ISSN-2007-1930

Revista educ@rnos

Año 6, núm. 26-27, Julio-Diciembre 2017

Formar docentes en tiempos de la reforma educativa

La formación continua de los docentes: modelos y perspectivas

La construcción de una propuesta alternativa para la formación docente en Michoacán

Alfabetización digital, uso de las redes sociales y construcción de ciudadanía

Colaboradores

Sandra Aparecida Antonini Agne • Fabio O. Arcos • Benita Camacho Buenrostro • Juan Claudio Carpio • Jorge Cázares Torres • Rubén Compañ García • Gloria I. Escobar G. • Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin • Alfredo Hernández • Nancy Areli Hilario Coronel • Claudia Jurado Alvarán • Germán Morales • Ma. Concepción Patiño Guerra • Benjamín Peña • Ángel Alejandro Rodríguez Aya • Lucerito Rosales Martínez • María del Carmen Ruíz Nakasone • Alejandro Trejo • Gloria E. Vásquez B. • Arturo Rafael Velázquez Patiño •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad Autónoma del Estado de Morelos Radmila Bulajich Manfrino
Universidad Nacional Autónoma de México Miguel Ángel Campos Hernández
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
Learning & Neuro-Development Research Alma Dzib Goodin
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Investigadora Independiente Luz María Maceira Ochoa
Universidad Pedagógica Exp. Libertador Marcela Magro Ramírez
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Carmen Ruiz Nakasone

Revista educ@rnos, Año 6, núm. 26-27, Julio-Diciembre 2017, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica http:/revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf, correo electrónico revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04–2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 3 de diciembre de 2017. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no nesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

La Revista educ@rnos es una publicación trimestral. Publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje. Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.

La Revista educ@rnos está incluida en los siguientes índices y bases de datos: Google Académico y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario

Pág.

Editorial 5

Presentación 7

Formar docentes en tiempos de la reforma educativa

La formación continua de los docentes: modelos y perspectivas 11
Benita Camacho Buenrostro

La construcción de una propuesta alternativa para la formación docente en Michoacán: un proceso colectivo en marcha 35
Jorge Cázares Torres

Acciones significativas de la docencia para la apropiación de saberes: una mirada de estudiantes de la educación de jóvenes y adultos 47
Sandra Aparecida Antonini Agne y Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Participaciones orales y tipos de criterios funcionales en estudiantes universitarios 59
Germán Morales, Benjamín Peña, Alfredo Hernández, Alejandro Trejo y Claudio Carpio

Formarnos para Transformarnos. Experiencias en la formación de profesores desde la Pedagogía por Proyectos 81
Lucerito Rosales Martínez y María del Carmen Ruíz Nakasone

La formación permanente de maestros: una actividad generada por el contexto 99
Gloria I. Escobar G., Gloria E. Vásquez B. y Fabio O. Arcos

Apropiación de la pedagogía por proyectos desde la formación inicial de docentes, caminos para una misma ruta 117
Nancy Areli Hilario Coronel

La reforma educativa 2013 y las condiciones laborales de los docentes de nuevo ingreso en la escuela secundaria del estado de México 137
Juan Rubén Compañ García

Miradas a la educación

Alfabetización digital, uso de las redes sociales y construcción de ciudadanía 149
Arturo Rafael Velázquez Patiño y Ma. Concepción Patiño Guerra

Teléfonos móviles inteligentes en los salones de clases universitarios. Una perspectiva de las ciberculturas juveniles 177
Ángel Alejandro Rodríguez Aya y Claudia Jurado Alvarán

Reseña 199

Editorial

Si algo ha caracterizado a esta reforma educativa, es en la generación y creación de una realidad catastrofista de la educación en México a través de la visión de los medios de comunicación, no niego que existan serias dificultades en la escuela pública, no tanto por los resultados de las evaluaciones internacionales, sino en la propia infraestructura, los recursos materiales y humanos desatendidos por el estado.

La educación pública es un reflejo de lo que sucede en casi todas las dependencias públicas, principalmente en lo que se refiere a la administración de los recursos, donde (por lo regular) hay descuidos de las cosas y poco se hace para darles el mantenimiento debido por la falta de un presupuesto destinado a ello (basta comprobar una escuela recién inaugurada y ver sus condiciones un año después).

