones específicas. Hay cuatro unidades, en dos existe el área (Iguala y Tlapa) y en dos no (Chilpancingo y Acapulco).

De las nueve unidades que no tienen página, busqué páginas de Facebook, blogs, páginas externas que las mencionen, y buscadores de IES. De estas páginas, sí tomé en cuenta la información cuando el propio sitio (blog o Facebook) se ostenta como oficial. Tales fueron los casos de Autlán y Ciudad Guzmán; este último menciona el nombre del Coordinador de Difusión y Extensión Universitaria.

Distintas denominaciones del área

Por lo que respecta al área de difusión y extensión, con distintas denominaciones, se puede documentar la existencia de 33 unidades que la tienen, lo que representa 44.6% del total de las 74 unidades o sedes UPN (incluyendo Ajusco). Con variaciones en los objetivos que se persiguen desde estas áreas, existe en su directorio institucional una persona designada específicamente para cumplir esas funciones.

La variedad de denominaciones nos lleva a considerar que aún no existe la suficiente claridad sobre las funciones que deberían llevarse a cabo desde el área de la Difusión y Extensión Universitaria. Entre los nombres de esta área sustantiva que encontramos en las unidades UPN, están:

- Coordinación de Difusión y Extensión Universitaria
- Coordinación de Difusión y Extensión
- Coordinación de Extensión y Difusión
- Coordinación de Difusión
- Coordinación de Vinculación y Difusión
- Coordinación de Extensión Académica y Difusión de la Cultura
- Encargado de Difusión y Becas Manutención
- Coordinación de Investigación, Extensión y Difusión
- Difusión Cultural
- Difusión
- Coordinación de Extensión y Difusión Cultural
- Difusión y Extensión

De las unidades UPN del país, solo Ajusco maneja el área de difusión y extensión como una dirección, aunque ahora que ya no aparece como unidad propiamente dicha, pese a tener oferta académica y estudiantes, no está claro si debe considerarse su Dirección de Difusión Cultural y Extensión Universitaria como independiente o

como reguladora de las políticas de dicha área para el resto de las unidades del país.

En el resto de unidades o espacios UPN del país hay en su mayoría coordinaciones y en algunos casos, no podemos saber si se trata de personas encargadas temporalmente del área, coordinadores u otros.

Esta lista de nombres con que se designa el área, más que representar una mera curiosidad, refleja la ambigüedad que existe al interior de las unidades UPN para definir las atribuciones, responsabilidades, tareas, programas y proyectos que deben realizarse desde el área de la difusión y extensión universitaria.

No es de dudarse que las unidades UPN que no cuentan con un área específica dedicada a la Difusión y Extensión Universitaria, realicen tareas alusivas a dichas funciones, pero podemos conjeturar que lo hacen de manera discontinua, sin una programación, propósitos y objetivos formales con miras a la consecución de resultados que se vinculen con la docencia y la investigación. También podemos inferir que en aquellas unidades en que sí está descrito, al menos en el papel, el puesto, podría o no existir una política clara de las funciones y atribuciones, si se atiende la información que existe en cada página web.

Son pocas las unidades que especifican con mayor detalle las actividades que llevan a cabo desde la difusión y la extensión universitaria.

Análisis de unidades de la Universidad Pedagógica Nacional que cuentan con área de Difusión y Extensión Universitaria

En el siguiente cuadro se muestra la situación de las unidades UPN en lo referente a la tarea sustantiva de la difusión y extensión universitaria.

Unidad	Entidad federativa	Pág. web propia			Difusión y extensión universitaria		
		SÍ	NO		SÍ	NO	OTROS
Aguascalientes							
011	Aguascalientes						
Baja California							
022	Tijuana						SD
021	Mexicali						
Baja California Sur							
031	La Paz						
Campeche							
041	Campeche						
042	Ciudad del Carmen						

Unidad	Entidad federativa	Pág. web propia		Difusión y extensión universitaria		
		SÍ	NO	SÍ	NO	OTROS
Coahuila						
051	Saltillo					
052	Torreón					
053	Piedras Negras		fb			SP
054	Monclova					
Colima						
061	Colima					
Chiapas						
071	Tuxtla Gutiérrez					SD
072	Tapachula					SP
Chihuahua						
	UPNECH					SD
Distrito Federal						
	Ajusco*	*				
094	Centro					
095	Azcapotzalco					
096	Norte					
097	Sur					
098	Oriente					SD
099	Poniente					
Durango						
	Universidad Pedagógica de Durango					
Guanajuato						
111	Guanajuato					
112	Celaya					
113	León					
Guerrero						
121	Chilpancingo					
122	Acapulco					
123	Iguala					
124	Tlapa					

Unidad	Entidad federativa	Pág. web propia		Difusión y extensión universitaria		
		SÍ	NO	SÍ	NO	OTROS
Hidalgo						
131	Pachuca					
Jalisco						
141	Guadalajara					
142	Tlaquepaque					
143	Autlán		fb			SP
144	Ciudad Guzmán		fb			
145	Zapopan		fb			SP
México						
151	Toluca		blog fb			SP
152	Atizapán de Zaragoza		fb			SP
153	San Cristóbal Ecatepec					
Michoacán de Ocampo						
161	Morelia					
162	Zamora					
163	Uruapan					
164	Zitácuaro					SD
Morelos						
171	Morelos					
Nayarit						
181	Tepic					SD
Nuevo León						
191	Monterrey					SD
192	Guadalupe					
Oaxaca						
201	Oaxaca					SD
202	Tuxtepec					
203	Ixtepec					
Puebla						
211	Puebla					SD
212	Teziutlán					

Unidad	Entidad federativa	Pág. web propia		Difusión y extensión universitaria		
		SÍ	NO	SÍ	NO	OTROS
213	Tehuacán					
Querétaro						
221	Querétaro					
Quintana Roo						
231	Chetumal					
San Luis Potosí						
241	San Luis Potosí					
242	Ciudad Valles					
Sinaloa						
	Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES)					SD
Sonora						
261	Hermosillo		anidada			
262	Navojoa		anidada			
263	Nogales		anidada			
Tabasco						
271	Villahermosa					
Tamaulipas						
281	Ciudad Victoria					
282	Tampico					SD
283	Matamoros					SD
284	Nuevo Laredo		fb			SP
285	Reynosa					SP
Tlaxcala						
291	Tlaxcala					SD
Veracruz de Ignacio de la Llave						
301	Jalapa		anidada			SD
302	Veracruz		anidada			SD
303	Poza Rica		anidada			SD
304	Orizaba		anidada			
305	Coatzacoalcos		anidada			SD

Unidad	Entidad federativa	Pág. web propia			Difusión y extensión universitaria		
		SÍ	NO		SÍ	NO	OTROS
Yucatán							
311	Mérida						
Zacatecas							
321	Zacatecas						SD

SD. Sin datos de organigrama, directorio o similares.
SP. Sin página web propia. No se puede obtener información oficial.
Fuente: Páginas web de las unidades, facebook, buscadores de internet. Información actualizada al 14 de julio de 2017.

A manera de conclusiones

Esta confusión conceptual no es un problema menor, ni que aqueje solo a la Universidad Pedagógica Nacional, ya que los especialistas del área han discutido por años qué es lo que debe hacerse desde esta tarea de la universidad y por qué es necesario elevarla a su rango original de tarea sustantiva.

El problema que casi siempre va aparejado a esta indefinición de responsabilidades y atribuciones se asocia a las partidas presupuestales. Si se considera la difusión y extensión universitaria como un área encargada de organizar eventos culturales, podemos pensar que será un área sacrificable en la mayoría de los casos. Y esta confusión conceptual es la que evita que se le estime como un área que cruza transversalmente a las otras dos tareas sustantivas de las universidades: la docencia y la investigación.

Si se le arrincona a las tareas de diseñar y producir avisos, circulares y anuncios institucionales, también se le está escatimando su importancia social: la de vincular el trabajo universitario y sus resultados con la comunidad estudiantil y la comunidad en general.

La universidad es el espacio social de la reflexión y el análisis; es donde se estudia el conocimiento existente y se generan nuevos contenidos, y esta función deber ser difundida hacia la sociedad.

El complemento de la formación universitaria vinculado a la sensibilización de las comunidades estudiantiles hacia los productos de las bellas artes es solo uno de los aspectos que atañen a la difusión y extensión universitaria, no su esencia; la organización de cursillos, talleres, diplomados, está más del lado de la educación continua que de la difusión y extensión.

Es indudable que con el área de difusión o sin ella, en las unidades UPN se realizan múltiples actividades para promover la cultura y las manifestaciones del arte; se ofrecen talleres y cursos, actividades artísticas de diversa índole, etc. Pero también debe decirse que al no existir de manera formal esta función, se puede interpretar

que se carece de una planeación detallada de las actividades, y al no existir un responsable, se deja a la iniciativa y creatividad de docentes y directivos el llevar adelante esta tarea.

Las actividades que se realizan responden a temáticas concretas de los docentes que las promueven; a sus relaciones profesionales, sus contactos, su cercanía con académicos o creadores; y no es factible pensar que a partir de estas circunstancias, se lleve a cabo una labor planeada, con objetivos específicos, programas regulares, y resultados que puedan evaluarse. Si no existe de manera oficial la Coordinación (o dirección, departamento, área, etc.) de Difusión y Extensión Universitaria, tampoco puede, a nivel oficial, fondearse ningún programa de actividades regulares y planeadas que ofrezcan a los estudiantes productos y servicios de manera sistemática y orientada a objetivos, con una política definida y precisa.

Una de las posibles razones es que no asumimos el rol de la universidad como formadora de conciencia crítica a nivel social. Como dice Javier Palencia: "la labor propiamente universitaria no tiene otra finalidad que facilitar a la sociedad una toma de conciencia sobre sí misma en su realidad, sus limitaciones y posibilidades" (Palencia, 1992: 4)

Al revisar nuestro escenario actual, podemos decir que vale la pena hacer un análisis a profundidad para estudiar aspectos más concretos como el propósito, los fines y las acciones concretas de las áreas de difusión que ya existen; podríamos asimismo generar un espacio de encuentro entre quienes son responsables de dichas áreas, con el fin de consolidar su vocación y ampliar sus posibilidades mediante la creación de sinergias y trabajo interinstitucional.

Los aspectos políticos y sociales vinculados al quehacer de la difusión y extensión son sobre los que debemos poner atención; destacar su importancia en el sentido de que la universidad funja como un mediador en el desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes y de la comunidad en general, para el análisis de su realidad, y para su transformación.

El lema de la UPN, "Educar para transformar", va mucho más allá de la adquisición de conocimientos con fines de desarrollo profesional; tiene que ver con la formación de sujetos analíticos, críticos, que sepan vincularse de manera directa, receptiva y propositiva con su entorno, que se sientan comprometidos como agentes en la consolidación de sociedades más justas y actúen en consecuencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cano Menoni, J. A. (2014). "La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos". Tomado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141202093928/ensayo_cano_premio_pedro_krotsch.pdf

Navarro Benítez, B. (2004). "Retos de la difusión cultural en el actual contexto universitario. Revista *Reencuentro*, 39, abril, pp. 79-84.

Palencia. F. J. (1992). "Sobre la extensión universitaria". *Revista de la Educación Superior*, 21, enero-marzo, pp. 7.

Ruiz Lugo, C. (1992). "La extensión de la cultura y los servicios en las universidades públicas del país". *Revista de la Educación Superior*, 21, enero-marzo, pp. 25.

Tunnerman, C. "El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina". Tomado de: file:///C:/Users/usuario/Downloads/3305-5182-1-SM.pdf

Universidad Pedagógica Nacional. Conoce la UPN. Tomado de: http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn

Unidades en la República Mexicana. Tomado de: http://www.upn.mx/index.php/red-de-unidades/upn-nacional

ANEXO. PÁGINAS WEB DE UNIDADES DE LA UPN

AGUASCALIENTES
Aguascalientes: http://www.upn011.edu.mx/

BAJA CALIFORNIA
Tijuana: http://www.upntijuana.com.mx/
Mexicali: http://www.upnmexicali.edu.mx/

BAJA CALIFORNIA SUR
La Paz: http://www.upnlapaz.edu.mx/

CAMPECHE
Campeche: http://upn041campeche.edu.mx/
Ciudad del Carmen: https://upn042.com/directorio/

COAHUILA
Saltillo: http://www.upnsaltillo.mx/
Torreón: http://upntorreon.mx/
Piedras Negras:
https://www.facebook.com/pages/UPN-Piedras-Negras/229995160446441?ref=ts&fref=ts
Monclova:
http://www.didies.sepc.edu.mx/BIBLIOTECA_DIGITAL/TX/U/UNIVERSIDAD_PEDAGOGICA_NACIONAL_UNIDAD_MONCLOVA.htm

COLIMA
Colima: http://www.upncolima.org.mx/

CHIAPAS
Tuxtla Gutiérrez: http://www.upn071.chiapas.gob.mx/

CHIHUAHUA
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua:
http://www.upnech.edu.mx/

CIUDAD DE MÉXICO
Ajusco: http://www.upn.mx/
Centro: http://189.208.102.74/u094/
Azcapotzalco: http://www.upn095.com.mx/
Norte: http://unidad096.upnvirtual.edu.mx/
Sur: http://upn-a.galeon.com/
Oriente: http://campusvirtual.upn.mx/leptic/u098/
Poniente: http://www.upn099.mx/

DURANGO
Universidad Pedagógica de Durango: http://www.upd.edu.mx/

GUANAJUATO
Guanajuato: https://upn111gto.jimdo.com/
Celaya: http://www.upncelaya.edu.mx/
León: http://upn113leon.edu.mx/

GUERRERO
Chilpancingo:
http://guerrero.upn.mx/chilpancingo/upn-chilpancingo.html

Acapulco:
http://guerrero.upn.mx/acapulco/upn-acapulco.html
Iguala: http://guerrero.upn.mx/iguala/upn-iguala.html
Tlapa: http://guerrero.upn.mx/tlapa/upnguerrero.html

HIDALGO
Pachuca: http://www.upnhidalgo.edu.mx/

JALISCO
Guadalajara: http://upngdl.mx/
Tlaquepaque: http://www.upn142.edu.mx/
Autlán: https://www.facebook.com/UPN143Autlan/
Ciudad Guzmán:
https://www.facebook.com/Unidad-Upn-144-Ciudad-Guzm%C3%A1n-173299746032970/
Zapopan: https://www.facebook.com/upn145zapopan/

ESTADO DE MÉXICO
Toluca: http://upn151tolucacontrolescolar.blogspot.mx/
Atizapán de Zaragoza:
https://www.facebook.com/UPN-152-ATIZAPAN-122643324483271/
San Cristóbal Ecatepec: http://upn153.mx/

MICHOACÁN
Morelia: http://www.upn161morelia.edu.mx/
Zamora: http://www.upn162-zamora.edu.mx/
Uruapan: http://upnuruapan.edu.mx/portal/
Zitácuaro: http://upn164.edu.mx/portal/

MORELOS
Morelos: http://upnmorelos.edu.mx/

NAYARIT
Tepic: http://www.upn181.edu.mx/

NUEVO LEÓN
Monterrey: http://www.upn19amty.edu.mx/
Guadalupe: https://www.upnguadalupe.com/

OAXACA
Oaxaca: http://upn201.mx/
Tuxtepec: http://www.upntuxtepec.org/
Ixtepec: http://www.upn203.edu.mx/

PUEBLA
Puebla: http://upn211.edu.mx/
Teziutlán: http://upn212teziutlan.edu.mx/
Tehuacán: http://www.upn213.edu.mx/

QUERÉTARO
Querétaro: http://upnqueretaro.edu.mx/

QUINTANA ROO
Chetumal: http://www.upnqr.edu.mx/

SAN LUIS POTOSÍ
San Luis Potosí: http://balo1007.wixsite.com/upnslp
Ciudad Valles: http://www.upn242.com/Portal/index.php/en/

SINALOA
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa:
http://upes.edu.mx/

SONORA
Hermosillo, Navojoa y Nogales:
http://www.ifodes.edu.mx/unidades.php#DatosUnidad

TABASCO
Villahermosa: http://www.upntabasco.edu.mx/portal/

TAMAULIPAS
Ciudad Victoria: http://www.upn281victoria.edu.mx/
Tampico: http://upn282.com.mx/
Matamoros: http://upn283matamoros.com/
Nuevo Laredo: https://www.facebook.com/upn284/

TLAXCALA
Tlaxcala: http://www.upn291.edu.mx/

VERACRUZ
Jalapa: http://upnver.edu.mx/
Veracruz: http://upnver.edu.mx/
PozaRica: http://upnver.edu.mx/
Orizaba: http://upn304.blogspot.mx/
Coatzacoalcos: http://upnver.edu.mx/

YUCATÁN
Mérida: http://www.upnmda.edu.mx/

ZACATECAS
Zacatecas: http://upnzacatecas.edu.mx/

A CIEN AÑOS DE LA CONSTITUCIÓN DE 1917

ÓSCAR TAMEZ RODRÍGUEZ

Centro de Estudios Políticos
e Historia Presente, A.C.

La Constitución ayer y hoy

El arribo del centenario de la Constitución promulgada el 5 de febrero de 1917 abre el debate entre la sociedad sobre su vigencia ideológica, la posibilidad de un nuevo documento constitucional e incluso la posibilidad de que esta celebración sea más de fechas que de fondo; esto, ante la eventualidad de contar en el siglo xxi con una Carta Magna muy distinta a la emanada del Constituyente revolucionario.

Para entrar al debate debemos partir del Derecho Constitucional, disciplina jurídica que explica el fundamento de las constituciones, qué son, cuál es su génesis, su estructura y los tipos de constituciones que existen.

De acuerdo a González Schmal, una Constitución es el documento que da vida a los Estados, los que en palabras de Rousseau (2000) se constituyen mediante "el contrato social" que organiza y regula la vida de los pueblos, la forma en que los individuos cancelan sus libertades en beneficio de la estabilidad de la sociedad; es el acto mediante el cual la libertad superior es la fijada por el grupo y las libertades individuales quedan supeditadas a ella.

También se concibe a la Constitución de un Estado como el documento que regula la relación existente entre personas y gobierno, que garantiza las libertades de los individuos y limita las libertades y excesos de los gobiernos.

En su obra *¿Qué es la Constitución?* Lasalle (2013: 87) explica que "la verdadera Constitución de un país solo reside en los factores reales y efectivos de poder que en ese país rigen, y las constituciones escritas no tienen valor ni son duraderas más que cuando dan expresión fiel a los factores de poder imperantes en la realidad social". Esta cita cobra re-

levancia porque, además de dar una visión jurídica, ofrece en pocas palabras el contexto político y de ejercicio real de los poderes que influyen en la conformación de un texto constitucional, y sobre todo, explica el porqué de las modificaciones que tienen constituciones como la mexicana, pues estas derivan de los poderes que afectan al país en un tiempo determinado y cómo éstos motivan que el texto constitucional se adecue con el tiempo a los requerimientos de estos grupos de poder.

Junto al elemento jurídico que aporta el Derecho Constitucional para entender el espíritu y los elementos que conforman a la Constitución mexicana, debemos considerar el enfoque histórico. Para ello, el uso de las herramientas que aporta el método comparado en los estudios políticos e históricos, permite entender la evolución, transformaciones y cambios que ha sufrido el texto constitucional aprobado en 1917, a lo largo de sus primeros cien años de vigencia en nuestro país.

Es sabido que la Constitución mexicana ha sufrido cientos de transformaciones. Al momento de la celebración de su primer centenario lleva 699 reformas a su texto, lo que conmina a estudiar estos cambios, y a tratar de descubrir si los mismos conllevan un cambio en la visión que los constituyentes revolucionarios le imprimieron.

Con el marco teórico expuesto en los párrafos previos, es posible abordar el estudio de la Constitución bajo la premisa de disipar las hipótesis que plantean la duda sobre la vigencia social y programática del ideario revolucionario en el momento actual.

Establecer un posicionamiento que lleve a definir si cambió el rumbo, o si mantenemos congruencia con la visión social, política y económica que tuvieron al legislar la reforma constitucional los 218 constituyentes que acudieron a Querétaro e iniciaron labores el 1 de diciembre de 1916, como señala el decreto sobre la conformación del Congreso Constituyente (mexicano, 2017): "Art. 1°. Se convoca al pueblo mexicano a elecciones de diputados al Congreso Constituyente, el que deberá reunirse en la Ciudad de Querétaro y quedar instalado el 1° de diciembre del corriente año". El cual concluyó el 31 de enero de 1917 con una nueva Carta Magna a la cual le confiaron su presente y en donde apostaron el futuro de la causa revolucionaria; en caso contrario, si estamos frente a un documento distinto y distante al que concibieron los constituyentes de 1916-1917.

La Constitución vista desde el Derecho Constitucional

Una Constitución es el conjunto de preceptos que regulan a los Estados, es inherente a la formación de éstos. Jurídicamente, "una constitución es un conjunto normativo de naturaleza suprema y fundamental. Es un conjunto de normas dispuestas sistemáticamente con el propósito de organizar un Estado" (Arteaga Nava, 2013: 2)

La Constitución es, según diversos autores citados por González Schmal (2007), el contrato social por el cual el individuo somete sus libertades ante la necesidad de establecer normas comunes en una sociedad.[1] Es el orden jurídico fundamental de un Estado, es decir, la ley suprema que define conductas generales y de la cual se desprenden otras leyes que regulan o son secundarias a la Carta Magna. Igualmente, es el control que limita las facultades y funciones de los gobiernos, impide que los gobernantes caigan en la tentación de ejercer metapoderes[2] y de tomar decisiones al arbitrio personal. Define los límites a los que está circunscrito el gobierno y los gobernantes, y define las libertades de que gozan los ciudadanos; evita, como es en el caso de la historia de México, que los gobernantes en turno sean seducidos por el canto de las sirenas[3] y pretendan perpetuarse en el poder.

La aportación del Derecho Constitucional deriva de poder comprender qué es una Constitución, su estructura interna, su permisividad de reformas y consecuentemente, comprender el proceso constituyente de 1916-1917 en nuestro país.

Las constituciones son básicamente de dos tipos: las consuetudinarias y las escritas. Las primeras surgen de "la influencia de la costumbre" (González Schmal, 2007: 20); es decir, el proceso cotidiano se transforma en ley. Las de tipo escrito son generalmente influenciadas por la norteamericana y la francesa; ambas contemporáneas en su redacción y que tienen como similitud que surgen de movimientos revolucionarios. En el caso de las constituciones mexicanas, todas ellas contienen este elemento de influencia, pero además, la de 1917, particularmente, tiene ambas características, pues siendo escrita, y surgida de un movimiento revolucionario, recoge elementos de usos y costumbres propios de algunas comunidades campesinas e indígenas del país.

Para hablar del génesis de las constituciones mexicanas, debemos establecer que entre sus características está el que son escritas, todas con la visión de una nación presidencialista, democrática, republicana; salvo las centralistas del siglo XIX, son liberales y todas parten de un movimiento revolucionario o convulso que busca dar un giro de 180 grados a la visión de Estado que rige al país. Otro elemento que tienen en común es que son influenciadas por la visión del gobernante u hombre de poder en turno; lo mismo aplica a la primera constitución elaborada por mexicanos en 1814 —la Constitución de Apatzingán—,

[1] Es Juan Jacobo Rousseau quien en su obra *El contrato social* define que este contrato es entre el individuo y el Estado, sometiendo el primero su libertad a una libertad colectiva que permita cohabitar en sociedad.

[2] Se definen como metapoderes, los poderes que ejerce el gobernante o líder de las fuerzas armadas o del poder ejecutivo que no estando acreditadas en sus funciones constitucionales ni en norma alguna, usan la fuerza del poder para sacar adelante sus proyectos o visión de Estado, más allá de los consensos.

[3] El canto de las sirenas es una expresión que narra en la mitología griega cómo una especie de mujeres pez, seducían a los marinos con su canto.

hasta la aprobada en Querétaro el 31 de enero de 1917 y promulgada el 5 de febrero del mismo año (González Schmal, 2007).

Finalmente, las constituciones contienen en su estructura interna dos apartados: el dogmático y el orgánico; el primero de ellos contempla las garantías individuales y los derechos de los ciudadanos, y el segundo apartado contiene el funcionamiento, facultades y atribuciones de los poderes federal y locales, además de los tres poderes en que se divide el Estado (Arteaga Nava, 2013).

La Constitución aprobada en 1917, además de estos dos apartados incluye una gran aportación al constitucionalismo de su época: el apartado que incluye los elementos programáticos y sociales; donde se concentran las reivindicaciones de la lucha armada, que enarbolaron los caudillos revolucionarios. Para Arteaga Nava (2013: 3), la Constitución promulgada en 1917 se estructura en seis apartados, no en los tres antes señalados: el dogmático, el orgánico, separa el programático y social en dos —apartado programático y apartado social—, además del apartado de previsiones generales que incluye el articulado relativo a la geografía, la permisividad de las reformas constitucionales y otros elementos de esta índole; y finalmente el sexto apartado es el de los artículos transitorios que además de permitir la transición de la Constitución de 1857 a la de 1917, "acompañan a las reformas que se le hacen a la carta magna".

A manera de concluir este apartado, que es fundamental para entender y conocer nuestra Constitución y su vigencia, es de señalar que la mexicana es una constitución rígida y flexible a la vez, es rígida porque limita las reformas constitucionales, y es flexible porque contiene los mecanismos por los cuales transitan las reformas. Esta dualidad de rigidez y flexibilidad se explica al comprender la diferencia entre un Congreso Constituyente y un Congreso Constituido. El primero nace para un fin único: crear la constitución; es libre, creativo y decide. El segundo es permanente, no crea sino que aplica, está limitado por el texto constitucional y aplica, no decide. (González Schmal, 2007)

Así, entonces, se comprende que el Constituyente formado por 218 diputados de las diferentes entidades del país (Marván Laborde), tuvo una vida efímera del 1 de diciembre al mes de febrero en que se promulga la Constitución del 5 de febrero de 1917.

La Constitución Mexicana, en su artículo 135, establece las condiciones en que el Congreso de la Unión puede constituirse como Constituyente conjuntamente con los congresos de los estados de la República, y efectuar reformas a la Constitución nacida el 5 de febrero de 1917 y vigente hasta nuestros días (González Schmal, 2007).

El antecedente revolucionario

La Revolución iniciada por Francisco I. Madero surge —contrariamente a lo que se dice en el discurso político—, por asfixia en la movilidad política, por falta de espa-

cios para aspirar a posiciones de gobierno, no por la desigualdad social imperante; esta última es el combustible, el discurso que prende a las masas para sumarlas a un movimiento surgido por la falta de democracia y por el anquilosamiento de las instituciones de poder en México. Así lo expresa el propio Madero (Madero, 1910: 1): "Los pueblos, en su esfuerzo constante porque triunfen los ideales de libertad y justicia, se ven precisados en determinados momentos históricos a realizar los mayores sacrificios".

Francisco I. Madero convoca, en el Manifiesto conocido como Plan de San Luis, a rebelarse contra Porfirio Díaz y a desconocer su gobierno, tal como lo refiere en el punto segundo de dicho Plan:

> 2°. Se desconoce al actual gobierno del General Díaz, así como a todas las autoridades cuyo poder debe dimanar del voto popular, porque además de no haber sido electas por el pueblo, han perdido los pocos títulos que podían tener de legalidad, cometiendo y apoyando con los elementos que el pueblo puso a su disposición para la defensa de sus intereses, el fraude electoral más escandaloso que registra la historia de México (Madero, 1910: 2).

A manera de un paréntesis, se debe señalar que lo expresado por Madero se ha vuelto expresión cotidiana en los comicios electorales de México, durante los cien años que tiene de vigencia la Constitución de 1917.

Sintetizando, el antecedente que origina la Constitución es el levantamiento maderista que reivindica la justicia social para alcanzar los propósitos democráticos expuestos en el Plan de San Luis el 5 de octubre de 1910.

El resto es un fratricidio derivado del incumplimiento de promesas por parte de Madero a Emiliano Zapata y a Francisco Villa, para luego derivar en su homicidio perpetrado en 1913 por Victoriano Huerta y que reagrupa a zapatistas, villistas y constitucionalistas en torno de un mismo objetivo: sacar del Palacio Nacional a Huerta teniendo a Venustiano Carranza como el líder del movimiento.

Aportes revolucionarios a la Constitución

Es conocido que Venustiano Carranza convoca al Congreso Constituyente que sesiona entre el 1 de diciembre de 1916 y el 30 de enero de 1917, con el fin de amainar las diferencias entre las diferentes fracciones revolucionarias con fuerza bélica. Para ello, el 14 de septiembre de 1916 emite el Decreto que convoca a un Congreso Constituyente que habrá de reformar la Constitución de 1857 (INEHRM, 2017). En el mismo, establece de manera tramposa y ejerciendo los metapoderes que todo presidente, jefe del gobierno o de las fuerzas armadas ha ejercido al momento de presentar un proyecto o decreto constitucional, señalando los requisitos para la elegibilidad de los diputados, al momento que tramposamente excluye a todos los no afines a la causa "constitucionalista":

> Para ser electo diputado al Congreso Constituyente, se necesitan los mismos requisitos exigidos por la Constitución de 1857 para ser

> Diputado al Congreso de la Unión pero no podrán ser electos, además de los individuos que tuvieren los impedimentos que establece la expresada Constitución, los que hubieren ayudado con las armas o sirviendo empleos públicos a los gobiernos o facciones hostiles a la causa Constitucionalista (INEHRM, 2017).

Para Carranza, solo podían participar los carrancistas, sin embargo, nunca contó con que entre los asistentes estarían fracciones que simpatizaban con los grupos villistas, zapatistas y magonistas, tantos como para conformar un bloque que se opuso en puntos medulares a la visión del Estado mexicano que tenía Carranza.

Días después de emitida la convocatoria para la conformación del Constituyente, el 19 de septiembre del mismo 1916 Venustiano Carranza lanza la convocatoria para la elección de los constituyentes. En ella establece (artículo primero) que "se convoca al pueblo mexicano a elecciones de diputados al Congreso Constituyente, el que deberá reunirse en la Ciudad de Querétaro y quedar instalado el 1° de diciembre del corriente año" (INEHRM 2, 2017). Los trabajos del Constituyente dieron inicio puntualmente, en la fecha establecida, siendo ocho los constituyentes que representarían a Nuevo León entre los 218 mexicanos asistentes a la redacción de la Carta Magna.

Durante los trabajos, las discusiones se centraron en el apartado conocido en el Derecho constitucional como programático y social, que corresponde, si no exclusivamente, sí predominantemente a los artículos 3°, 27°, 40°, 115° y 130°.

Como ya se mencionó, Carranza conformó un Constituyente a modo, excluyendo a las representaciones de otras fuerzas revolucionarias antagónicas, concretamente a villistas y zapatistas, pero esto no impidió que sus idearios estuvieran presentes en los debates; así, tenemos que durante la conflagración Francisco Villa defendió los derechos sociales de la población urbana y de la pequeña propiedad campesina; aspectos como la educación popular y masiva, el salario mínimo con jornada de trabajo definida y los derechos del pequeño propietario son reivindicaciones villistas presentes en la Constitución promulgada el 5 de febrero de 1917. Por su parte, Emiliano Zapata procuró la defensa del campesino ejidal, basando su lucha en que la tierra debe ser de quienes la trabajan y no de latifundistas que explotan la mano de obra campesina.

Como se ha establecido, la Revolución nace como un conflicto por falta de movilidad política y el catalizador es la inconformidad e injusticia social. Por otro lado, la Constitución de 1917 retoma el ideario maderista de "Sufragio efectivo. No reelección" plasmado en el Plan de San Luis de octubre 5 de 1910 (Madero, 1910). También de la visión maderista se consagra el voto universal, libre y directo, terminando con casi cien años de democracia indirecta en México. Es decir, que a partir de la Constitución de 1917 en nuestro país el voto es directo, no hay una elección in-

termedia entre la del pueblo y la elección del presidente o los legisladores federales. Cada voto tendrá el mismo valor y contará como uno.

Álvaro Obregón aportará elementos de fortalecimiento a la educación y finalmente será quien enarbole con su grupo legislativo en el Constituyente las banderas de los grupos revolucionarios excluidos.

Por su parte, Carranza aporta el elemento federalista que fortalece al municipio (artículo 115 constitucional), plasma la visión del Estado presidencialista y plantea la eliminación de la figura del vicepresidente por razones históricas, como él mismo lo refiere en su mensaje al abrir las sesiones del Congreso Constituyente el 1 de diciembre de 1916: "La vicepresidencia que en otros países ha logrado entrar en las costumbres y presentado buenos servicios, entre nosotros, por una serie de circunstancias desgraciadas, llegó a tener una historia tan funesta, que… no hizo otra cosa que debilitar al Gobierno de la República" (Carranza, 1916: 10).

Sobre su visión presidencialista, refiere que el gobierno parlamentario lo único que logra es debilitar al presidente, quitando "sus facultades gubernamentales para que las ejerza el Congreso". Y agrega: "En otros términos, se trata de que el presidente personal desaparezca, quedando de él una figura decorativa" (1916: 9). Como todos los edificadores del Estado mexicano, iniciando con José María Morelos y Pavón en la Constitución de 1814, y siguiendo con la figura de Juárez, Carranza nunca desaprovechó los metapoderes que otorga ejercer el poder para imponer la visión de Estado que quería.

Transformaciones constitucionales en 100 años

Aprobada el 31 de enero y promulgada cinco días después, poco se habla de su puesta en aplicación hasta el mes de mayo de 1917:

> Art. 1o. Esta Constitución se publicará desde luego y con la mayor solemnidad se protestará guardarla y hacerla guardar en toda la República; pero con excepción de las disposiciones relativas a las elecciones de los Supremos Poderes Federales y de los Estados, que desde luego entran en vigor, no comenzará a regir sino desde el día 1o. de Mayo de 1917, en cuya fecha deberá instalarse solemnemente el Congreso Constitucional y prestar la protesta de ley el ciudadano que resultare electo en las próximas elecciones para ejercer el cargo de Presidente de la República. (Gobierno Provisional, 1917: 160).

La primera ley promulgada es la Ley Electoral, que se da el 6 de febrero de 1917 y tiene la finalidad de regir los comicios a través de los cuales se elige al Congreso Constituido y al Presidente de la República, que en su caso fue, obviamente, Venustiano Carranza.

Desde su promulgación en febrero y su entrada en vigor el primer día de mayo de 1917, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a la fecha de la celebración de su primer centenario de vida

(el 5 de febrero de 2017), ha sufrido 699 reformas, publicadas en 229 decretos, siendo el más reciente de fecha 15 de agosto del 2016 (Cámara de Diputados, 2017).

De los 136 artículos constitucionales, 22 de ellos conservan el texto original de 1917, entre los que podemos referir los artículos 8, 9, 12, 23,38, 39, 47, 50, 57, 64, 68, 80, 81, 86, 91, 118, 126, 128, 129, 132 y 136. Los 114 artículos constitucionales restantes han sufrido diversas reformas, siendo el artículo 73 constitucional el más reformado, con 77 modificaciones. El artículo 73 refiere a las facultades de la Cámara de Diputados, es decir un artículo que regula uno de los elementos del apartado orgánico de la Constitución.

El segundo artículo constitucional más reformado es el 123, con 26 reformas; las últimas de ellas han transformado la visión del Estado mexicano que regula este artículo. Me refiero al aspecto de la relación laboral de los trabajadores mexicanos, su justicia social, las relaciones obrero-patronales y los elementos sociales que pretendieron los constituyentes infundir en este artículo. Dichas transformaciones dejan de garantizar la seguridad social, el acceso a la vivienda, la seguridad de la salud y la jubilación digna de los trabajadores, entre otros aspectos que las últimas reformas han implementado.

Según estiman diversos economistas y expertos en materia laboral, como es el caso del maestro Héctor S. Maldonado Pérez (Maldonado, 2017), en 20 o 30 años, tendremos una población adulta mayor en condiciones de bajos ingresos, de pobreza, sin seguridad social y con poca calidad de vida. Estas transformaciones sí transforman o modifican la visión de Estado que tuvieron los constituyentes con relación a la que hoy existe.

El tercer lugar entre los artículos más reformados lo ocupa el 27, con 20 cambios en el texto constitucional; otro de los artículos herencia de la Constitución, el relativo a la propiedad de la tierra y que regula la explotación del subsuelo y su riqueza. Las más recientes transformaciones derivadas del "Pacto por México", del presidente Enrique Peña Nieto, permiten que la inversión privada, nacional y extranjera, explote y comercialice el petróleo, fijando el precio de la gasolina a condiciones de mercado, aunque éstas no resulten del todo transparentes ni clarificadas para la población.

Otros artículos con entre 11 y 18 reformas son los artículos 41, 111, 94, 105, 116, 122, 4, 76, 79, 115, 74 y 89; quedando el artículo 3 constitucional con tan solo 10 reformas en el momento de la celebración del centenario de la Constitución de 1917.

De los artículos que podemos considerar como un logro de los revolucionarios, debemos estimar que en lo relativo a la educación hemos avanzado; tenemos aspectos como la reforma laboral magisterial que afecta a la planta magisterial y es resultante del Pacto entre las fuerzas políticas en el actual sexenio peñanietista. Pero no por ello debemos dejar de lado que las reformas al artículo 3 constitucio-

nal, han contribuido a que la educación en México responda más al ciudadano urbano, cosmopolita y globalizado del siglo XXI que al ciudadano campesino, aislado y analfabeta predominante hace cien años.

Esto no significa que todo esté bien en materia de educación, lo que se pretende establecer es que las transformaciones en materia de educación han trasformado, en lo general, para mejorar la visión educativa plasmada en la Constitución de México.

Otros aspectos que se han beneficiado de las trasformaciones son los relativos a derechos humanos y democracia. Hoy, indiscutiblemente, tenemos mayor respeto por los derechos humanos; podemos asegurar que en el periodo transcurrido desde la promulgación de nuestra Carta Magna, la segregación por raza, sexo, condición económica, religión u otras diversidades son cada vez menores. Ello no significa que estemos en un país de maravillas, significa que hemos avanzado y que el acceso a la democratización de la información, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) y a un mayor nivel educativo en la sociedad, son factores que han contribuido a la convivencia plural de los ciudadanos en una sociedad multicultural.

Sobre las reformas a los artículos garantes de la vida democrática, podemos asegurar que las reformas han permitido, en estos cien años, evolucionar de una democracia de primera generación, que facultaba el voto directo, secreto y universal —en el texto constitucional, no perdamos de vista que es nuestro motivo de análisis—, a una democracia de segunda generación con voto universal pasivo y activo sin distinción de sexo, con representación proporcional que da voz a las minorías y con instituciones ciudadanizadas. Actualmente, vivimos una democracia de tercera generación donde la participación ciudadana, el regreso de las candidaturas independientes, la transparencia electoral y la cada vez mayor participación ciudadana en las decisiones de gobierno, están vigentes en el texto y en las prácticas democráticas en México.

En un balance general, podemos establecer que los preceptos revolucionarios heredados por el constituyente de 1916-1917, plasmados en los artículos programáticos y sociales, han sufrido todos ellos modificaciones, en donde aspectos como la seguridad laboral y el patrimonio de la nación salen con visiones antagónicas a la de los constituyentes, y que las trasformaciones en aspectos sociales como el de los derechos humanos y la educación, han evolucionado para responder a las necesidades del país en el siglo XXI.

Presente y futuro de la Constitución mexicana

No hay discusión, la Constitución que rige la vida política, social, económica y de seguridad de los mexicanos en el año 2017, es distinta en mucho y por mucho a la aprobada en 1917 por los 218 miembros del Congreso Constituyente.

Las trasformaciones han tenido que ver con la visión del Estado que cada presidente tiene y con la imposición de sus metapoderes para transformar al Estado de acuerdo con su visión, y no ajustar su visión de México a la Constitución. Desde 1920, con el primer presidente electo constitucionalmente luego de la promulgación de la Carta Magna, iniciaron las transformaciones o reformas a la Constitución mexicana, algunas de forma, otras de fondo y unas más por corrección a interpretaciones, concluyendo en las reformas que derivan por la evolución misma de la sociedad mexicana.

Entre las transformaciones al texto constitucional que bien pueden ejemplificar las transformaciones por evolución social, se ubican las relativas al artículo primero, en donde el avance en México en materia de derechos humanos, es visible en el actual texto constitucional.