Hay una dinámica similar en todas las administraciones públicas, ya bien sean federales, estatales o municipales, aquí en Jalisco (por ejemplo) lo podemos ver con el tema de las cámaras y radares de velocidad, primero se hizo una campaña masiva en los medios para señalar la cantidad de accidentes automovilísticos, el número de muertos y heridos, magnificando la preocupación del gobierno estatal para disminuir las estadísticas y, caso seguido a la paranoia, deciden instalar equipos de radar y cámaras que miden la velocidad y generar fotoinfracciones a los conductores que rebasen el límite permitido. En los últimos tres años se recaudaron multas por mil 205.7 millones de pesos, de los cuales entregaron 404.2 millones para una empresa particular y, por supuesto, ningún peso para el tema, ni para los heridos y fallecidos o por lo menos para señalizaciones, todo el asunto se remitió a una simple recaudación y, sin medir las reacciones populares, entregan a un particular más dinero que al presupuesto de todos los programas sociales del estado de Jalisco juntos.

En educación sucede algo muy similar, el programa de Escuelas al Cien no es otra cosa que la generación de recursos para hacer el gran negocio, por nada es de extrañarnos que la agrupación Mexicanos Primero (con una práctica aparentemente académica) fue el brazo de los empresarios, primero para construir

una realidad catastrofista de la educación, después denostar al magisterio y, posteriormente, presentar la peor de las caras de la escuela pública, para finalmente provocar la paranoia en la población de que era necesario (por el bien del país) reformar la educación pública, aunque en el fondo no era otra cosa que repartir un pastel con múltiples beneficios, tentadores recursos, grandes ganancias y, lo mejor, con el menor riesgo. Amén del sobreprecio de las obras y las personas que están atrás del dinero que se destina para la construcción, reparación y equipamiento de escuelas.

No es sano que se construyan escenarios de paranoia aprovechándose de las debilidades de la población, menos aún cuando los escenarios no permiten que se generen condiciones para debatir y proponer la mejora de una realidad educativa y social como la que se vive en el país.

Estamos justo en los minutos finales de la reforma educativa, el ciclo escolar 2017-2018 no será otra cosa que el principal motivo y excusa para dividir el voto, por un lado los que están a favor de la reforma (los buenos desde la visión de los medios) PRI, PAN, PANAL, Verde Ecologista y PRD versus los que están en contra (los malos) MORENA, PT y los que se anexen.

Mientras llegan esos escenarios y las realidades paranoides nos continúan llenando las planas y pantallas de los medios, intentemos mirar más críticamente cada situación que los políticos nos intentan vender y no caigamos en el juego de que todo lo hacen es por nuestro bien y de manera desinteresada.

Presentación

Hablar de La formación de docentes en tiempos de la reforma educativa es algo sumamente complejo, sobre todo porque esta reforma empezó al revés, primero se generó una plubicidad desmedida para hablar mal de la educación y los maestros y después quisieron, cuando ya era tarde valorar lo que los maestros han hecho por México y los mexicanos a lo largo de la historia

Este número se compone por una serie de artículos tanto locales, nacionales e internacionales, cada uno cuenta historias diversas sobre lo que es y ha sido la formación de maestros desde las políticas públicas.

El dossier inicia con un texto de Benita Camacho y nos dice que existe consenso entre los investigadores con respecto de las características, las limitantes y las posibilidades de los modelos de formación que pueden contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

Jorge Cázares señala que construir de manera colectiva, desde abajo, considerando la diversidad de las formaciones e historias personales de los que laboran en las escuelas Normales, sin contar con tiempos ni recursos especiales, es una tarea nada fácil.

Antonini y Fernandes Laffin, afirman que en las respuestas sobre la formación, se destacan elementos que apuntan para la constitución de una postura docente en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos.

Germán Morales y equipo dan cuenta de que la concepción de las participaciones orales puede tener un impacto en la forma de delimitación cualitativa de las participaciones, con relevancia en la investigación, pero con implicaciones educativas.

Rosales Martínez y Ruíz Nakasone, en cuanto a la Pedagogía por Proyectos aseguran que es una estrategia de formación y una propuesta didáctica que promueve la construcción social de proyectos desde el aula y la comunidad, con la participación de maestros, alumnos y padres de familia.

Escobar, Vásquez y Arcos comparten su visión desde Colombia y precisan que la formación del maestro pasa por un momento de cuestionamiento

y reflexión frente a las acciones educativas que adelanta el docente en la cotidianidad de la escuela.

Nancy Areli Hilario al realizar actividades escolares y enlista cinco momentos: planificación del proyecto, realización de las actividades, socialización, evaluación general del proyecto y evaluación de los aprendizajes.

Juan Rubén Compañ cita que partir de la reforma educativa vigente, las condiciones laborales en las que se desempeña el docente que ingresa al servicio educativo son diferentes, tal vez más precarias, deplorables y controladoras. Ser docente idóneo es equivalente a ser resistente a todas las pruebas físicas, emocionales e intelectuales a las que es expuesto.