Lo relevante es que todos los presidentes que han jurado la Constitución vigente, le han realizado reformas. Álvaro Obregón, habiendo participado activamente y con liderazgo en la redacción de la Constitución promulgada por Carranza, vio la necesidad de implementar 8 enmiendas constitucionales. Es digno de señalar que Obregón no fue un constituyente, sin embargo, siendo el "hombre número 2" durante el carrancismo, solo debajo de don Venustiano y con una gran influencia política y militar entre los más radicales de los constituyentes participantes, asumió un papel protagónico y de contrapeso que finalizó con los grandes cambios y debates en artículos como el 3° constitucional, donde la segregación religiosa de la función educativa fue el eje central de la discusión.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río, otro general altamente identificado con la Revolución y su legado social, se realizaron 15 cambios al texto de la Carta Magna; Miguel Alemán promulgó 20 reformas y así hasta llegar a los presidentes de la llamada era neoliberal, que han realizado el 60% del total de las reformas constitucionales.

Destaca como el presidente más reformador o el que ha promulgado más reformas constitucionales en los cien años de la Constitución de 1917, el actual presidente Enrique Peña Nieto, contando hasta el momento de la celebración del centenario de la Constitución con 147 de ellas; seguido por Felipe Calderón Hinojosa con 110 reformas promulgadas, ocupando el tercero y cuarto lugar Miguel de la Madrid Hurtado y Ernesto Zedillo respectivamente.

Como se observa, en los últimos sexenios, cuando se ha hablado de un proyecto de nación neoliberal, las transformaciones han aumentado en número y en trascendencia.

Se puede concluir que al día de la celebración del centenario constitucional, es ocioso el debate sobre escribir una nueva Constitución, pues la actual ya es nueva respecto a la promulgada en 1917. En su caso, el debate debe centrarse sobre establecer la visión del Estado mexicano que se quiere, y conforme a los resultados, establecer las reformas que den rumbo y certidumbre.

Algo así como colocar nuevo pavimento en la rua de México, en vez de continuar por la vía de los parches y los remiendos.

Es necesario que el pueblo, los grupos de poder duros y blandos, la sociedad en su conjunto, fijen el rumbo de la nación que se desea. Si se sigue en un federalismo rasurado, se avanza en autonomía federada, si se refuerza el centralismo —como parece haber sido la tónica en las reformas de 2012 a la fecha—, si se acota el presidencialismo o la nación transita a un parlamentarismo o un semipresidencialismo. Para luego establecer las formas de gobierno, la división o complementación de poderes y, finalmente, establecer el articulado que rija la vida de los mexicanos en el siglo XXI. Seguir por la ruta que vamos es la de parchar, enmendar o adecuar la Constitución a los nuevos tiempos, siempre con el peligro de que los gobernantes en turno impriman en ella más sus sellos personales que la visión de un estadista que legisla y gobierna con la mira puesta en las décadas por venir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arteaga Nava, E. (2013). *Derecho Constitucional*. México: Oxford.

Cámara de Diputados. (16 de enero de 2017). Cámara de Diputados de la República. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_crono.htm

Cámara de Diputados, (. (15 de enero de 2017). Cámara de Diputados de la República. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_art.htm

Cámara de Diputados, (. (17 de enero de 2017). Cámara de Diputados de la República. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum_per.htm

Carranza, V. (1916). Diario de los Debates. Tomo I. No. 12. *En C. Constituyente, Diario de los Debates*. Tomo I. No. 12 (págs. 260-270). Querétaro: Gobierno de México.

Diario de los Debates, C. d. (03 de enero de 2017). Cámara de Diputados de la República. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/Proy_CPEUM_expmot_01dic1916.pdf

Gobierno Provisional, d. l. (1917). *Diario Oficial de la Federación*. Tomo V. No. 30. Querétaro: Gobierno de la República.

González Schmal, R. (2007). *Programa de Derecho Constitucional*. México: Limusa.

INEHRM (15 de marzo de 2017). Centenario de la Constitución de 1917. Obtenido de www.Constitucion1917.gob.mx: http://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/251/1/images/001.pdf

INEHRM 2 (19 de marzo de 2017). Constitución de 1917. Obtenido de www.Constitucion1917.gob.mx: http://constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/251/1/images/002.pdf

Lasalle, F. (2013). *¿Qué es una Constitución?* México: Tomo.

Madero, F. I. (1910). *Manifiesto a la Nación. Plan de San Luis*, 9.

Maldonado, P. H. (23 de enero de 2017). Charla sobre las reformas a la Legislación Laboral. (O. T. Rodríguez, entrevistador)

Marván Laborde, I. (s.f.). http://aleph.org.mx/. Obtenido de ¿Cómo votaron los diputados constituyentes de 1916-1917: http://aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/4706/1/DOCT2065610_ARTICULO_1.PDF

mexicano, D. i. (15 de marzo de 2017). Centenario de la Constitución Política. Obtenido de http://www.constitucion1917.gob.mx: http://www.constitucion1917.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/251/1/images/002.pdf

Rousseau, J. J. (2000). *El contrato social*. México: Austral.

ex votos

LUIS ASTEY VÁZQUEZ

ROSAURA BARAHONA

ESCRIBIR SOBRE LUIS ASTEY VÁZQUEZ ES MUY DIFÍCIL porque fue un ser excepcional, pero muy privado y discreto, aunque de una generosidad maravillosa.

La inteligencia de "Astey", como se le conocía en todos lados era proverbial. Era de Guadalajara y formó parte de un grupo de jaliscienses que coincidieron en Monterrey y resultaron muy importantes para la vida académica de la ciudad.

Astey daba clases en Letras y yo hice un pésimo curso sobre literatura griega con él porque fue el semestre en el que nos avisaron que "siempre sí" debíamos elaborar una tesis y yo tenía que estar en Mexicali el 1 de septiembre. Hacer la tesis en menos de cuatro meses fue todo un reto, pero absorbió mucha de nuestra energía y no pude estudiar con él como me hubiera gustado.

Cuando regresé de Mexicali, el Tec me dio media planta en Letras y media planta en Biblioteca, cuyo director era el licenciado Astey.

Entonces no había detectores electrónicos y el robo de libros era un problema muy serio. Cuando le informaba sobre los libros perdidos o robados, me decía que no me preocupara mucho, que el robo de libros era el único que no debería castigarse y yo lo entendía, pero los encargados de los presupuestos, no. De repente teníamos que volver a comprar una cantidad considerable de material bibliográfico y yo le decía: "Lic, ya no me alcanza el presupuesto", y él me decía: "Usted pídalos; el Tec los tiene que pagar y cuando vengan a regañarla, me los manda a mi oficina y yo hablo con ellos". Y eso hacía y eso sucedía.

Lo tuve tres años como jefe y vi cómo, para él, el trabajo era una cosa necesaria para subsistir, pero su vida estaba puesta en sus traducciones del griego, del latín medieval y del clásico y en la lectura de textos entonces muy difíciles de conseguir.

Teníamos contacto con muchas bibliotecas del mundo y a ellas les pedíamos el material que Astey necesitaba, pero no siempre era fácil que nos lo prestaran porque entonces no había fotocopiadoras ni otros medios técnicos que hoy te permiten enviar textos valiosos de un lado a otro.

Existían los microfilms, pero no todos los libros se podían microfilmar porque había algunos tan viejos que era imposible hacerlo. El Tec era famoso por las joyas que

tenía (y espero que siga teniendo) en la Biblioteca Cervantina, que es el lugar más bello del mundo para refugiarse. Ahí me escondía yo cuando estaba agotada. Y Astey, también.

De hecho, una vez se quedó encerrado porque el encargado olvidó que había entrado desde temprano y cerró la biblioteca. Cuando Astey trató de salir fue un lío, porque entonces los teléfonos del Tec eran unos cuantos y había una sola línea exterior, pero además, él no sabía el número a donde debía llamar.

Astey había estudiado en La Sorbona y en la Escuela de Altos Estudios de París, y se fue a tomar un curso con el súper especialista en Literatura griega en Harvard. Cuando empezó el curso, Astey hizo una pregunta y el maestro empezó a platicar con él y lo dejó que diera la clase.

Cuando me iba a casar, las chicas de biblioteca me organizaron una cena de despedida y Astey fue. Al día siguiente, me llamó a su oficina y me dijo que no me fuera, que él con gusto me haría un desayuno de bienvenida, pero que siguiera trabajando con él. Siempre se lo agradecí.

Cuando me entraban mis crisis de ignorancia porque veía todo lo que necesitaba aprender y no de dónde sacaría el tiempo para hacerlo, platicaba con él y una vez que me vio muy triste, me dijo: "Mire, Rosaura, el pecado de muchos seres humanos es que queremos ser omniscientes, pero no podemos, de modo que creo que debemos concentrarnos en algo que de verdad nos haga sentir bien y en donde podamos hacer algo propio, pero eso implica aceptar que habrá muchas cosas que ignoraremos siempre". Por supuesto, tenía razón, y sonreí y le dije que el problema era que mi modelo era él y era inalcanzable. Me dijo que él tenía más tiempo que yo para dedicarse a lo que quería y que yo disfrutaba mucho de lo que hacía y así debía seguir.

Me fui a España y cuatro años después, fuera de mis planes, regresé a Monterrey y el doctor Treviño Ábrego me ofreció trabajo en la entonces División de Ciencias y Humanidades del Tec, en donde Astey estaba como maestro. Lo consulté con él porque él sabía que yo no quería volver a Monterrey. Me escuchó con paciencia y me dijo que aceptara: por un lado, tendría un ingreso, ahora que habíamos regresado sin un quinto en la bolsa y, por otro, me sentiría bien en el Tec.

Acepté trabajar por seis meses porque estaba embarazada de Roberta y cuando naciera quería renunciar. Me quedé 24 años, pero Astey se fue del Tec a los 4 meses de haber regresado yo y me sentí muy abandonada. Le hablaba por teléfono una vez al mes y lo hacía reír al contarle mis aventuritas en un Tec que empezaba a cambiar.

Mientras trabajamos juntos, yo iba mucho a la librería francesa del D. F. y una vez me pidió que le buscara y comprara equis libro. Llegué, lo pedí y salió el dueño de la librería a conocer a quien lo había pedido. Me vio con cara de "Usted no puede ser" y yo se lo confirmé y le dije que era para Luis Astey. Entonces dijo:

"Ah, Astey, debí suponerlo. Aquí tiene el libro y salúdelo de mi parte".

Años después, lo mismo nos pasó a Roberto y a mí en el Archivo General de Indias, en Sevilla, a donde nos pidió que fuéramos a conseguir una copia de cierto documento. Lo hicimos y bajó el director del Archivo a conocer a los expertos que buscaban algo tan especializado. Le dijimos que no era para nosotros, sino para Astey y sucedió lo mismo: "Ya decía yo… pero si es para don Luis, es muy comprensible".

En diciembre de 1997 me avisaron que Astey había fallecido y yo que no lloro con facilidad, lloré muchísimo. Me sigue haciendo falta su visión inquietante y única de la vida y su sentido del humor pulverizante. Lo quise y lo quiero mucho.

Fue miembro de número de la Academia Mexicana de la Lengua. Sus libros son obras superiores y cuidadas que trabajó bajo la supervisión de expertos como Werner Wilhelm Jaeger: *La teogonía hesiódica* (Cuadernos de Humanidades, 1967); *Sponsus: un drama medieval latino-románico* (Poesía en el Mundo, 1969); *El Ludus de Nativitate de Benediktbeuern* (1970); *Peregrinus* (1971); *Una edición del Pergamino Vindel*; *Biblioteca novohispana: procedimientos de edición* (1985); *Enuma Elish. El poema de la creación* (1989); *Hrostvita de Gandersheim, Los seis dramas* (1990); *Dramas litúrgicos del Occidente medieval* (1992); *Los tres dramas de Hilario y otros tres dramas temáticamente afines* (1995), *Hrostvita de Gandersheim, Las ocho leyendas* (1999), entre otras.

ELOGIO DE LA LECTURA, ESA ETERNA ENAMORADA DEL AMOR… POR LOS LIBROS

GENARO HUACAL

Que otros se jacten de los libros que han escrito,
a mí me enorgullecen los que he leído.
J. L. B.

LA LECTURA ES LA MUSA MÁS AMOROSA DE LA NATURALEZA, nos distrae, nos entretiene sin hacernos perder el tiempo y siempre nos educa sin presumirlo. Su técnica es peculiar, no tiene desperdicio. Basta tomar el libro, abrirlo y la lectura fluye a través de nosotros. Veintidós consonantes, cinco vocales: todo está dicho. Matizado por ese raro idioma tan ignorado por todos los no lectores, la puntuación.

Sin que lo sepamos, nos irradia lo suyo, nos enseña ortografía, vocabulario, sintaxis, puntuación infra y supra.

Leer nos libera, nos transporta al más allá desde el más acá. Sin embargo, para la gente común y corriente no sirve para nada. Al ver leyendo a su nieto la abuelita le dijo: "Salo, ve por las tortillas, tú que no estás haciendo nada". Y Salo estaba en concierto.

Lo primero que nos enseña la lectura es a aprender a leer de manera total, poco a poquito hasta el todo, todito. Leer no significa solo libros, la lectura es una musa cuyos saberes son infinitos. Su sabiduría es determinante. Con ella cualquiera sabe dónde empieza sin saber dónde termina.

Alguna vez al escuchar mi *dictum* los maestros de Literatura de la Facultad de Filosofía y Letras externaron: "No habíamos pensado en eso". La lectura nos enseña, nos guía para no perder el tiempo. No es lo mismo Harry Potter que el Quijote, la discriminación entre libros literarios y de entretenimiento es inmediata. Cuántos lectores presumen ser sin lo básico.

Que otros se jacten de sus miles de libros no leídos, a mí me satisface el centenar atesorado en casa. La lectura evita sabiamente la acumulación, oficia a favor de lo indispensable, solo debes conservar amores: aquellos libros sin los que no podrías vivir sin releerlos.

Discriminación, no acumulación y relectura dicta mi musa favorita.

Tras los libros la cultura obtenida de ellos nos abre otros ojos, multiplica nuestros sentidos: vemos lo que otros no ven, escuchamos lo que otros ni siquiera oyen. Emprendemos lecturas insospechadas. No salimos de un museo indemnes, la lectura de la obra pictórica, escultórica, musical, gastronómica, deportiva, etc., no es gratuita, es gratificante. A cualquiera distingue como uno de los suyos.

La lectura en su cultura nos revela mundos ignorados eternamente por los no lectores, al grado de presumirnos en *summa* la lectura de los sentidos: con una mirada sabes quién es quién y si es tóxico te apartas. Al escuchar su discurso aplaudes o rechazas. Con el olfato sabes de tabacos a tabacos. Después escogerás sus guisos.

La lectura no se consume en sí misma como una biografía, increíble, es infinita. A cada paso se multiplica la camaleona. Te descubre otras formas de lectura más allá de los libros, te guía de la mano con los ojos cada vez más abiertos de asombro. Los lectores de almas la corroboran: entre los cinco sentidos la lectura es otro tanto gracias a su cultivo.

Leer para vivir, vivir para leer. Los lectores empedernidos tarde o temprano escriben. La musa los inspira dotándolos de ese impulso interior mencionado por Kant, exteriorizándolo. Del hombre a lo social por el logos. De lo singular a lo plural mediante la palabra, el discurso.

A los viejos no deja de sorprendernos esta maestra eterna, no se lee de viejo como de joven. Será la acumulación de lecturas, la experiencia de vida, nuestras amorosas fatigas. Las lecturas de un viejo lector son inusitadas, deliciosas, reconfortantes. Lo descubrí con *Bajo el volcán* de Malcolm Lowry cuando decidí celebrar al autor un día de muertos. Lowry se descubrió ante mí como un borracho ingeniosamente lúdico al grado de incluirme en la fiesta como uno más de sus amigos. Increíble, inolvidable, fascinante.

Y de nuevo el círculo virtuoso de la lectura, la cultura y el arte. Lectura, discurso oral y escrito. Con veintisiete caracteres el mundo empequeñece ante el humano lector.

dialógica

ENTREVISTA CON EL DOCTOR LEONEL ZÚÑIGA MOLINA

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO UNA VERTIENTE FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO FUTURO DE LA EDUCACIÓN NACIONAL.

JUAN SÁNCHEZ GARCÍA

Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación

El doctor Leonel Zúñiga Molina es un experto mexicano que ha dedicado la mayor parte de su vida profesional al desarrollo de programas e instituciones de diversa naturaleza. En particular, ha dedicado su trabajo a la renovación de instituciones educativas desde la perspectiva del desarrollo de procesos de investigación e innovación. Tiene formación como maestro normalista. Se graduó como ingeniero en sistemas computacionales en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Obtuvo la maestría en investigación educativa y el doctorado en diseño y evaluación de proyectos educativos por la Universidad Estatal de Florida.

Ha trabajado para instituciones, tanto públicas como privadas. Desde la década de los setenta —del siglo pasado— ha colaborado en proyectos innovadores en educación, como el Proyecto de Preparatoria Abierta del ITESM, el Laboratorio de Aplicación de Computadoras a la Educación en la Escuela de Educación de la Universidad Estatal de Florida y el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación en Educación Técnica. Además, se desempeñó como director académico del Centro de Cooperación para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL).

Ha realizado consultorías internacionales para la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés). En la Organización de Estados Americanos (OEA), ocupó varios cargos, entre ellos el de Secretario Ejecutivo para el Desarrollo Integral, encargado de dirigir las áreas de la organización a cargo de los programas impulsados en vinculación con el desarrollo económico y social, así como la educación, la ciencia y cultura. A su regreso a México, coordinó la

reestructuración interna de la Secretaría de Educación Pública durante la gestión del doctor Reyes Tamez Guerra que, entre otras transformaciones, permitió la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior y la integración de una sola Subsecretaria de Educación Superior, que permitió avanzar en la integración de la formación de profesionales de la educación con las demás instituciones de educación superior existentes.

Fue el primer rector del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE), en Monterrey (2008-2010). Ha escrito libros, manuales y artículos en publicaciones nacionales e internacionales. En la actualidad, es asesor de instituciones y organizaciones educativas y participa activamente en proyectos de innovación y desarrollo institucional.

Juan Sánchez García (JSG): Me da mucho gusto poder compartir con usted este diálogo en el que abordaremos diferentes temas relacionados con la educación, que ha sido para usted un ámbito de desarrollo profesional y humano. En primer lugar, ¿podría explicar cómo se fue formando su trayectoria académica ligada a los procesos educativos? Y ¿cuáles han sido sus intereses principales a lo largo del tiempo?

Leonel Zúñiga Molina (LZM): Bueno, muchas gracias por la entrevista. Para mí es muy interesante tener un diálogo sobre los temas educativos, que en principio, ya hemos venido conversando en otras ocasiones. En cuanto a la pregunta que usted me hace, le contaré que las cosas se fueron dando de manera bastante natural. Siendo muy jovencito entré en contacto con los Hermanos Maristas, que es una organización religiosa católica muy vinculada con la enseñanza. Cursé algunos grados de primaria y secundaria en el Instituto Valladolid de Morelia, que es una institución marista. Allí me surgió el interés por el trabajo que ellos hacían como maestros, y me vinculé con la Congregación, donde realicé mis estudios de Educación Normal. No duré mucho como hermano marista. Apenas estuve dando clase en uno de los colegios maristas durante un año, cuando decidí dejar la Congregación. Tenía mucho interés en estudiar ingeniería, así que me fui a Monterrey para tratar de ingresar al Tecnológico de Monterrey. En aquel tiempo, tener título de normalista no era equivalente siquiera a tener educación preparatoria, así que tuve que cursar estudios de preparatoria para poder iniciar la carrera. Me interesé por la ingeniería de sistemas computacionales por ser la novedad del momento y, sobre todo, porque alcanzaba a darme cuenta de que las computadoras se aplicarían en muchos campos. Confieso también que buscaba tener una especie de paracaídas económico, pues mis recursos económicos eran muy limitados, y el campo de las computadoras me parecía una buena apuesta. Estamos hablando de principios de los años setenta, y para entonces se había asentado en

mí el gusto y el interés por la educación. Fundamentalmente, la educación como se lleva a cabo en las escuelas. Posteriormente, el horizonte se me fue ampliando al impulso de las circunstancias de la vida. A lo largo de una trayectoria profesional de más de 40 años, creo haber transitado por diferentes etapas. Mantuve el interés en educación. Aunque incursioné en otras áreas, al principio muy relacionadas con el desarrollo de los sistemas computacionales y, posteriormente, ya los últimos 15 o 20 años, mucho más relacionados con la innovación en las instituciones y organizaciones. Sin embargo, con pocas excepciones, siempre ha permanecido como una constante en mi quehacer profesional el interés en la educación.

JSG: Otro de los aspectos que es importante en su trayectoria profesional ha sido la educación para adultos, donde también ha participado en el desarrollo de propuestas educativas. ¿Puede comentarnos algunas experiencias vividas en el CREFAL, donde trabajó por un buen tiempo y colaboró en distintas oportunidades? Lo que se ha realizado en el CREFAL está vinculado a una propuesta educativa —quizás la aportación más importante de la pedagogía latinoamericana— con la obra de Paulo Freire, que entre algunas de las ideas principales plantea el sentido de la lectura, no solo como una forma de conocer las palabras, sino también como una lectura del mundo a través de las experiencias vividas. Todo aquello que se relaciona con la concientización para lograr la liberación del hombre. ¿Nos puede platicar un poco acerca de sus experiencias en la educación para adultos?

LZM: Para mí, la educación de adultos fue un verdadero descubrimiento. Cuando empecé mis estudios de posgrado me incorporé inicialmente a una institución que formaba profesores para los tecnológicos, el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), que a fines de la década de los setenta estaba iniciando sus actividades en su sede de Querétaro. Había colaborado en el CIIDET poco más de un año, cuando fui invitado a colaborar en el CREFAL. Yo no tenía mucha idea de lo que era, lo único que me dijeron fue que era una institución de educación de adultos. En algún momento de mi vida había hecho trabajo de alfabetización, pero fuera de eso, y de la escasa experiencia que había tenido como profesor de educación elemental, mi relación con los temas educativos se había orientado a otro tipo de cosas. Tenía familiaridad con el tema de la evaluación, y estaba interesado, más que nada, en el desarrollo de proyectos de investigación. Sobre todo, anticipaba participar en el desarrollo de aplicaciones computacionales para tratar problemas de la educación. Sin embargo, propiamente de la educación de adultos sabía muy poco, y no la había trabajado. Para mí, la educación de adultos era una novedad y, en muchos sentidos, un desafío. Había leído sobre el tema. En especial, había estudiado

la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, porque mucha gente interesada en la educación —en aquel tiempo— lo leía. Era uno de los libros necesarios. Lo poco que podía pensar acerca del tema estaba contenido en ese libro de Freire. El CREFAL fue un verdadero descubrimiento porque me permitió acercarme a la educación desde una perspectiva totalmente diferente. Pude acercarme a la educación al margen de los sistemas formales. Me vi en la necesidad de percibir y pensar la educación desde el punto de vista de aquellos que por distintas circunstancias no podían ser atendidos por los sistemas formales. Tuve que entender la falta de acceso a los sistemas formales, como una expresión de la exclusión social, una expresión de marginación y pobreza. Entonces, para mí, el CREFAL supuso un acercamiento concreto a la educación desde el punto de vista de la justicia social —desde la exclusión—. Había leído sobre ese acercamiento en los textos de Freire, pero no se me había planteado con el realismo que se me presentó al entrar en contacto con el CREFAL. Allí conocí gente que había dedicado toda su vida a trabajar por una educación liberadora. También pude conocer algunos programas. Sobre todo, pude entrar en contacto directo con personas educándose y educando a partir de diversas propuestas educativas, de carácter alternativo a las ofrecidas por la escolaridad tradicional.

En la época en que estuve en el CREFAL, era un centro muy activo en cuanto a la discusión de ideas. En muchos momentos, el CREFAL se transformaba en foro de debates sobre las ideas pertinentes para orientar las tareas de sistematización de experiencias, de investigación y de formación que se impulsaban desde el centro, tanto en México como en otros países. La mayor parte de lo que se planteaba y se hacía en el CREFAL, giraba en torno a la idea de la participación social. En muchos casos, las ideas se articulaban en torno a la idea de la investigación participativa, que era una propuesta educativa y, a la vez, una propuesta para el desarrollo de la investigación social. Fueron años que me permitieron mirar la educación desde una perspectiva totalmente diferente de la que suele tenerse al observarse exclusivamente desde el punto de vista de la educación formal. Del CREFAL me ha quedado la convicción de que el desarrollo de la educación solo podrá alcanzarse en la medida en que los sistemas formales puedan articularse, enriquecerse, complementarse, y en muchos casos suplirse, con opciones educativas valiosas desarrolladas con el involucramiento de distintos actores sociales y desde los diversos ámbitos en que se desarrolla la vida de los seres humanos.

Por otra parte, las ideas de Freire siguen siendo vigentes en nuestro tiempo. Freire es una figura necesaria para entender lo que podríamos concebir como el desarrollo de una pedagogía propiamente latinoamericana. Me voy a permitir referirme brevemente a una conversación que tuve con él, años después de mi experiencia del CREFAL, cuando me encontraba colaborando

en la OEA, a principios de los años noventa. Creo que es muy pertinente para la circunstancia que vivimos en nuestro tiempo. Había escuchado que Freire planteaba una actualización de su *Pedagogía del oprimido* en un texto que tendría por título *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con* Pedagogía del oprimido. Así que, animado por la circunstancia de poder conversar con él, le pregunté: ¿por qué o cuál es la razón de tener esperanza, en un tiempo marcado por el desaliento?, ¿por qué una Pedagogía de la Esperanza? Recuerdo que Freire, en un estilo muy propio, me dijo, más o menos lo siguiente. Me contestó en primera persona, y me dijo: "Tengo esperanza porque soy imperfecto. Tengo esperanza porque me equivoco, pero puedo corregir. Tengo esperanza porque todavía soy capaz. Tengo esperanza porque mientras hay posibilidad de ser mejor, hay posibilidad de recuperar, de transformar. Para mí la esperanza es una actitud ontológica. Es motivo y estímulo para luchar. Si alguna Pedagogía es válida para nuestro tiempo es la de aprender de nuestras vulnerabilidades, de aprender de nuestros errores, de aprender de nuestras insuficiencias. No para resignarnos, sino para orientar nuestro actuar. Espero, porque soy imperfecto, porque soy perfectible. Tengo esperanza y por ello puedo pensar en una Pedagogía de la Esperanza que surge de la conciencia de la vulnerabilidad, de la conciencia de la necesidad de los otros y de la conciencia de la necesidad del sentido para mí mismo y para el mundo".

De esta manera, palabras más palabras menos, me respondió un Paulo concreto, vital, de carne y hueso, como su propia Pedagogía. De su respuesta, me quedó, sobre todo, el recuerdo de su actitud humana. Me llamó la atención, y se quedó presente en mi memoria, el hecho de que habló en primera persona y habló con una gran convicción de que la esperanza no se fundamenta en las ideas utópicas, sino en la experiencia de las limitaciones y el esfuerzo concreto de superarlas.

JSG: Siempre son significativas estas ideas, sobre todo, con la posibilidad de buscar una transformación social. Precisamente nos ha tocado vivir una era de grandes transformaciones, la segunda parte del siglo XX y las primeras décadas de este siglo XXI en la escala mundial y nacional. Particularmente, en la educación mexicana hemos presenciado algunos cambios sustanciales en la investigación educativa. Investigadores como Pablo Latapí, Carlos Muñoz Izquierdo, Felipe Martínez Rizo y Sylvia Schmelkes, entre otros, son académicos reconocidos con los que usted ha tenido interacción, y que han participado en diferentes ocasiones para delinear propuestas, estrategias y acciones derivadas de la investigación educativa, siempre tratando de orientar la formulación de políticas públicas y acciones concretas. ¿Nos podría comentar cuál ha sido el papel de la investigación educativa en la transformación del sistema educativo nacional?

LZM: Bueno, he tenido oportunidad de conocer a las cuatro personalidades que usted ha mencionado y a otros investigadores y académicos que se han dedicado a analizar, pensar y proponer transformaciones en la educación de nuestro país. En particular, me reconozco deudor de la amistad y las ideas de los que usted ha mencionado. Creo que es difícil entender los cambios que ha habido en la educación nacional sin hacer referencia a personas que han desarrollado la reflexión y la investigación sobre el quehacer de la educación. Por cierto, un punto en común de estas cuatro personas, y de otros investigadores y académicos, ha sido su labor en la construcción de instituciones y programas. Entre varias de sus contribuciones al desarrollo institucional de la educación mexicana, cabe destacar, a manera de ilustración, que dos de ellos, Felipe Martínez Rizo y Sylvia Schmelkes han desempeñado un importante y sobresaliente papel en la creación y consolidación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que sin duda es una de las instituciones más importantes que existen en la actualidad para analizar y promover el desarrollo de la educación. Pablo Latapí y Carlos Muñoz Izquierdo fueron fundadores del Centro de Estudios Educativos (CEE), institución que ha tenido una trascendencia en el desarrollo de la educación mexicana. No se comprendería el desarrollo de la educación, sin reconocer el papel que ha jugado la investigación educativa en el sistema educativo nacional. Ha sido un papel fundamental y seguirá siéndolo. Creo que si algo es necesario para el desarrollo de la educación en México, y en otros países, es seguir fomentando y desarrollando esfuerzos de investigación e innovación porque la educación requiere respuestas cada día más diversas, dinámicas y adaptadas a transformaciones que, día con día, son más impredecibles. Entonces, es absolutamente necesario reconocer y valorar la investigación educativa como una vertiente fundamental para el desarrollo futuro de la educación nacional. Me parece que las reformas educativas, de naturaleza periódica, asociadas a los ciclos de vigencia de las administraciones gubernamentales, deberán suplantarse eventualmente por esfuerzos sostenidos de innovación, sustentados en plataformas de investigación, de naturaleza interinstitucional, capaces de generar respuestas apropiadas al dinamismo y diversidad de nuestra sociedad.

JSG: Además de la investigación, un aspecto fundamental en sus aportaciones en el ámbito educativo lo constituye la evaluación. Usted ha planteado que el aprendizaje está determinado por un acto evaluativo fundamental: que significa dar valor a lo que se quiere aprender. Y ha reflexionado en muchas ocasiones, en sus artículos y también en sus participaciones académicas, sobre las pruebas estandarizadas, como PISA y otras similares. Cabe reconocer que se han hecho señalamientos por expertos que plantean que estas pruebas

estandarizadas se presentan en forma de sesgos, ya que ponen al descubierto la comparación de sistemas educativos que tienen mejores resultados que otros. Es decir, que en algunos países muy desarrollados resulta obvio que sus resultados serán mejores que en otros en donde existen dificultades y su Producto Interno Bruto no es el mejor. En esto —como sabemos— influyen muchos factores y variables. ¿Cuál es su punto de vista con respecto al sentido que debe tener la evaluación de los aprendizajes?

LZM: Quisiera decir que hace algunos años, en la década los setenta, me interesó y me dediqué al tema de la construcción de pruebas de aprendizaje, de hecho el último año de mis estudios de doctorado lo dediqué a ese tema, y mi tesis de doctorado estuvo encaminada al desarrollo de un sistema de inferencia estadística para analizar los resultados de ese tipo de pruebas. Puedo afirmar, entonces, que he tenido una experiencia directa en el desarrollo del tema. También debo decir que mi forma actual de pensar sobre las pruebas de aprendizaje, sobre todo las de naturaleza estandarizada, si no es radicalmente opuesta, es bastante diferente de la que tenía en aquellos años.

Creo que las evaluaciones, como se practican de manera estandarizada, tanto a nivel nacional como internacional, tienen cierto sentido. Sin embargo, considero que tal sentido es limitado. Tienen algunas virtudes: permiten focalizar la atención en algunos resultados de los sistemas de educación formal que pueden ser considerados como relevantes, tanto desde el punto de vista de la escolaridad como, en algunos casos, de la vida de los estudiantes. En particular, permiten apreciar, en determinados contextos, la medida en que los estudiantes están adquiriendo algunos aprendizajes, como los relacionados con la comprensión de la lectura, la aplicación de los principios y métodos de las ciencias y el dominio de ciertas tecnologías de uso generalizado, entre otros. Tener ideas, más o menos generalizables, sobre cuál puede ser el efecto que tienen los sistemas educativos sobre el logro de ese tipo de aprendizajes, es una información valiosa para orientar el desarrollo de los sistemas educativos. Algunos de esos aprendizajes son, sin duda, muy necesarios en la actualidad, y probablemente lo seguirán siendo en años venideros, hasta donde es posible anticipar. Habida cuenta de esas virtudes, creo que se ha caído en ciertas trampas, en ciertas exageraciones. Por un lado, se ha caído en una especie de reduccionismo en relación con el valor y la relevancia de la educación. En muchos casos, el resultado de estas pruebas es considerado como indicio privilegiado, y en términos prácticos único, de la calidad de la educación o de la calidad de un sistema educativo. El valor de la educación tiende a ser expresado, de manera exclusiva, en términos de los puntajes alcanzados por los sustentantes de las pruebas estandarizadas. Me parece que eso es una exageración del papel y la

potencialidad de ese tipo de pruebas. Así, por ejemplo, algunos medios de comunicación destacan la ritualidad de ordenar a los países en términos de los puntajes promedio obtenidos por los estudiantes, como si se tratara de ordenar equipos de futbol. En algunos países les llaman "tablas de liga", refiriéndose a los resultados de las pruebas estandarizadas de aprendizaje, como si fueran los resultados de una liga de futbol (Risas). La reducción de la calidad educativa a los resultados de las pruebas de aprendizaje, y la magnificación de esos resultados en términos del ordenamiento de países, u otros conglomerados sociales, es motivo de distorsiones. Primero, porque aun siendo muy importantes, los aprendizajes considerados en las pruebas estandarizadas no necesariamente son los únicos, y probablemente ni siquiera sean los más importantes en una sociedad determinada.

Voy a proponer un contraste simplemente para destacar lo que quiero decir. En nuestro país, es evidente que tenemos una urgente necesidad de desarrollar aprendizajes que tienen que ver con la cohesión social, con la tolerancia, con el sentido político, con la capacidad de construir acuerdos, de negociar, con la capacidad de poder responder y actuar desde el ámbito local sin esperar que, desde fuera, vengan a resolvernos nuestros problemas. Si no somos capaces de gobernarnos a nosotros mismos, desde el ámbito personal y local, no podrá haber nunca un gobierno suficiente para venir a gobernarnos desde fuera.

Cada uno de nosotros es fuente de responsabilidad, y los aprendizajes ligados a la convivencia, ligados a la cohesión social, ligados al respeto a los demás, son tan importantes, y en muchos sentidos más importantes, que los aprendizajes propiamente cognitivos. Porque, finalmente, la profesión podemos cambiarla varias veces, pero la convivencia la tendremos siempre. La responsabilidad ética la tenemos que hacer viable y enfrentarla siempre. De ello depende nuestro propio valor como personas, y a ello están sujetas nuestras posibilidades de subsistencia como individuos y como sociedad. Por lo tanto, no podemos pensar que simplemente porque ocupamos 5 o 10 puntos más en una prueba internacional, el sistema educativo está mejor o peor. Ni siquiera podemos pensar la educación exclusivamente en términos de las escuelas o del sistema educativo. Hay responsabilidades educativas que nos competen como miembros de una familia y de una comunidad, como responsables de un trabajo, como ciudadanos y como partícipes en distintos ámbitos de la convivencia social. Son responsabilidades educativas que nos competen como miembros de una sociedad. Algunas de ellas corresponden a instituciones sociales de naturaleza específica, y con frecuencia son ignoradas. A los gobiernos locales les competen responsabilidades educativas, también a los medios de comunicación y a las empresas y organizaciones, tanto públicas como privadas. Entonces, no podemos caer en un reduccionismo de ese tipo.

La calidad de la educación no debe reducirse a los resultados de una prueba. Se deben hacer esfuerzos en las escuelas por mejorar la convivencia, el sentido ético y la responsabilidad, por ejercer la libertad con sentido de responsabilidad. Esto es atender aprendizajes fundamentales.

Entonces, considero que el sentido de la evaluación debe ser tal que nos permita apreciar avances, procesos y resultados en términos sociales, afectivos, de convivencia, de responsabilidades. Eso no es fácil, y no se va a poder medir o apreciar solamente aplicando pruebas estandarizadas. Tenemos que trascender la concepción de la evaluación como pruebas estandarizadas, tiene que ser un proceso de constatación y maduración vinculado de manera directa a la práctica educativa en cada institución, en cada familia, en cada centro de trabajo. El propósito, sin duda necesario, de que la evaluación se transforme en un instrumento para la mejora de la educación, no pasa de ser una expresión retórica si no se establecen vínculos concretos entre las prácticas evaluativas y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; si no se puede establecer con claridad de qué manera se están utilizando los resultados de la evaluación para mejorar los aprendizajes logrados por determinados estudiantes en ambientes específicos de aprendizaje.

JSG: Continuando con este aspecto de la evaluación… Desde 2013, en el inicio de la Reforma Educativa en México, se crearon una serie de normas y disposiciones sobre la evaluación del desempeño docente. Recientemente hubo una información, por parte del Secretario de Educación Pública, en cuanto a que el 98% de los docentes de educación básica y media superior había sido evaluado (Comunicado 175, 2 de julio de 2017). Desde su punto de vista, ¿dónde se encuentra nuestro país con respecto a la evaluación del desempeño docente?, ¿nos queda mucho por avanzar o ya llegamos a la meta?

LZM: Yo enfocaría la situación de la siguiente manera: reconozco que se ha hecho un esfuerzo en el sentido de tratar de establecer la idoneidad de los docentes para cumplir con determinados aspectos de su labor como responsables del trabajo educativo en las escuelas. No puedo decir que no se trate de un esfuerzo que tiene su mérito. Sin embargo, me parece que centrar el desempeño docente en la aplicación de evaluaciones practicadas de manera externa al trabajo cotidiano que se realiza en las escuelas es limitante. O por lo menos, para no usar el término "limitante", es insuficiente. No me parece que sea la mejor forma de enfocar la valoración del trabajo docente, y que deba adoptarse como la manera en que deba seguirse haciendo en el futuro.

Creo que la valoración pertinente del trabajo docente debiera hacerse dentro del mismo ámbito escolar. En primer lugar, ser practicada por los propios docentes a través de una realimentación sistemática entre pares, como parte de un trabajo en

equipo y de la construcción de comunidades profesionales con plena responsabilidad para promover el aprendizaje de los estudiantes, para consolidar sus logros y para resolver los problemas que enfrentan. No puedo concebir realmente una evaluación del desempeño docente sin vincularla de manera directa con el quehacer que se realiza en las escuelas, en términos de asegurar el progreso de cada estudiante en el aprendizaje, sin propiciar el diálogo y la responsabilidad compartida de todos los que integran una planta docente, en función de la conformación de una comunidad de aprendizaje comprometida, no solamente integrada por los docentes y los colectivos de las escuelas, sino también por los padres de familia y por instituciones involucradas. No puedo concebir la evaluación docente sin una vinculación directa con el aprendizaje, sin una evaluación para el aprendizaje y una evaluación que, en sí misma, es construida y aplicada como un aprendizaje.

Por otra parte, también considero que difícilmente puede justificarse a largo plazo un sistema que se centre en la evaluación del desempeño de los docentes sin atender, de manera primordial, a su formación inicial y su desarrollo profesional. De poco sirve evaluar si no hay un desarrollo sustantivo de los aspectos formativos de los docentes. Y quiero enfatizar en los dos aspectos, tanto el aspecto de formación inicial como el del desarrollo profesional.

Refiriéndome a la formación inicial, me parece urgente contar en el país con un sistema de formación inicial de profesionales de la educación que nos permita asegurar que estamos formando a los mejores educadores y educadoras. No podemos permitirnos carecer de una estrategia definida para que, lo antes posible, empecemos a contar con los educadores profesionales con niveles de preparación y reconocimiento social similares a los que tienen las profesiones de más prestigio y mayor reconocimiento social. Se trata de un desafío que, cuanto antes, debemos asumir.

Me parece que ese desafío ya no lo podemos seguir planteando en términos de una nueva reforma de las escuelas normales. No, ya no se trata de eso. Se trata de tener programas, maneras de formar a los docentes que nos garanticen lo que muchas veces, desde muchas perspectivas, se ha venido recomendando, a partir del análisis de experiencias de distinto alcance dentro del ámbito internacional, para desarrollar una formación inicial de los docentes que responda a las necesidades actuales de la sociedad. En síntesis, se trata de atraer a los mejores candidatos a la profesión, entre otras cosas a los mejores egresados de la Educación Media Superior, con ciertos criterios de aptitud para la docencia, y, sobre todo, con determinados criterios de actitud y de vocación para el trabajo de educadores. Se trata, también, de tener programas rigurosos en los que se combinen el conocimiento sistemático, la práctica pedagógica y el trabajo en equipo para compartir los aprendizajes. Así como existen *hospitales de enseñanza,* los programas de formación

inicial para profesionales de la educación debieran asociarse con *escuelas de enseñanza*, para que quienes se están formando para la docencia puedan experimentar, de primera mano, la forma más adecuada de promover el aprendizaje. Los mismos programas formativos para los futuros educadores deberían ser ejemplo de la forma como se aprende de manera más eficaz a convivir, y como se aprende a pensar. No es razonable tener programas de formación inicial de educadores acartonados, que reproduzcan prácticas pedagógicas caducas, y pedir a los nuevos docentes una forma creativa, responsable y eficaz de ejercer la enseñanza. Debemos, además, asumir el desafío de brindar incentivos adecuados, no solamente económicos, para atraer a los mejores candidatos a los programas de formación inicial. Me refiero, sobre todo, a los incentivos que emanan del trabajo mismo, que hacen de la docencia una profesión desafiante. Una profesión en donde aquellos que tienen capacidades y actitudes adecuadas, puedan aplicarlas y desarrollarlas de manera creativa y comprometida, como profesionales plenamente responsables de propiciar el progreso de sus estudiantes en la adquisición de aprendizajes de alta relevancia.

Entonces, ¿en qué etapa estamos? Yo diría que estamos en una etapa en que debemos superar, más o menos pronto y más o menos de manera definitiva y radical, algunos obstáculos que todavía debemos enfrentar. Hay mucho que hacer. Los docentes deberían tener una formación inicial pertinente, con la participación de las instituciones de educación superior que pudieran ofrecer los mejores recursos para sustentar esa formación. Deberían poder seguir con su formación profesional, en niveles de especialización o de posgrado. No para hacerse especialistas capaces de analizar las escuelas y los procesos de enseñanza y aprendizaje "desde fuera". Sino para ser educadores profesionales que son especialistas, maestros o doctores en su propia profesión, que han desarrollado los más altos niveles de competencia en el desarrollo de aprendizajes en los distintos niveles educativos, así como en distintos contextos sociales. El campo del desarrollo de profesionales de la educación es inagotable. Solo como ilustración, podemos destacar algunas necesidades de formación inicial de profesionales de la educación. Tenemos, por ejemplo, necesidad de contar con educadores profesionales para la Educación Media Superior. El problema de la educación de los jóvenes es fundamental, sobre todo en vinculación con el mundo del trabajo, y demanda la dedicación de profesionales con un nuevo perfil. Y bueno, en Educación Superior se supone que quien sea un buen profesional ya puede, por ello, desempeñarse como un buen educador. Se trata de un supuesto que, con algunas excepciones, suele resultar injustificado. Entonces, ¿nos queda mucho por avanzar? Sí, mucho, muchísimo.

JSG: Desde el 15 de abril de 2013 tiene usted un espacio editorial en el Monitor Educativo (https://monitor.iiiepe.edu.mx/) del Instituto de Investigación, Innovación y

Estudios de Posgrado para la Educación, donde analiza temas educativos importantes. Si me permite esta afirmación, pienso que el núcleo central de su columna "Aprender a vivir. Aprender a aprender" se refiere a mejorar la calidad de la educación donde el logro educativo es un aspecto a considerar en la discusión académica. ¿Qué opinión tienen acerca de los aprendizajes relevantes para contribuir a dar significado a aquello que se aprende a lo largo de la vida?

LZM: Al escuchar su pregunta, me viene a la mente un texto de Clayton M. Christensen, profesor de la Universidad de Harvard, titulado *How Will You Measure Your Life?* No sé si está traducido al español. El título sería algo así como "¿Cómo mide usted el valor de su vida?" Según relata el profesor Christensen, lo que lo motivó a escribir este libro fue constatar que muchas personas, conocidas por él en el transcurso de su carrera académica, habiendo sido exitosas, desde el punto de vista profesional, terminaban llevando una vida insatisfactoria. Había adoptado la costumbre de dedicar algunas de las últimas sesiones de sus cursos a preguntar a sus estudiantes: ¿qué era lo que consideraban importante en su vida?, ¿qué era aquello que, sobre todo, querían llegar a lograr en la vida? A través de sus conversaciones y observaciones, llegó a concluir que la realización de una persona se desarrolla en tres ámbitos, relacionados pero diferentes: a) La vida profesional, b) La vida privada y c) La vida social o pública. Notó que en el ámbito de la vida profesional era relativamente más claro de definir, en términos de la definición de los parámetros de satisfacción, con frecuencia vinculados con la educación formal. Sin embargo, la vida privada y social con frecuencia estaba sujeta a mayores incertidumbres y dificultades. Sin embargo, el desarrollo en esos ámbitos ejercía un papel de influencia creciente en la vida de las personas. La vida en familia, las relaciones de amistad, el comportamiento ético y el ejercicio de la solidaridad son factores determinantes del sentido de realización y el bienestar de las personas. Los tres ámbitos son esenciales, pero dos de ellos son con frecuencia olvidados, sobre todo entre personas que se han desarrollado en ambientes donde la escolaridad es altamente valorada.

Atendiendo a su pregunta, pienso que los aprendizajes relevantes están más en función de qué es lo que uno considera importante, precisamente para la vida. Yo diría que los jóvenes —o quienes todavía nos sentimos jóvenes— pensamos mucho en la relevancia de los aprendizajes en función de un ejercicio profesional, en función de si somos profesionales de la educación o de la ingeniería, o de cualquier otro campo en que podamos desarrollar nuestra ocupación. Y creo que es parte de la relevancia de los aprendizajes: los aprendizajes que nos sirven para trabajar, para desarrollar una profesión, para contribuir en alguna organización o en una empresa. Esto es parte de la relevan-

cia. Hay otros aprendizajes, quizá más relevantes, incluso que los "ocupacionales", que son los aprendizajes que nos permiten relacionarnos en un plano personal. Son los aprendizajes que algunos relacionan con la llamada inteligencia emocional. Son aprendizajes que nos llevan a respetar a los otros, que nos permiten reconocer y controlar nuestras emociones, y nos llevan a compartir, de manera positiva, nuestras alegrías y nuestras tristezas. Por último, tenemos los aprendizajes sociales, los aprendizajes que nos permiten llevar una vida moralmente clara, que nos permiten evitar líos, como ir a la cárcel, como no meternos en problemas de deshonestidad, que nos permiten construir y aportar juicios *a priori,* o sustentados, respecto de los problemas y situaciones que enfrenta la sociedad.

Un problema fundamental en el planteamiento de cualquier programa educativo, y en especial de la Educación Básica, es el relacionado con la definición de aquellos aprendizajes que, en un determinado contexto, debieran considerarse como esenciales para la vida en sociedad, para la vida en familia y para la vida profesional. Se trata de un problema fundamental, no solamente en México, sino en todos los países del mundo. Es un problema no resuelto, y que quizá no pueda tener solución definitiva debido a que cualquier posibilidad de resolverlo depende de la diversidad de contextos, circunstancias y situaciones en que puede plantearse. Habida cuenta de esa dificultad, por lo menos puede sugerirse la existencia de consensos en el sentido de que hay ciertos aprendizajes de naturaleza cognitiva, intelectual, que pueden considerarse como indispensables. Es el caso de los aprendizajes vinculados con la comunicación, y en particular con el dominio de la lengua escrita. Son de importancia capital todos los aprendizajes que nos permiten utilizar la lengua escrita como una herramienta de comunicación y de aprendizaje, y como una herramienta de integración social. También tiene una especial importancia el aprendizaje de ciertas lenguas. En nuestros días, el aprendizaje del inglés se ha hecho indispensable para muchos propósitos prácticos de la vida cotidiana. Asimismo, cada día se hace más necesario el dominio de ciertas formas de comunicación social expresadas mediante la aplicación de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación. En la vida contemporánea, son necesarios, también, ciertos lenguajes especializados, en particular el de los números, y el de las ciencias físicas y naturales, entre otros.

Luego tenemos los distintos aprendizajes del ámbito socioemocional. Que tienen que ver con la vida personal y con la construcción de la cohesión social. En este ámbito, sigue persistiendo la gran dificultad de la definición y constatación de los aprendizajes. ¿Cómo medimos estos aprendizajes? Parece ser la gran interrogante. A la que tal vez debiera responderse con otras preguntas, como: ¿para qué los queremos medir? o ¿qué significaría me-

dir este tipo de aprendizajes?, ¿medirlos, constatarlos, o sencillamente experimentarlos? Cuando hablamos de aprendizajes de naturaleza socioemocional, en lugar de plantear su medición, quizá debamos procurar su constatación, su vivencia, y el esfuerzo de compartirlos a través del diálogo, la determinación de finalidades y propósitos de interés común, la articulación de intereses diferentes, la solución de conflictos, el intercambio de experiencias, la realización de esfuerzos de colaboración y la celebración de compromisos y realizaciones comunes. Porque cuando se trata de este tipo de aprendizajes, no se trata solo de llegar a conclusiones inevitables, a partir de supuestos desarrollados por la vía de procesos lógicos, más o menos inflexibles. Se trata de apreciar enseñanzas y aprendizajes que adquirimos de manera vivencial, y que nos comprometen como personas y como miembros de una sociedad. Resulta imposible aprender principios éticos sin tener un comportamiento ético. ¿Cómo va uno a aprender comportamientos responsables en una familia, si quienes encabezan esa familia no se comportan de forma responsable? Estos aprendizajes pasan mucho más por la vivencia, por la experiencia directa de modelos de comportamiento.

¿Cómo se va a aprender la solidaridad, si no hay posibilidad de ejercerla con el más débil que la necesita, si no hay espacio para la convivencia? ¿Dónde van a aprender los jóvenes a ser solidarios con otros que no vienen de su mismo estrato social, si no hay posibilidad de establecer esa convivencia? Si cada quien vive por su lado, en grupos separados. Eso no se aprende con lecciones, con libros. Volvamos al tema político de moda, en términos de la responsabilidad ética: "Vamos a combatir la corrupción". De acuerdo, vamos a hacerlo. Pero, ¿podremos lograrlo simplemente con sistemas de mayor vigilancia, o represión del delito? Sin duda, podremos aspirar a algunos avances con tales sistemas. Pero difícilmente podremos sustentar mayores niveles de convivencia constructiva y cohesión social con tales sistemas. En el caso extremo, necesitaríamos que el 50% de las personas fueran policías y el otro 50% sujetos de control y vigilancia. ¿Quién cuidaría, entonces, del 50% que se dedicaría a la labor policiaca? Si no somos personas capaces de gobernarnos a nosotros mismos, no habrá sistema de gobierno con capacidad suficiente para gobernarnos. Nunca lo tendremos. Entonces, ¿qué podemos hacer? No lo sé. ¿Quién puede saberlo? Sí estoy convencido, sin embargo, de que tenemos una necesidad inaplazable de procurar que la educación tenga un papel concreto y eficaz en el fortalecimiento de nuestras capacidades emocionales y sociales. Tenemos la necesidad de experimentar, desarrollar y consolidar nuevas formas de hacer la educación, desde el ámbito local, con el involucramiento efectivo de las familias, las autoridades locales, las empresas y otros actores sociales interesadas en el desarrollo social en sus diferentes expresio-

nes. Eso no lo vamos a aprender cuando nos venga prescrito desde arriba, o desde fuera. No se van a transformar las cosas de la noche a la mañana, como por arte de magia y desde el centro del país.

JSG: Cada uno de esos planteamientos son lecciones de aprendizaje; pero, sobre todo, lecciones que nos provocan para tratar de hacer las cosas de diferente manera… Vamos a continuar con la entrevista. Una preocupación principal en la innovación educativa ha sido establecer relaciones entre los procesos de investigación y los procesos de aprendizaje. El IIIEPE, en cuya creación usted participó, y donde sigue aportando ideas y acciones educativas, es un referente nacional para la construcción de un modelo en el que se vinculan el desarrollo tecnológico, la formación profesional de docentes y los procesos de investigación educativa. Y al centro, precisamente, se encuentra la innovación. Todo ello dirigido a la mejora de los aprendizajes relevantes de los alumnos. A cerca de 10 años de su creación, ¿cuál ha sido la misión del instituto?, ¿cuáles son sus aportaciones principales? y ¿hacia dónde debe dirigir los esfuerzos en un futuro?

LZM: En cuanto a la misión del IIIEPE, quisiera enfatizar —como lo dicen varios de los documentos que lo describen— que se trata de una institución enfocada de manera directa a la mejora de la educación dentro del contexto de la escuela. El instituto se justifica en la medida en que su quehacer contribuye, de manera concreta, a mejorar los resultados del trabajo educativo, en términos de los logros de aprendizaje alcanzados por cada estudiante en el ámbito escolar. Sus aportaciones principales debieran ser juzgadas en función de la manera en que ha contribuido al desarrollo del trabajo educativo en el contexto institucional de las escuelas. En ese sentido quisiera ofrecer algunos ejemplos, a 10 años de su creación, en cada una de las vertientes programáticas en las que se ha desarrollado la actividad institucional del IIIEPE: la formación de profesionales de investigación, las actividades de investigación aplicada y de innovación para la mejora del aprendizaje, y el desarrollo tecnológico en función de la mejora del funcionamiento de las escuelas.

Por lo que se refiere a la formación de profesionales de la educación, creo pertinente destacar el hecho de que los programas de formación de nivel de posgrado que ha desarrollado el instituto se hallan orientados, de manera invariable, a la mejora del trabajo docente o de dirección, que se lleva a cabo en el contexto de las escuelas. Sin duda se trata de una realización que debe destacarse, consolidarse y desarrollarse a futuro. Existen muchos programas de especialización en el campo de la educación que son más bien de carácter disciplinario, tanto en nuestro país como en otros países. Está muy bien que los haya. Es muy pertinente que las universidades, y otras instituciones, que cuentan con especialistas en diversas disciplinas,

estudien distintos aspectos y se enfoquen a la solución de diversos problemas relacionados con el desarrollo de la educación. En el IIIEPE, los estudios de posgrado tienen la finalidad de que los maestros y los directivos adquieran niveles superiores de especialización como educadores, como orientadores, promotores, gestores y líderes del desarrollo de aprendizajes. Están dirigidos a los responsables directos del trabajo educativo, bajo el supuesto de que el desempeño del trabajo pedagógico es una actividad de alto nivel de complejidad, que amerita niveles educativos de especialización equivalentes a las especializaciones y posgrados existentes en otros campos profesionales. Entonces, la apertura de vías de formación para el logro de altos niveles de especialización en el desarrollo de la tarea educativa, dentro del ámbito escolar, es un logro a destacar de manera fundamental, que debiera fortalecerse y consolidarse en el futuro. Considero que es una de las vías más promisorias para impulsar el desarrollo profesional docente en nuestro país.

En cuanto a la investigación, destacaría dos aspectos; por un lado, el hecho de que en los proyectos de investigación impulsados por el instituto, se haya puesto énfasis en el desarrollo de los aprendizajes considerados como de alta relevancia. Tal es el caso del dominio de la lengua escrita, tanto de la lectura como de la escritura; de los aprendizajes asociados con el pensamiento lógico-matemático; del aprendizaje de actitudes para la convivencia, para la interacción entre las personas o para el trabajo colaborativo. También conviene destacar la atención que se ha prestado, a través de distintos proyectos, al desarrollo de la creatividad, y a la atención de determinados aspectos de la tarea educativa como los asociados con la educación ambiental. Sobre todo, quisiera destacar el enfoque de la investigación llevada a cabo en el IIIEPE en el desarrollo de aprendizajes relevantes, así como de recursos para propiciar esos aprendizajes.

Un segundo aspecto que me gustaría poner de relieve es la vinculación que han tenido los esfuerzos de investigación con distintos componentes del sistema educativo en el ámbito local, en las zonas y regiones educativas. Las actividades de investigación impulsadas por el instituto se han vinculado, de manera especial, con las escuelas; pero no solamente con las escuelas, también con los mecanismos intermedios de gestión en el ámbito local, incluyendo, de manera especial, las autoridades educativas y las instancias de supervisión y dirección. Esta vinculación me parece que es un logro muy valioso, que se debe destacar, fortalecer y consolidar.

En los logros que ha venido alcanzando el IIIEPE, en materia de investigación educativa, debe reconocerse, de manera especial, la aplicación de esquemas de colaboración con otras instituciones interesadas en el desarrollo de la investigación dentro del campo de la educación. Me parece que la participación del instituto en la formación de redes y mecanismos de tra-

bajo asociativo con otras organizaciones ha sido fundamental. El instituto se ha venido consolidando como espacio de colaboración para el desarrollo de la investigación, así como de actividades formativas y de innovación con la participación de las escuelas normales, las universidades, así como de cuerpos profesionales de otras organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales.

Las actividades del Instituto relacionadas con el desarrollo tecnológico y la difusión de información especializada han dado origen a algunas de las iniciativas más novedosas que se han impulsado desde el IIIEPE. Cada vez es más clara y determinante la influencia de la tecnología en el desarrollo concreto de acciones encaminadas al desarrollo y mejora de la educación. Las plataformas computacionales, operadas desde la Internet, que se han desarrollado en el instituto, basándose en herramientas de código abierto, representan aportes valiosos al desarrollo educativo dentro del estado de Nuevo León, y tienen ya una significativa proyección nacional. Le han permitido al instituto el desarrollo de servicios específicos para los estudiantes, los padres de familia, los maestros y las escuelas.

El hecho de que la mayoría de estas plataformas hayan sido diseñadas y estén siendo aplicadas con el propósito de fomentar la colaboración entre los educadores, me parece particularmente valioso. Que la formación de profesionales de la educación para la mejora del aprendizaje, la investigación aplicada al fortalecimiento del trabajo educativo en el ambiente escolar, y el desarrollo tecnológico para propiciar la colaboración entre los educadores, coincidan en una misma institución, es un logro que debe reconocerse, valorarse y proyectarse a futuro.

JSG: Gracias. Vamos a continuar retomando algunos aspectos a los que hacía referencia cuando habló de la educación para adultos… Un aspecto muy importante, sobre todo en el contexto actual de la situación en nuestro país, se refiere a la necesidad de impulsar un proyecto de nación incluyente y con justicia social. En otra ocasión, en otra de nuestras conversaciones señalaba usted que en la obra de Carlos Marx, *Crítica al Programa de Gotha*, este autor se planteó el tema de la equidad bajo una premisa que conmovió al mundo: "De cada cual según sus capacidades; a cada cual según sus necesidades". Muy recientemente, un educador argentino, Juan Carlos Tedesco (recientemente fallecido), en sus tesis sobre una educación con justicia social en América Latina nos convocaba a la atención "de los más débiles". En la construcción de sociedades más justas, ¿qué debemos pensar y hacer en la educación en el contexto de la globalización, y bajo la propuesta predominante de la sociedad del conocimiento y también del (des)conocimiento? Porque, al parecer, mucho de lo que se hace no atiende a las necesidades de la mayor parte de la población excluida, que no se integra a un proyecto nacional.

LZG: Hay que reconocer que existe un problema central en los sistemas educativos: la conciliación entre la necesidad de asegurar los beneficios de la educación para todos y la valoración y atención de las diferencias personales y de circunstancias, que determinan la pertinencia del quehacer educativo. Precisamente la propuesta de Marx supone la distinción de algunos de los elementos centrales de ese problema. Así es que vale la pena hacer alguna reflexión sobre la misma, que se popularizó a partir de la comunicación que hizo Carlos Marx a sus compañeros del partido socialista, con vistas al programa propuesto para la unificación de los dos partidos políticos de filiación obrera que, en ese tiempo, existían en Alemania. En su crítica, Marx se oponía a considerar que la distribución de los beneficios de la producción se hiciera considerando solo los aportes del trabajo, pues consideraba que hacerlo así era reducir el trabajador a su fuerza de trabajo, desconociendo su condición humana en otros ámbitos. Era ignorar que cuando se pretende compensar a todos de igual manera, teniendo solo en cuenta la contribución de su trabajo, se está beneficiando más a quienes tienen menos necesidades. Dar a todos lo mismo, sin reconocer las diferencias individuales, significaría dar a unos más que a otros. Se trataba, según él, de una etapa de desarrollo de la sociedad que debería ser superada por un modo de producción que permitiera superar los esquemas de división del trabajo sustentados en los mecanismos de subordinación del trabajo manual al de naturaleza intelectual, y de formas de control de los medios de producción y distribución. Era preciso, según su razonamiento, plantear modos distintos de producción y esquemas diferentes de distribución de los beneficios de esa producción. De tal suerte que, habiendo incrementado de manera considerable dichos beneficios, permitiera esperar de cada cual según su capacidad de contribución, y ofrecer a cada cual lo pertinente a sus necesidades. Lo planteaba como una aspiración de futuro, derivada de una transformación fundamental del modo de producción. No como una caracterización del presente al que se estaba refiriendo.

Por muchos años, los sistemas educativos, en nuestro país y en otros países, han aspirado a la homogenización de los procesos y los resultados de la enseñanza. A muchos les parece natural. Lo ven como una forma indiscutible de asegurar el cumplimiento de la aspiración, sin duda irrenunciable, de la equidad en materia educativa y cultural. Con frecuencia se escuchan expresiones que parecen irrebatibles, como "todos deben saber lo mismo, porque todos somos mexicanos" y "todos deben tener los mismos logros porque todos tenemos derecho a una educación de calidad". Por otra parte, a cada paso nos encontramos, también, con la evidente necesidad de tomar en cuenta las diferencias. Existen grupos de la población que pueden lograr mejores resultados cuando aprenden de manera distinta. No hay garantía de que

todos los estudiantes puedan aprender lo mismo, o que puedan aprender de la misma manera. Existen diferencias culturales, sociales e individuales, de naturaleza diversa, que determinan que la homogenización de la educación puede llegar a reforzar esquemas de injusticia. Existen dos problemas a superar, uno de ellos más evidente, el otro no tanto. El primero radica en que todos somos, en mayor o menor medida, diferentes, y más en un país con la diversidad cultural del nuestro. El otro problema, que resulta menos evidente en términos de la homogenización educativa, es que el modo de producción del conocimiento y el aprendizaje han cambiado, y seguirán transformándose, de manera radical. La generación y distribución de conocimientos es de tal naturaleza que el avance de los sistemas educativos hacia la consideración de las capacidades y la atención de las necesidades individuales, no solo es posible, es inevitable. Los sistemas rígidos de distribución de los beneficios del saber y de la capacidad están siendo superados, cada día, y sin que seamos conscientes de ello. La escolaridad tradicional, con sus ritos y sus mitos, está desapareciendo. No podemos anticipar, con claridad, lo que vendrá; pero sí podemos estar atentos a ello y atrevernos a explorarlo.

Creo que en estas transformaciones se ubica uno de los problemas fundamentales de los sistemas educativos del mundo. Por un lado, existe la necesidad de definir un grupo de aprendizajes fundamentales, a los que nos hemos referido a lo largo de esta conversación. No se trata de muchos aprendizajes, pero sí de algunos que, en determinados contextos culturales y sociales, deben reconocerse como realmente relevantes y necesarios. Por otro lado, existe la constatación de que las personas pueden avanzan a ritmos distintos en la construcción de los aprendizajes, aprenden de diferentes maneras y, en distintas circunstancias, no pueden ni tienen por qué acceder a los mismos aprendizajes. Quizá deba reconocerse que el problema no se va a poder resolver desde el punto de vista genérico, válido para todos y en todas las posibles circunstancias. Tal vez debieran adoptarse al menos dos criterios para explorar soluciones a tal problema, con una perspectiva de futuro. Por una parte, habría que procurar la unidad en las finalidades, que debieran reducirse a lo esencial y absolutamente necesario, y ser de la más alta relevancia en términos de la cohesión y el mejoramiento de las condiciones de vida; y, al mismo tiempo, diversidad en las formas de procurar el logro de esas finalidades, que debieran ser adaptadas a las circunstancias de cada contexto y a las características de cada persona. Por otra parte, se haría necesario avanzar, de manera constante y sistemática, hacia mayores niveles de autonomía en el desarrollo del quehacer educativo, con el involucramiento creciente de los actores sociales más relevantes en el contexto social más inmediato para la vida de las personas y las comunidades, a fin de asegurar que, cada vez más, sean las mismas personas

quienes asuman la responsabilidad concreta de educarse y educar.

Desde luego, las transformaciones que pueden irse delineando demandan transformaciones sustantivas, en particular en lo que se refiere a la formación inicial y el desarrollo profesional de quienes se desempeñan como educadores. Ya nos hemos referido a ello en el transcurso de esta conversación.

Desde luego que no puede esperarse coincidencia sobre la forma de plantear y enfrentar este problema. Sin embargo, sugiero que nos preguntemos si para lograr sociedades más justas debemos necesariamente transitar por la homogenización del conocimiento y el aprendizaje. Debatir al menos si los caminos que debemos abrir, a través del trabajo educativo, conducen hacia sociedades que no suponen entender, valorar y atender las diferencias individuales y de contexto de las personas. Y si, para ello, no es indispensable contar con sistemas educativos flexibles y diversos, que ofrezcan posibilidades alternativas de llegar a los aprendizajes que deban considerarse absolutamente relevantes, en determinadas circunstancias de tiempo y lugar, por vías alternativas y no exclusivamente por un solo camino.

JSG: Sé de su interés en la Neurociencia, en la que se están desarrollado experiencias que profundizan en el conocimiento de las potencialidades del cerebro humano, y en nuestras sociedades cada día se avanza más en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas, los hogares y el trabajo. ¿Cuál es su visión de estos elementos en un futuro inmediato y en el más largo plazo?

LZM: Es sabido que el desarrollo del conocimiento del cerebro humano en nuestros días es un fenómeno explosivo. En los últimos 10 o 15 años hemos aprendido más del funcionamiento de nuestro cerebro que lo que se aprendió en los siglos anteriores, y esto es algo extraordinario. Día con día, están surgiendo nuevas formas de observar, indagar y explicar lo que sucede con los procesos mentales, cómo se expresan éstos en el funcionamiento cerebral y cómo se puede interpretar ese funcionamiento en términos de algunos fenómenos como la inteligencia, y de manera especial el aprendizaje.

Gran parte del desarrollo actual de las tecnologías computacionales se relaciona con el progreso de la Neurociencia. En muchos sentidos, se han empezado a conjuntar. Desde hace tiempo, se ha venido estableciendo una notable interacción entre el desarrollo de las capacidades y aplicaciones computacionales y el conocimiento del cerebro humano. Sin duda la expresión más elocuente y conocida de esa conjunción e interacción entre el desarrollo de las tecnologías computacionales y el conocimiento del cerebro es la inteligencia artificial, que ha dejado de ser un tema de ciencia ficción para transformarse en una realidad cotidiana, que literalmente podemos tener al alcance de nuestras manos.

Creo que a quienes nos interesa el desarrollo de la educación, nos debe llamar la atención el hecho de que el foco contemporáneo del progreso en el campo de la inteligencia artificial se ubique en la simulación de los procesos de aprendizaje humano. Las máquinas se están volviendo cada día más inteligentes, precisamente porque, cada día que pasa, aprenden más. Y no solo aprenden más en el sentido de que acumulan más información, aprenden más en el sentido de que pueden ordenar y generar patrones e inferencias, derivados de esa información. Además, pueden hacerlo de manera autónoma.

Todavía es generalizada la creencia de que las computadoras solo pueden ejecutar instrucciones previstas de determinada manera, genéricamente denominadas "algoritmos" y expresadas en distintos programas, o "aplicaciones", a través de procesos y resultados preestablecidos. Desde hace tiempo, quienes se han dedicado al estudio de la computación se han dado cuenta de que esto no es necesariamente así. De hecho, desde mediados del siglo pasado, se propuso como aspiración para el desarrollo de las computadoras la posibilidad de que el comportamiento de las máquinas pudiera ser indistinguible del de los seres humanos, en términos de las respuestas dadas a un mismo conjunto de preguntas. Esa aspiración, ya se está haciendo realidad. Se expresa en formas de inteligencia artificial, que están al alcance de nuestras manos y tienen nombres muy curiosos como *Siri* o *Cortana*. Las computadoras aprenden. Lo hacen de manera autónoma, constante, y cada vez más eficiente. Podemos, o no, darnos cuenta de ello, pero está sucediendo.

La situación, como seres humanos, y en particular como educadores debiera preocuparnos, y sobre todo, debiera ocuparnos. Desde el punto de vista del desarrollo de la educación, podríamos tipificar la educación proponiendo tres niveles progresivos de apreciación y desarrollo potencial de posibles transformaciones educativas, en función de la interacción entre los seres humanos y las computadoras. De manera convencional, podemos denominar esos niveles como A, B y C.

En el nivel A, podríamos apreciar la necesidad de desarrollar nuestra capacidad de interacción con las máquinas como usuarios eficaces. Supondría el logro de aprendizajes elementales relacionados con la utilización eficaz de herramientas de uso generalizado para el procesamiento de datos. En nuestros días, esos aprendizajes estarían referidos al uso de recursos tales como los procesadores de palabras, las hojas de cálculo, así como las redes sociales y las "páginas Web" en la Internet, entre otros. Supondrían transformaciones concretas del quehacer educativo que, al menos de manera parcial, ya empiezan a hacerse realidad.

En el nivel B, pondríamos de relieve la necesidad de comunicarnos de manera eficaz con las computadoras, para estimular y desarrollar las capacidades de aprender, de manera colaborativa, tanto

de los seres humanos como de las computadoras, a través de interacciones intencionales. Supondría el aprendizaje de lenguajes y protocolos de comunicación utilizados por las computadoras. De manera especial, supondría el dominio de herramientas para orientar y desarrollar las formas de aprendizaje propias de las máquinas, así como para incrementar las posibilidades de complementación entre el aprendizaje humano y el aprendizaje computarizado. Existen ya expresiones de la inteligencia artificial y del desarrollo de los sistemas computacionales, que nos anuncian transformaciones educativas de carácter radical. Ya existen aplicaciones que nos permiten decodificar sonidos en símbolos y empezar a explicarlos en textos escritos. La traducción simultánea de lenguajes humanos, todavía elemental, está afinándose y volviéndose viable con el paso del tiempo. El monitoreo individual del progreso en los aprendizajes ya existe, asociado a determinadas aplicaciones y plataformas, como algunas diseñadas para el aprendizaje de idiomas. La aplicación de pruebas adaptativas de aprendizaje, que puedan responder a las características individuales de los estudiantes, ya se está practicando. Estas y otras aplicaciones seguirán, sin duda, desarrollándose de manera constante. Ese desarrollo dependerá, en lo esencial, del desarrollo de las capacidades de comunicación entre los seres humanos y las máquinas.

En el nivel C, tendríamos una visión de futuro caracterizada por una articulación creciente entre el desarrollo educativo y el de la inteligencia artificial. Se trataría, sobre todo, de impulsar un proceso de aprendizaje social, a través de la integración de esquemas institucionales orientados al desarrollo de aplicaciones y plataformas computarizadas para la generación de innovaciones educativas sustentadas en la aplicación de los progresos de la inteligencia artificial, la Neurociencia, la interacción, y quizá la simbiosis, entre los seres humanos y las máquinas. Ese proceso de aprendizaje social implicaría participar en la construcción de una realidad educativa completamente diferente, que apenas puede adivinarse, pero de la cual existen algunos indicios definidos. La construcción de capacidades institucionales para actuar en este nivel, será una condición indispensable para que, como país, podamos asegurar una participación activa y deliberada en la construcción de la nueva realidad educativa que está surgiendo.

Ya sea que lo veamos con claridad, o lo ignoremos, los cambios que se están originando en torno al desarrollo de la inteligencia artificial son radicales, y lo más probable es que se extiendan y profundicen de manera acelerada en los próximos años. Muchas de las tareas que, en la actualidad, se ven como propias de los educadores profesionales, más temprano que tarde serán realizadas, de manera más eficaz, por las computadoras. Tal sería el caso, sobre todo, de las relacionadas con la transferencia de conocimientos, centradas

en la presentación de información, asimilación y explicación de información.

Sin embargo, existen tareas educativas de importancia capital en las que todavía es poco creíble que pueda superarse la participación de los maestros y otros educadores. Se trata de la necesidad de asegurar el contenido y el sentido propiamente humano de la educación. De sustentar una interacción entre seres con un origen, una historia y una realidad compartida. De una interacción entre seres de carne y hueso, con deseos de conocimiento, pero también con aspiraciones, sentimientos, emociones, compromisos, alegrías y tristezas. Los maestros, ante las realidades que están surgiendo, son, sobre todo y ante todo, seres humanos que pueden mostrar afecto, comprometerse y sonreír. Seres humanos que pueden mostrar sensibilidad, que pueden animar, que pueden orientar, que pueden entusiasmar. Las computadoras todavía parecen estar muy lejos de poder hacer esas cosas. El ámbito de lo socioemocional es el ámbito donde la participación de los maestros está adquiriendo una importancia creciente, y donde todavía resulta difícil anticipar que pueda no ser superado, al menos en el futuro que podemos anticipar. De manera especial, la sustitución de los educadores humanos como ejemplos de comportamiento ético resulta imposible. Las computadoras no pueden ser consideradas como sujetos de ética. El maestro puede construir interacciones significativas entre seres humanos. Algo que, mientras los mismos seres humanos no nos extingamos, posibilidad que no podemos descartar, las computadoras no podrán hacer.

JSG: Muchas gracias, doctor Zúñiga. Estoy seguro de que esta conversación será de gran interés para todos los que participamos en la formación inicial y continua de maestros, tanto en Nuevo León, como en México y en otros países. Y también para quienes trabajamos en los ámbitos de la investigación y la innovación educativas, en los que tiene usted una gran experiencia que hoy generosamente nos ha compartido.

LZM: Gracias a usted, por permitirme participar en esta conversación.

Monterrey, N.L.-Pátzcuaro, Michoacán.

varia invención

TALLER LITERARIO EN LA NORMAL SUPERIOR

En el marco del programa LEER PARA LA VIDA, *que desarrolla actividades de promoción de la lectura y la escritura creativa entre sus estudiantes, y los de otras instituciones formadoras de docentes, la Escuela Normal Superior "Profr. Moisés Sáenz Garza" invitó al escritor Gabriel Contreras a coordinar un taller literario, el cual sesionó —de modo exclusivamente virtual— entre los últimos meses de 2016 y los primeros de 2017. Participaron en este colectivo jóvenes estudiantes de las diferentes normales públicas existentes en el estado de Nuevo León. Nos es muy grato publicar en este número de la revista una muestra de los trabajos elaborados por los jóvenes participantes, en la que podemos percibir la frescura y la sorpresa de los primeros encuentros con la expresión literaria, para hablar de los temas cotidianos y universales que tiemblan en el corazón de los jóvenes de hoy y de siempre. La rica pluralidad de voces, temas, tonalidades y registros, nos deja ver que el coordinador supo hacer bien su trabajo, dejando a los jóvenes futuros maestros avanzar en el descubrimiento y configuración de su propia voz creativa.*

Leer para la vida es un programa que nos confronta con una de las grandes necesidades del México actual: interpretar, descifrar la realidad con el objetivo de ver más allá, de imaginar para transformar, y de establecer al reto como una manera de pensar. En *Leer para la vida* convive la lectura de imágenes con los vuelos de la simbología, el juego y el sueño. No se trata, claro, de forjar eruditos, sino de hacer del texto —cualquiera que éste sea— un vehículo de comunicación, de crítica y de diálogo.

Gabriel Contreras

A TRAVÉS DEL ESPEJO

BLANCA ROSA MARTÍNEZ CARRASCO

Escuela Normal "Pablo Livas"

QUE NO TENEMOS QUE JUZGAR A LAS PERSONAS por las apariencias. Que no tienes que creer todo lo que te digan de alguien. Eso lo aprendí muy bien. Y aprendí que tenemos que conocer a la gente antes de hablar. Ponerse en sus zapatos, de ser necesario. Cualquier persona, la que menos te imaginas, puede llegar a convertirse en alguien importante en tu vida.

Tal y como pasa con los libros, juzgamos a la gente, muchas veces, por la portada, por lo que se ve, sin detenernos a conocer las historias que habitan en su interior.

Aprendí, de veras, muchas cosas, y gracias a eso es que hoy tengo una gran amiga. Detrás de cada quien, y detrás de todos nosotros, hay una y muchas historias.

ANA EN EL BOSQUE

CECILIA YARESSI CHAPA GARZA

Escuela Normal "Profr. Serafín Peña"

La abuela sonríe, pone un libro en las manos de la niña. Las dos se miran, cariñosamente. Es una foto antigua y tiene una dedicatoria en la parte de atrás. Ahora la imagen se desvanece.

Un bosque y en ese bosque vemos a la misma niña, un poco más grande. Se llama Ana. Tiene ya diez años, es tímida, sencilla. Siempre que alguien la observa, está sonriente. A su alrededor, hay gente que la quiere mucho.

Son las diez de la mañana.

Ana pasea por el campo con un libro que la acompaña a todas partes. Para ella, significa un mundo de alegría. Incluso la hace sentir segura. El libro que abraza, se lo regaló su abuelita cuando tenía tres años, desde entonces su amor por esas páginas no para de crecer.

La mamá de Ana quiere a su hija con un corazón enorme y siempre se pregunta por qué tiene ese libro en las manos día y noche, entonces se acuerda de la abuela.

Pasan los días y la pequeña, todas las tardes, camina por el bosque con su libro. De pronto, alguien le habla. Voltea, busca, no sabe de quién es esa voz:

—Es el momento de que hablemos –dice el libro.

—¿Quién está hablando?

—Soy yo.

Ella corre a casa.

—Me pasó algo extraño.

—¿Qué te pasó? –le pregunta su mamá.

—El libro me habló.

—Mmmm…, bueno, regresa por él y lo guardaremos.

Desconcertada, va por el libro. Ella iba pensando: ¿para qué querría hablar conmigo? Siguió su camino, llegó al lugar en donde se encontraba el libro y no escuchó nada, lo levantó y se lo llevó a casa. Lo guardó bajo la cama para que nadie lo escuchara.

Pasaron los días. Ana ya no tenía el libro en sus manos, caminaba por el bosque pensando en cuánto extrañaba a su libro.

Es de noche y la pequeña regresa a casa, entra a su cuarto y escucha una voz:

—No tengas miedo, quiero contarte mi verdadera historia.

—¿Por qué hablas? –preguntó Ana.

—Soy mágico.

—¿Mágico?

—Siempre he estado a tu lado, así como estuve con tu abuela cuando ella era niña.

—Entonces, ¿por qué mi abuela te entrego a mí como un regalo?

—Porqué soy un libro que protege tu corazón de algunas cosas que existen en el mundo. Lee atrás de la fotografía en la que se encuentran tú y tu abuelita.

Ella comenzó a leer rápidamente lo que se encontraba atrás de la foto: "Ana, este libro significa bondad, sinceridad, alegría y sonrisas, te lo obsequio para que siempre seas feliz y estés acompañada de él cuando te sientas triste. Fue importante para mí, porque me lo regaló mi mamá cuando tenía tu edad. En este libro se cuenta una historia mágica que habla acerca de la armonía y está lleno de amor, tú ya lo habrás leído muchas veces, por eso es que el libro te habla, y él siempre estará en los buenos y malos momentos".

Ana no podía creer lo que estaba pasando:

—No dejaré que a mi sonrisa la detenga nadie.

La pequeña Ana sigue paseando por el bosque todo el tiempo, con su libro siempre.

La abuela sonríe, pone un libro en las manos de la niña. Las dos se miran, cariñosamente.

AQUEL PRIMER AMOR

LIZETH BERENICE GELACIO GÓNGORA

Escuela Normal "Pablo Livas"

En esta historia hay una niña que está sentada ante una mesa. Está callada, mira a la pared, y alrededor se escucha el canto de unos pájaros, además de ese ruido que hacen siempre las hojas al ser movidas por el viento.

Estamos en una cabaña, en medio de un bosque, es mediodía y muy pronto se acabará el mes de marzo. Aquí, en medio de este gran olor a pinos, es donde ella vive, en esta pequeña casa de tablas viejas. Vive con sus padres y se pasa gran parte del día limpiando frijoles, o haciéndole de comer a papá, que trabaja durísimo para llevar dinero a casa.

Un día ocurrió que ella quiso salir de la cabaña, ir por ahí, salir aunque fuera media hora. Estaba hastiada de tantos días de encierro, sin conocer a nadie más, sin ver más que árboles y ardillas, sin poder ir siquiera a la escuela…

—Quiero salir, le dijo a sus papás.

—No puedes, ya sabes, estás enferma.

Esa misma tarde, al pasar por una librería, el papá decidió entrar y comprar algunos libros para su niña. Aquel regalo le gustó mucho, muchísimo, y la niña se encerró en su cuarto, con una sonrisa que iluminaba toda la habitación.

Poco a poco, aquello se convirtió en una buena costumbre, y al paso del tiempo la salud de la niña ha ido mejorando, mejorando… Tal vez la causa de todo sea… aquel amor, aquel primer amor…

DESDE LA HUELLA DE MI CORAZÓN

FRANCELLY YARLETH TREVIÑO BUSTOS

Escuela Normal "Pablo Livas"

¿QUÉ MÁS? IMAGINAR UN DÍA SIN TODOS esos pequeños detalles, un día sin tu sonrisa, tu presencia. Imaginar, por ejemplo, que dejo de pensar en ti y en todas tus sorpresas. Desaparecer por completo del mapa.

Es un error volver a latir por ti, un martirio envuelto como un regalo.

¿Qué más puedo hacer, si estoy enamorada de este modo? ¿Aferrarme? Todo se va volviendo algo borroso, todo se envuelve en tu ausencia, ¿qué más?

¿Sabes? Convertías un respiro en un gran momento, mucho más que un instante.

Vivía encerrada en un abismo, que lograste disolver con tu cariño.

Ahora que no estás, me urge una buena noticia, imaginarte a mi lado, tu figura misteriosa, saber que solo las estrellas se encuentran contigo en medio de la noche.

Me gustaría tanto lidiar con el dolor y volver a tu abrazo, desde la huella de mi corazón.

¿Qué más? No sé.

EL SUEÑO DE JAIME

LAURA ESTEFANI TREVIÑO MATA

Escuela Normal "Pablo Livas"

HABÍA UNA VEZ, UNA FAMILIA MUY HUMILDE que vivía en las afueras de la ciudad. El papá, la mamá, y un hijo, llamado Jaime.

Era un niño muy activo e inteligente. Tenía muchas metas, pero pocas oportunidades.

Aquel niño siempre había tenido la ilusión de aprender a leer y escribir, pero como la familia no contaba con dinero, no podían mandarlo a la escuela.

A los once años, Jaime trabajaba con su papá. Su futuro estaba trunco.

Para su fortuna, un día llegó una señora a solicitar los servicios de su papá, y se sorprendió al ver que aquel niño de once años en lugar de estudiar, trabajaba.

Ella se ofreció a brindarle una oportunidad, si sus padres se lo permitían.

Los padres le dieron el permiso y el niño estaba feliz de poder estudiar.

Pasó el tiempo.

Él siempre era uno de los primeros lugares en el salón. Nunca dejó de recibir el apoyo de aquella señora.

Cuando terminó la preparatoria, decidió estudiar la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Se graduó de la carrera con el primer lugar en su generación.

En cuanto empezó a trabajar, le dio a sus padres una mejor vida y los tres vivieron en la ciudad, muy felices y agradecidos con la señora que cambió la vida de Jaime.

EL VALOR DE LAS PERSONAS

MIRYAM MAYLEN MONSIVÁIS CAVAZOS

Escuela Normal "Pablo Livas"

La clave de la felicidad
está en querer y respetar,
querer a las personas
y respetar su forma de pensar.

Y aunque somos diferentes
todos valemos lo mismo,
no vale más el pudiente
ni vale menos el mendigo.

Cuando conozcas a alguien
revisa en su yo interior,
donde se encuentra su alma
que es su real exterior.

Ese espacio interno,
que te hace comprender,
que el valor de las personas
no solo se encuentra en su ser,
también se encuentra en la esencia
que nos hace florecer.

EL VERDADERO SENTIDO DE LA VOCACIÓN

ÓSCAR M. PADILLA

Escuela Normal "Profr. Serafín Peña"

HABÍA UNA VEZ EN UN NUEVO LEÓN MODERNO, una escuela llamada Escuela Primaria Joaquín López Cavazos, del turno matutino, en un conocido municipio con el nombre de Montemorelos, N. L. El contexto en que se encuentra la escuela es difícil, por ser un lugar donde existen jóvenes que se dedican a hacer maldades, graffitis y cosas por el estilo, que pueden ser un mal ejemplo para los estudiantes, pero a la vez estable ya que alrededor existen tiendas, papelerías, snacks, pizzerías y un centro de salud cerca. Tiene una vista muy linda ya que se aprecia la naturaleza a su alrededor: flores, arboles, césped, una acequia y también su lado urbano, al tener a tan solo una cuadra una conocida avenida por donde se facilita el traslado de los niños, gracias a los diferentes camiones que transitan por ahí.

La escuela cuenta con maestros capacitados y asignados en cada uno de los seis grupos, una secretaria para los fines administrativos de la institución, una psicóloga para apoyo de los niños que cuentan con dificultades, un director que es el representante, el líder y el encargado de que la escuela funcione bien y en armonía…

Pero dentro de esta escuela, en el grupo de tercero, existe una maestra llamada Candy, la cual ya tiene poco más de 10 años de servicio, ya se encuentra cansada de tanto impartir clases, está acostumbrada a una educación más tradicionalista y la nueva reforma le ha pegado con todo; ella tiene un pequeño grupo de 14 niños, de los cuales 10 no tienen problemas en su aprendizaje en cuanto a la lectoescritura, mientras que el resto aún batalla puesto que no saben leer ni escribir, no conocen las letras y al copiar del pizarrón no lo hacen igual, porque no saben cómo hacerlo.

La maestra Candy ha solicitado enviarlos al grupo de apoyo, y mientras se queda con el resto del grupo no favorece el desarrollo de conocimientos y habilidades de los

alumnos. Por ejemplo, las clases de Español, tenían siempre la misma estructura cuando se trata de lectura:

—Niños, saquen su libro de lecturas y comiencen a leer en voz baja de manera individual la lectura que sigue —ordena la maestra Candy.

—¿La lección número tres, esa sigue maestra? —menciona una de las niñas destacadas en el grupo (Rosselyn).

—¡Sí, ésa! Tienen 5 minutos para leerla —dijo la maestra

Pasan los 5 minutos y la maestra se levanta del escritorio para dar la indicación de que se hará la lectura de manera grupal (en donde un alumno señalado por la maestra inicia leyendo la lectura, sin embargo los demás estudiantes tienen que estar atentos a la continuidad de la lectura, porque a indicación de la maestra otro niño continuará la lectura).

—Ricardo comienza a leer hasta el primer punto —indica la profesora.

Continúa Alejandro, después Karla y para finalizar Germán, no obstante éste último se traba durante su lectura, por lo que la maestra le dice:

—Se te dieron 5 minutos para repasar y tú no los aprovechaste, saca tu cuaderno de Español y comienza a copiar toda la lección —replica la maestra.

La maestra, enojada, continúa con la actividad y sigue ordenado el mismo trabajo a aquellos que se equivoquen o no presten atención.

Y así transcurrían los días normalmente para el grupo de tercero… de tal manera que los niños ya se aburrían de ir a la primaria porque ellos sabían perfectamente que un día era igual al anterior y así monótonamente; hasta que un día…

… Llegaron maestros nuevos a la escuela, maestros normalistas, y casualmente dos de ellos tendrían la dicha de trabajar con el grupo de la maestra Candy… Cuando llegaron al grupo, ambos maestros se presentaron con los alumnos.

—¡Buenas tardes, niños!, nosotros estaremos trabajando algunas pequeñas actividades con ustedes, que esperemos y les sirvan para su aprendizaje, yo soy el maestro Peter y mi compañera es la maestra Catherine —explica el maestro normalista

—¡Hola, niños! Mucho gusto… ¿están listos para comenzar a trabajar? —pregunta la maestra normalista

—¡Sí! —responden a coro los alumnos en el grupo.

—Antes necesitamos que se presenten con nosotros —dijo la maestra Catherine.

—Sí, niños, uno a uno se ponen de pie y nos comparten su nombre, cómo les gusta que les llamen, y qué les gusta hacer en sus tiempos libres —concreta el maestro Peter—. Comenzamos por esta fila —señalando la fila de la derecha.

—Mi nombre es Rosselyn Rodríguez Cárdenas, todos me llaman Ross y me gusta jugar —comienza Rosselyn.

—Mi nombre es Ricardo Luna Ortiz, me dicen Richy me gusta el futbol —continúa Ricardo.

—Yo me llamo Alejandro García Escalona, mis amigos me dicen Alex y también me gusta jugar fut —dijo el pequeño Alex.

—Yo soy Karla María Rubio González, mi familia me llama Mary pero las demás personas me dicen Karlita o Karla y me gusta ver caricaturas —menciona Karla.

—Mi nombre es José Germán Cárdenas Merino, Pepe para algunos pero en la escuela soy Germán, soy tigre de corazón y me gustan los videojuegos en mis tiempos libres—con un tono elocuente dijo su frase el tierno niño.

Y así, uno a uno se presentan, hasta que los 14 niños terminan.

Los normalistas trabajan una semana y media con los alumnos, y uno de esos días realizan una actividad de Español que lleva por nombre ¡Todos a cantar!, en la que se despierta mucho el interés de los alumnos y de la maestra del grupo. La actividad consiste en que los alumnos planteen sus ideas de lo que entienden por el nombre ¡Todos a cantar!, y de las imágenes que se encuentran en el pizarrón con relación al juego; después se realiza una lectura grupal de la lección, en la que se puede observar que no se cometieron errores porque se realiza la activación de conocimientos previos, y se concluye cantando una canción de los instrumentos de la lectura.

Una vez concluida la clase se observa que los estudiantes avanzaron, debido a que todos por igual participan en la clase y sus comentarios son positivos en todo momento.

—Maestros, quédense siempre, ya que con ustedes sí hacemos cosas distintas —menciona la alumna Karla.

—Sí, maestros, gracias a la actividad conocí nuevas palabras —comenta Ricardo.

La maestra, al ver el trabajo de los normalistas y el avance de todos los alumnos, reflexiona y comienza a interesarse por sus alumnos, para lo cual busca información y se inscribe en cursos de actualización en las TIC's, para emplearlas en sus futuras actividades, en las que se fomenta el interés por la lectura en sus alumnos y con ello facilitar la enseñanza de la lectura, y a su vez empezar a atacar las debilidades del grupo mediante actividades, por ejemplo: salir al patio, leer en forma grupal, participar en el pizarrón y en distintos materiales, realizar obras de teatro, uso de títeres, recortes, dibujos, material concreto, el uso de videos y juegos digitales… por esa razón los niños avanzaron en su aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente se observa el avance en la maestra Candy y en su grupo, por medio de los comentarios positivos, de los reconocimientos, de los pequeños regalos de los alumnos, los padres de familia, los maestros y del director de la institución.

Los estudiantes de la Escuela Primaria Joaquín López Cavazos, después de este cambio, asisten con mucho entusiasmo y ganas de aprender día con día.

EL MEJOR ABUELO DEL MUNDO

BENITA GUADALUPE MARTÍNEZ GARZA

Escuela Normal "Profr. Serafín Peña"

Desde que estás ausente, no sé cómo disimular la tristeza, pero permanezco con una sonrisa, porque… me proteges desde lejos.

Te fuiste el día en que yo cumplía los once. Te estabas marchando a un mundo donde no existe el dolor, y yo no lo vi venir. Eso nunca lo pensé.

¿Cómo iba a estar preparada para algo así?

Fueron tantos los momentos que compartimos, que yo imaginaba que, la verdad, nunca tendrían final. Por ti, conocí tantas cosas, y aprendí a no tenerle miedo a nada.

Ese fue el día que jamás imaginé.

Tantas aventuras juntos. Perder a una persona tan fuerte e inteligente, es una de las peores cosas que pueden ocurrirle a alguien en plena infancia.

Cuando lo supe, la vida se me vino encima. ¿Cómo era posible? Mi guerrero de siempre se había ido de mi vida, pero no de mi corazón, y mucho menos en un día tan especial… para mí y para ti. Ese día, que siempre celebrábamos con mucho gusto, porque la reina de la casa cumplía años. Y tú tan lindo, esperando que llegara a mis quince para bailar juntos.

Lo que más me duele es que no pude estar contigo en el último respiro. Pero me imagino que así fue, porque la vida así lo quiso.

Quizá no pude decirte cuánto te quería, ni siquiera pudiste verme a los ojos en el último momento. Sin embargo, tengo el valor de recordarte.

Ahorita te encuentras allá arriba, contándoles tus aventuras a todos los amigos que hiciste en vida. Esas historias que te convirtieron en la persona más maravillosa: el mejor beisbolista de la región y, claro, el señor de las mieles, esa miel que preparabas, siempre tan deliciosa.

Las historias que me contabas a lo largo de las tardes en el rancho… Siempre fue algo genial escucharlas, porque así entendí que… Dichosa yo, por tener al… mejor abuelo del mundo.

Todavía recuerdo mis cumpleaños uno a uno, cuando me cantabas junto a la abuela, y siempre me bendecías, enrollando el dinero que me obsequiabas para que la nena estuviera feliz.

Recuerdo la última vez que te vi, estabas un poco agotado por tanto medicamento.

Y recuerdo tus abrazos, que me hacían sentirme más segura.

Con el paso de los días, me di cuenta de que ya no estabas bien. Hasta que llegó el final.

No sé cómo pasó, ni en qué momento empezaste a perder fuerzas. Claro, nunca lo diste a notar. Siempre mostrando que eras fuerte, no demostrabas tu debilidad ante mi abuela y mi mamá, no se fueran a preocupar.

Sin embargo, los últimos días ya no pudiste ocultarlo.

¿Sabes? Era duro saber que tú solo nos oías, no nos podías ver, pero siempre me alegré de que nunca dejaste de ser esa persona tan especial, que… con tus bromas, nos hacías sentir bien.

Desde el día que estás ausente, no sé cómo disimular mi tristeza, pero voy siempre con una sonrisa, porque sé que me proteges desde lejos.

EL NIÑO

MIGUEL ANTONIO MÉNDEZ MORENO

Escuela Normal "Profr. Serafín Peña"

HACE MUCHO QUE NO HABLAMOS. ERES PARTE DE MÍ, como yo de ti. Por alguna razón, tomamos caminos distintos, prometimos cosas que no pudimos cumplir, y nos encontramos en lugares diferentes, viviendo en el mismo hogar.

Recuerdo los días en los que queríamos ser astronautas, médicos, policías, bomberos, entonces lo importante era divertirnos y jugar a ser héroes. Aquellos momentos lindos, en los que nuestra preocupación era soñar. Fue algo que disfrutamos inmensamente. Sin embargo, todo fue desapareciendo poco a poco, con el paso de los días y los años…

¿Recuerdas aquella ocasión, en la que tuvimos nuestra primera epifanía? La idea era inventar un aparato para poder volar, como los pájaros. Después, surgieron ideas más locas: inventar máquinas para curar, cosas para aliviar el hambre en el mundo, éramos ingenuos, y todo lo que pensábamos era ilógico y estúpido, aunque, seamos honestos, eso fue solo lo que nos hicieron creer.

Cuando entramos a la adolescencia y conocimos a nuestro primer amor, esa sensación de un amor iluso… No existía en nosotros más que la voluntad de dar sin recibir nada, algo que no volvimos a sentir nunca. Algo que no se ligó a la desilusión, sino a las firmes ideas que depositaron en nosotros, nos hicieron creer que el primero era solo la ilusión de algo nuevo y pasajero, sin enseñarnos que de esa manera deberíamos amar a cada nueva pareja, sin condiciones.

Pienso ahora en los días en los que intentamos cantar y bailar, o simplemente vestir como nos parecía genial, surgieron comentarios de que lo que hacíamos era ridículo, que debíamos ser más serios, más "maduros".

Cuando entramos a la preparatoria, conocimos más el ámbito social y nos dimos cuenta de que en un futuro seríamos "miembros productivos de la sociedad", nos dijeron que tendríamos que trabajar en algo que no nos gustara para poder subsistir, sin embargo no nos enseñaron a buscar lo que nos gusta, pues tras cada ilusión siempre había una frase que nos hacía dudar, ¡Quiero ser músico! Te morirás de hambre ¡Quiero ser pintor! ¡Quiero ser médico y curar las enfermedades! No hay dinero para que estudies eso…

Fueron muchas las oposiciones contra las que luchamos gran parte de nuestro tiempo, mi amigo, razones que nos obligaron a distanciarnos, tú siempre tan optimista y soñador, mientras yo siempre realista y pesimista, donde tú mirabas una salida del túnel, yo solo observaba un largo y cansado camino.

Hasta que esto originó un quiebre, pues entre más crecimos mayores fueron las reprimendas, gritabas y llorabas tratando de hacerme entender; sin embargo yo te ignoré, al punto en el que te dejé en un pequeño y oscuro rincón.

No sé cuánto tiempo ha pasado ya desde que conversamos por última vez. Sin embargo, ahora vengo aquí para poder decirte algunas cosas que pude aprender en este tiempo:

¡Gracias! Pues agradecer siempre es la manera de aceptar los regalos.

¡Perdón! Porque mis errores no me afectan solo a mí.

¡Te perdono! Ya que es el arma más poderosa para hacer descansar una consciencia.

¡Vive! Porque es lo único que nos da la libertad de ser felices.

Este quien te habla es el adulto, aquel que formaron otros adultos, te hablo a ti, pues eres la esencia de todo lo que soy como ser humano, y el que sabe mejor lo que se necesita para ser feliz.

EL VIEJO Y EL AMOR

ROXANNA MEDELLÍN

Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

MIENTRAS SONREÍA, DERRAMÓ UNA LÁGRIMA, quizás dos. Con la imagen de los ojos de su amada como despedida, así se murió. No tardaría mucho. Tenía ya más de noventa. Vio de nuevo los ojos de su madre, volvió a su primer día de escuela, lloró por una mujer como la primera vez, y edificó su casa a base de cartón y láminas. Estaba en cama y la vida se le estaba viniendo encima.

Entre achaques y dolencias, la memoria le estaba dando ojos para el amor, lo mordía el recuerdo de que alguna vez había salido perdiendo, por el simple hecho de que nunca fue más que un pueblerino que no tenía más que sabiduría.

Se acordaba de María, su primer amor, una linda mujer a la que conoció en China, Nuevo León.

Era amable María, servicial, le gustaba ayudar, ella era casi un sueño: la sonrisa bien definida, el cabello largo, negro.

Él se le declaró a los trece. Ella entonces le dijo a su papá: "me está molestando". Así que él se llevó una paliza, y luego su mamá le untó alcohol en los golpes.

Jamás volvió a poner los ojos en María y a los dieciocho se fue a Doctor Arroyo.

En Arroyo, tuvo una maestra de catecismo que le enseñó más que rezos. A escondidas, él y Amelia se quisieron, cuidándose de la mirada del papá y de los hermanos.

Un día, desesperado, la raptó. Vivieron el amor escondidos en un establo, hasta que la familia de Amelia dio con ellos y se la llevó.

Dos años después, él fue a dar a Montemorelos y se encontró con otra mujer, que estaba comprometida con un hombre de treinta y cinco, dueño de un rancho, gente de dinero.

A los padres de Elena, les convenía cambiar gallinas y vacas por su hija, además… ya estaba por convertirse en una quedada.

Aquella mujer comprometida rechazó el amor del muchacho, pero halló en él una diversión, como… despedida de soltera.

El joven se quedó con el corazón hecho pedazos por años, siete para ser exactos.

Se mudó a Monterrey.

Un horizonte de oportunidades se abrió ante sus ojos cuando vio el anuncio de "Bienvenidos", incluso la oportunidad de un nuevo amor.

Era enfermera. Rosa amaba su profesión, pero lo amó más a él.

Tenía una pequeña familia, que no apreciaba al muchacho, y eso no fue una sorpresa para él.

¿Cómo iba Rosa, estudiada y trabajadora, a casarse con un hombre que no tenía en qué caerse muerto?

No les importó y se casaron en secreto.

La boda fue lo más sencillo y bonito que la pareja se pudo pagar, los padrinos fueron amigos de Rosa y él se puso a trabajar de albañil, jardinero, chofer… tuvo un montón de empleos, y jamás se quedó en ninguno…

Se fueron a vivir a un cuartito simple y acogedor.

Después de un año, decidieron tener hijos, pero no funcionó. Lo intentaron y fue imposible.

La mujer se hundió en la tristeza, dejó su trabajo y se murió, a pesar de la lucha que hizo su marido para que no se dejara vencer.

En el sepelio se le fueron todos sus ahorros y se quedó en la ruina.

Terminó por vivir en un tejaban, dedicándose a juntar cartón en las calles.

Pasó el resto de su vida recordándola… Recordando que una vez la tuvo en sus brazos.

El dolor de todo y la oscuridad fueron invadiéndolo todo. Derramó una lágrima, quizá dos.

FRENTE A DOS PUERTAS

KARLA CECILIA BUENTELLO TREVIÑO

Escuela Normal "Pablo Livas"

De pronto, te das cuenta del daño tan grande que te ha hecho, y de que todo, todo lo has ido guardando en tu memoria, detalle a detalle, minuciosamente.

Entonces te quedas callada, como si hicieras una pausa, y respiras profundamente, te quedas pensando mientras te miras en el espejo.

¿Qué sigue? ¿Perder definitivamente tus sueños? ¿Agradecer esta experiencia y seguir adelante? ¿Esforzarse un poco más?

¿Cómo te explicas que haya gente cuyo único propósito pareciera ser verte en el suelo y hacerte sufrir más?

¿Por qué habrá gente tan infeliz, que se empeña en que todos sus comentarios sean destructivos? ¿Por qué hay gente que… nunca se juzga a sí misma?

Hay dos puertas abiertas frente a mí. Son dos opciones, y yo puedo escoger, puedo decidir.

La opción uno es simplemente, hundirme. Podría ser.

Y la opción dos… Podría seguir adelante y convertirme en alguien mejor.

La respuesta es obvia.

Mis sueños no están terminados, no se acaban. Mis sueños no dependen de otra persona, dependen de mí.

INVISIBLE

ABRIL FERNANDA ELIZONDO GARZA

Escuela Normal de Especialización
"Humberto Ramos Lozano"

Ver tu rostro
ojos
nariz
sonrisa
Y darse cuenta de que
es como fuego
No tenerte a mi lado

Todos los días
de verte
me estallan
frenéticos
huracanes en la cabeza

No tienes idea
de cómo ansío
que tus ojos grises
me vean
así como yo te veo

Cómo ansío
que sientas el dolor
que siento
al estar lejos de ti

Que suspires
cada vez que me miras
como yo suspiro por ti

Cómo ansío
que te duela
amor
como me duele a mí
el estar cerca de ti

Que te duela
amor
como me duele a mí
no poder besar esos labios
tan llenos de ti

Y es que ¿sabes?
No hay lógica en este amor
Un amor sin respuesta no es lo que dice ser
Porque
mientras yo te amo
con todas mis horas
y todos mis días
soy completamente
invisible
Invisible a tu mirada

LA ESCUELA

GABRIELA HERRERA PECINA

Escuela Normal "Pablo Livas"

SE LLAMABA LISELY. VIVÍA EN UN PUEBLO LEJANO y se pasaba la mayor parte del día cuidando cabras, acompañada de su abuelita.

Esa tarde ella estaba muy ansiosa, pronto sería su primer día de clases y ya quería jugar, conocer niños, saludar a su nueva maestra.

—¿Cuándo iremos por las libretas, mamá?

—Hoy por la tarde, después del trabajo, y podrás escoger las más bonitas.

Aquella vieja papelería, en realidad tenía muy poco surtido, pero ahí estaban las libretas que Lisely quería.

De regreso al rancho, la niña preparó su mochila, lustró sus zapatos y le quitó unas arrugas al uniforme.

A la hora de la cena no paró de hablar, describió juegos y más juegos. Además, dijo todo lo que quería aprender al día siguiente.

Claro, despertó antes que su mamá. Los ojos muy abiertos. Su mamá se levantó con prisa.

—Hija, tengo que irme al trabajo. Tu abuelita te va a llevar a la escuela.

De pronto, un sonido muy fuerte allá afuera. Lisely y su mamá se asomaron por la ventana. El cielo se estaba poniendo oscuro de repente. Una furiosa tormenta estaba cerca.

La voz de su abuelita la puso triste, llegado el momento.

—No podrás ir a clases.

—¿Por qué no?

—Mira el cielo, ir caminando sería enfermarnos las dos. Imposible.

La niña se pasó el día con los ojos en el cielo. Llovía, llovía y no paró de llover, se hizo de noche y la lluvia seguía en lo mismo.

Para consolarla, a la hora de cenar, su mamá le preparó algo muy rico, luego salió un momento y regresó con una gran sonrisa.

Al llegar la mañana, la lluvia seguía ahí y Lisely se puso muy triste.

—¿Estás lista para ir a la escuela?

La niña se quedó callada.

Afuera, el sonido de un claxon. Un vecino las estaba esperando, sonriente, en su auto.

Esa mañana, Lisely conoció muchos nuevos amigos, jugó hasta cansarse y… conoció a su nueva maestra.

LA CARTA DEL PERDÓN

ELIUD RIVERA

Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

Las horas pasan, el vino está a punto de terminar y yo, esta noche tan fría solo puedo pensar en lo que hemos pasado, en lo que está por venir y lo que no pasó por llegar tarde a tu vida.

Para ti, que te odio y amo todos los días, irremediablemente.
Algunos se refieren a mí con asombro y respeto, algunas me definen como único.
Perdón si te encuentras entre ellas.
Es inevitable sentir culpa por lo que sientes, por lo que yo, según tus amigas, te he hecho sentir.
Por enamorarte con cada acción y destrozarte con cada palabra,
así, al contrario de lo que pasaría entre Frida y Diego, te pido perdón.
Mis acciones son un reflejo de lo aprendido por mi abuela, mis
palabras la impotencia al ver tus pocas ganas de vivir, de creer, de sentir.
Perdón por lanzarte al abismo, el de tus sueños y tus metas, pero
abajo… muy abajo,
me mata la ansiedad por atraparte, por tenerte en mis brazos y
llevarte hasta el Olimpo,
a la gloria…
Hay tanto por qué disculparse y son tan pocas las palabras,
tantos sentimientos y pocos

La culpa me acompaña, reconfortándome, la recibo alegre, no sé si por el alcohol en mis venas o por la necesidad de no sentirme tan solo; la escucho murmurar, me alienta a hacer eso que he pensado toda la noche. Finalmente, tomo el valor que no he tenido en los últimos meses y te escribo, con el alma, la carta del perdón.

momentos, tantas ganas de amarnos y tan pocos hoteles, sin embargo,
si hablamos de llanto, las lágrimas son vastas.
Sabes de sobra que te amo, con el alma, la vida y las ganas, pero
pido perdón por no decirlo.
Lo demuestro a diario.
Tus ganas de conocer a alguien más se han ido,
se marcharon como se va quien sabe que ya no es útil su presencia,
como se van las palabras con el viento, se fueron y no piensan
regresar,
por mi culpa, por mis acciones, por mis ganas de que fueras mía.
Me disculpo por las cosas sencillas no vistas,
por perdernos los amanecer en Guadalajara mientras nos
escondíamos bajo las sábanas,
por ignorar el canto de las aves mientras escuchábamos tu risa,
por no apreciar el arte de Van Gogh al flirtear sin razón.
Sé de sobra cuáles son tus flores preferidas, aunque nunca te las
haya dado. Perdón.
Perdón por saber lo que te hace feliz y negarme a dártelo, por
faltar a la cena con tu familia por ir a ver el baloncesto,
perdón por la soledad en mi compañía.
Perdón por lo que sabes y no he dicho, por lo que no dije y no diré...

MI MÁS LINDA COINCIDENCIA

EVERARDO VÁSQUEZ GONZÁLEZ

Escuela Normal "Pablo Livas"

Tantas y tantas veces había sido mal correspondido, que acabó por no creer en el amor, por convertirse en algo así como un aventurero. La verdad es que no se sentía listo para una relación, de modo que prefería la diversión sin compromiso.

Un día, en la escuela se anunció un nuevo curso, algo que prometía apoyos importantes para la carrera que él estaba cursando. La primera frase que apareció en su mente fue "quiero ir". Y no es que le interesara demasiado aprender cosas nuevas, claro. Lo que sí le interesaba, y mucho, era… librarse de algunas clases, aunque fuera momentáneamente.

Una semana más tarde, las pesadas ruedas de aquel camión viejo y raspado avanzaban por una carretera serpenteante. Adentro, un montón de muchachos contaban chistes y hacían imitaciones disparatadas. Él era uno de esos bromistas. Entre una y otra carcajada, pensaba… ¿Qué tanta gente conoceré? ¿Nuevas chicas? Eso me agrada…

El primer día de aquel curso terminó sin novedad y él se pasó la tarde mirando a las muchachas, sin decir una sola palabra.

De pronto, sus ojos se detuvieron en una chica de cabello castaño. Aquellos ojos y aquella sonrisa lo hicieron respirar un poco más rápido que de costumbre.

No sabía cómo explicarlo en ese instante, pero sintió que las puertas del paraíso se abrían en exclusiva para él. Con la mirada recorrió su pelo, imaginó su frescura, su aroma. Al contemplarla, imaginó una cascada derramándose sobre esas dos tenues montañas que eran sus hombros. La presencia de ella fue como una inyección de adrenalina, él se convirtió en un auto fragoroso, y al fondo del paisaje apareció una manta con la palabra META.

Desde entonces, no hace otra cosa que mirarla o imaginarla a cada momento. No era una chica más, era única. Esa mujer, pensó, calmaría a la bestia que llevo dentro con una sola palabra…

No hubo marcha atrás. Él se encontró con el amor y no paró de mirarla, de pensarla, de decirle te quiero.

Hoy, ese muchacho está mirando el cielo, y le agradece una y otra vez por esta linda coincidencia.

A TI

NORMA STEPHANIE GALLARDO CHÁVEZ

Escuela Normal "Profr. Serafín Peña"

A ti,
que me atrapaste un día
mirándote así, de lejos.

A ti,
que trataba de descifrar tu belleza
imaginándome, imaginándonos una vida
larga larga, hasta volvernos viejos.

Y regalarte algunas rosas
y abrazarte un poco por sorpresa.

Las ganas no me bastaron
y entonces te tomé de las manos
tus manos frías, tu piel sensible
acaricié tu pelo y besé tus labios
lo que imaginé tan lejos, lo veía posible.

Por más que estoy contigo
me doy cuenta
de que eres tanto o mucho para mí
yo habito en un tremendo vértigo
mientras tú sonríes
en un mundo sin prisas y tranquilo.

A ti,
que me atrapaste un día
mirándote así, de lejos.
Ahora que descubro tu belleza
no imagino más volvernos viejos
y te regalo una libertad plagada de sorpresas.

SONRISA DE NIÑO

ANDREA VIRIDIANA DE LA CRUZ LAMAS

Escuela Normal de Especialización
Humberto Ramos Lozano

Brilla su sonrisa de niño, la melodía de su voz envuelta en un día sombrío.
Tétrica la mirada del joven, su abatido ceño, su entorno disperso revela falsedades.
Hábiles manos de hombre, que esconden un esfuerzo por superarse.
Serena la voz del viejo, su tono rasposo, la realidad del olvido.
Brilla la sonrisa del niño.

SON TUS OJOS

LORENA BETANCOURT CANO

Escuela Normal "Profr. Serafín Peña"

Tus ojos
su infinito esplendor
ángel del cielo
tus ojos
me hacen emprender el vuelo
me van llenando de amor.

Dos luceros,
mirarlos fijamente no podría
no soportaría el miedo a una locura
ese miedo de tenerte miedo

En ellos me espera la paz,
y encuentro la Fe
Tanto andar por la vida,
no volverse a encontrar
dos hermosas joyas de color café.

Reflejos de mi alma,
reflejos de mi corazón,
me dan la calma,
una luz, un latido, una razón.

UN PAJARITO

CRISTÓBAL IGNACIO MEZA SÁNCHEZ

Escuela Normal "Miguel F. Martínez"

En realidad lo que yo quiero es que desaparezca, pero no es fácil, eso no es cosa fácil. Yo la llamo Carla. Se sienta a mi lado y entonces solo yo puedo verla. Me gusta llamarla así: Carla. Me habla justamente cuando yo deseo estar en silencio. Me persigue cuando quiero estar solo. Esa tarde, era un viernes o algo así, no sé, esa tarde ella me fue preguntando si Bellas Artes es más hermoso que Marco, cosas de ese tipo… Carla tiene la costumbre de presionarme. Yo enciendo un cigarrillo e intento callarla.

Atravieso la explanada y de pronto fui bajando los escalones del Metro. La voz de Chris Isaak tarareaba algo para mí, pero la voz de Carla siempre suena más fuerte. Me pongo a mover las manos en desorden, recuerdo mis ejercicios de respiración, y Carla sigue ahí, conmigo. Yo tengo puesto un sweater rojo, y Carla me dice: "no te sienta del todo bien". Miro hacia otro lado y ahí, enfrente, hay dos chicas besándose. Supe entonces lo que es la envidia.

Llegar a la casa fue recostarme en un sillón, cerrar los ojos y querer olvidarme de todo. "Vivir el presente", pensé. Pero la voz de Carla siguió ahí, aconsejándome que me ganara el futuro, que adelantara tareas, acelerar las lecturas. Como pude, recité los 32 estados de la República. Me puse de pie y di vueltas como un perro, hice algunas lagartijas, mi respiración dejó de ser la misma. Carla no me había dejado dormir bien anoche, yo quise borrar su voz de mi mente. Seguía intacta. Me asomé a la ventana.

Un pajarito me dijo que aún me amas. Me dijo que la vida no es tan cruel, que el césped no es más bello en otros jardines, que el tiempo no siempre trae desgracias.

Que aún me amas. ¿Hay esperanzas? A veces, solo a veces, los sueños prometen mucho y no dan nada. A veces las esperanzas dan frutos, pero nunca los suficientes. Cuando pensaba que la vida era poca cosa, vino ese pajarito y me dijo: "aún te ama. No le digas que yo te lo dije, pero aún te ama". De pronto… De pronto todo vuelve a tener color y Carla desaparece por un momento.

reseñas

EL DOCENTE EN SU LABERINTO, DE ROMUALDO GALLEGOS[1]

TOMÁS CORONA

Escuela Normal Superior
"Profr. Moisés Sáenz Garza"

En esta abrumadora contienda existencial en que a duras penas pervives, llega a ti, como efluvio oxigenador, un libro alucinante, auspiciado por un sindicato en convulsión, que forma parte de una colección con un cautivador nombre: Maestros en contexto, la cual promete resarcir, desde lo literario, la demeritada imagen del docente contemporáneo, aturdido y agazapado entre las garras de una evaluación rigorista e inicua que únicamente mide su profesionalismo, aniquilando su fe y su esperanza en el porvenir de una juventud dueña, sin quererlo, de un futuro plagado por la incertidumbre. Te agrade o no, los profesores son el salvoconducto para generar un cambio radical en esta sociedad nuestra, inoculada por la inseguridad y la corrupción.

Cada libro constituye, hoy por hoy, un objeto misterioso, una llave que abre las puertas de la felicidad consciente, y este texto del buen amigo Romualdo, no es la excepción. Infortunadamente, poco se ha escrito sobre la escuela y sus principales sujetos actuantes, mentores y aprendices, a pesar de que la novela escolar resulta maravillosa, como un caleidoscopio que cotidianamente cambia sus luces, colores, claroscuros y reflejos, creando un universo único, desquiciante, impredecible que fluye entre vicios, rituales, anquilosamiento, odio cordial, juventud y niñez extraviadas, emociones en contrapunto, viejas y nuevas prácticas educativas, verticalidad, simulación… Un laberinto, pues y muy, muy pocas expectativas orientadas hacia el logro de un futuro promisorio; con las honrosísimas excepciones de uno que otro plantel educativo que realmente inciden en el contexto socioeducativo en el que están inmersos y logran transformarlo.

[1] Texto leído por su autor en la presentación del libro, que tuvo lugar en la Feria del Libro de la UANL, el 17 de marzo de 2017.

Entras al laberinto, al libro, y de inmediato el docente que allí habita te atrapa, te conmueve, te punza, se posesiona de ti, y como el escarabajo de Kronos te desangras entre dolorosas realidades develadas, entre mitos derrumbados, entre crueldades certificadas, entre cuajos de realidad insospechada, entre metáforas de duelo, niños y jóvenes que no leen y padecen las fatales consecuencias de ello, en un marco donde impera no solo la pobreza sociocultural que desde siempre aqueja a tu pujante ciudad, sino también la pobreza intelectual, la más grave por ser aquella que condena irremisiblemente a la mediocridad y padeces, junto con "el docente en su laberinto", la frustración e impotencia que provoca el no poder hacer casi nada contra un sistema represivo, demoledor, deteriorado, inamovible, falaz, alienante, que te oprime el corazón y las ganas de dignificar tu hermosa profesión de maestro.

Y el bisturí de Romualdo Gallegos es implacable, afilado, tenaz y va seccionando en pequeños cortes el poder mediático, la recalcitrante corrupción, incitando a los profesores a rebelarse y liberarse de su yugo… Y propone y enfatiza, con frases sin retórica, duras, contundentes, como puñetazos lingüísticos, la indefectible necesidad de profesionalizarse… (¿Lo entenderán los profesores…?) Su crítica mordaz hacia el formalismo que asfixia las escuelas, sustentada con neologismos, analogías, deducciones, sentencias, trozos de realidad que todos los maestros conocen; esa descarnada crítica es justificable. Ya basta de culpar a las escuelas y a los docentes, como "chivos expiatorios" del pútrido modelo social que a todos avergüenza…

El profesor Zarigüeya, digno personaje del género teatral y cuyo retrato es descrito magistralmente por Romualdo, te anima, te refleja, te enamora. Te fascinó leer su vivificante historia, compruebas que nunca falta alguien así en cada centro escolar, te sientes identificado con él y te da un poco de pena…

El atroz mensaje que te deja la historia de "Un hombre viejo leyendo el periódico", es que en las escuelas no se lee como debiera y el docente, quien por derecho y obligación tendría que ser el forjador de este productivo hábito, tampoco lo practica. Afirma Romualdo: "Leer eleva la calidad de nuestra profesión…" "Si el docente lee, se le nota, al hablar, al redactar, al argumentar…" Concluyes que es deleznable que también se le note el efecto contrario…

No te queda duda acerca del valor didáctico que contienen las propuestas incluidas en las verosímiles historias de Romualdo. Sin reservas, va desmenuzando la grave problemática vinculada con la escasez de lectura y lectores en el contexto escolar, lo cual ha propiciado la generación de alumnos grises, hedonistas, indolentes, descerebrados, violentos, inconscientes y por ende, docentes bastante parecidos a ellos. Si por lo menos leyeran poesía… ¡Cambiaría todo…! Te dices a ti mismo con un dejo de amargura. Irremediablemente, se ha condenado a profesores y alumnos a vivir en "El infierno de los que

no leen…" Otra magnífica, convincente y bien fundamentada historia agazapada en el laberinto, esperando ser leída. Y en esto sí admites, como profesor, que te corresponde un buen porcentaje de culpa…

Los otros relatos ensayísticos: "La orquesta de las locas", "Palabras vivas y palabras muertas", "Tres canciones para un cisne salvaje", "Ulises diputado: la democracia a examen", también elogian y celebran la palabra oral y escrita como el vehículo comunicador por excelencia, y la necesaria condición de fomentar su uso en la escuela hasta hacerla parte del quehacer cotidiano institucional, como un proyecto de vida y a largo plazo. Deduces que los profesores constituyen una clave importante para deshacer este complicado entuerto. "Leer es crecer...", enfatiza atinadamente Romualdo, ya situado lejos de ironías y sarcasmos y de su agudo y perspicaz estilo de redacción.

El desgarrador y recalcitrante relato "Tú no sabes nada", enmarcado en un ambiente de violencia, donde el profesor Azael padece en carne propia las penurias del narcotráfico, merece una mención especial por la calidad de su redacción y la intensidad de su argumento. Concluyes que Romualdo Gallegos es un buen escritor, así a secas, sin las plumas y lentejuelas que caracterizan a los intelectualoides esnobitas que andan por allí, luciendo sus encantos literarios. Arguyendo la valía de la brevedad, agradeces el placer de estar aquí, en la Feria, en este foro, departiendo y compartiendo tu sentir y tu pensar sobre este valioso objeto cultural, el libro *El docente en su laberinto*, escrito por el buen amigo: Romualdo Gallegos.