Fuera del monotemático Velázquez Patiño y Patiño Guerra concluyen que no todo lo que aprenden los jóvenes es resultado de sus interacciones en las redes sociales, pero tampoco es posible que toda su indiferencia o resistencia a participar en los procesos políticos se desarrolle en esos espacios efímeros de comunicación.

Rodríguez Aya y Claudia Jurado nos dicen que es preciso que las universidades estén a la vanguardia de la revolución tecnológica y replanteen el uso de teléfonos inteligentes como factor dinamizador de la comunicación y la interacción pedagógica en el salón.

Finalmente agradecemos a los responsables del “VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela y la Comunidad celebrado en julio de 2017”, por permitir la inclusión de 6 trabajos que se presentaron en el Encuentro y que también son parte de esta propuesta.

La formación continua de los docentes: modelos y perspectivas

Benita Camacho Buenrostro

Doctora en Educación. Profesora-investigadora del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.
bcbformacion@hotmail.com

Recibido: 17 septiembre de 2017
Aceptado: 30 octubre de 2017

Resumen

La formación profesional de los docentes en servicio se desarrolla a partir de propuestas que responden a diferentes modelos, éstos pueden ser entendidos como marcos que definen, determinan y organizan los procesos de formación. En el análisis de los modelos es posible identificar que su diseño se orienta a partir del papel que se otorga a los docentes en el proceso educativo, aunque ello no se manifieste de manera explícita. A partir de las concepciones que sobre los docentes subyacen en los modelos es posible reconocer dos orientaciones opuestas: aquella que concibe al docente como sujeto pasivo, es decir, como un técnico aplicador de propuestas, para quien se diseñan actividades sin considerar su participación, y aquella en que la formación lo considera, en menor o mayor medida, como sujeto activo, reflexivo y autónomo con respecto de su propia formación. A partir del análisis se han puesto de manifiesto las limitantes y las posibilidades de los modelos de formación que pueden contribuir a la mejora de la calidad de la educación.

Palabras clave: Docente, modelos, tendencias, formación, formación continua.

Abstract

The professional training of teachers in service is developed from proposals that respond to different models, these can be understood as frameworks that define, determine and organize formative processes. In the analisis of the models it is posible to identify that their design is oriented based on the role given to the teachers in the educational process, although this is not explicitly stated. From the conceptions that underlie about teachers in the models, it is possible to recognize two opposing orientations: one which concieves the teacher as a passive subject, that is, as a technical applicator of proposals, for whom activities are designed without considering their participation, and the one in which the formation considers it, to a lesser or greater extent, as an active, reflexive and autonomous subject regarding its own formation. From the analysis, the limitations and possibilities of the training models that can contribute to the improvemente of the quality of education have been highlighted.

Keywords: Teacher, models, trends, training, continuous training.

El ejercicio de la docencia y la formación de los profesores se han constituido durante las últimas décadas en temas de discusión y análisis, tal vez como nunca antes había ocurrido. En nuestro país, en los últimos años, el debate sobre estos temas ha cobrado fuerza a partir de los bajos resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales realizadas a los niños y jóvenes mexicanos.

En relación con lo anterior, es necesario señalar que esos resultados reflejan una gran cantidad de problemas; sin embargo, éstos no pueden ser adjudicados sólo a los docentes, tal como pareciera manifestarse en muchos de los debates. Si se quiere superar la situación que priva en el sistema educativo es importante realizar un análisis de todos los factores que inciden en la realidad docente, y en función de ello elaborar propuestas que permitan orientar las políticas tendientes a transformar la realidad educativa actual.

Otro de los elementos que tiende a complejizar aún más la situación educativa y la percepción de ella tiene que ver con las más recien-

tes reformas en materia educativa, entre las que destaca la publicación en el 2013 de la Ley del Servicio Profesional Docente, con importantes implicaciones laborales para los maestros de educación básica.

A partir de entonces, ha ocurrido una escalada de opiniones, discusiones, críticas, debates y justificaciones de tomadores de decisiones, funcionarios, investigadores, analistas y sociedad en general, a favor y en contra de las modificaciones a la ley, principalmente en referencia a las evaluaciones a las que han debido someterse los docentes y al problema de su desempeño y formación. Paradójicamente, son los docentes, sujetos y actores principales del proceso educativo, quienes suelen estar fuera de estas discusiones.

Si bien al docente, como sujeto del proceso educativo, le corresponde un papel protagónico y a la vez una responsabilidad innegable, dicho protagonismo es acotado por una serie de factores que rebasan su actuar profesional. En efecto, las condiciones socioculturales de las que los docentes provienen; las condiciones de formación profesional; sus condiciones laborales y las características del contexto en el cual desarrolla su práctica profesional; y las condiciones de las comunidades escolares, especialmente de los niños que acuden a ellas, y de sus familias, determinan de manera conjunta la realidad del sistema educativo y, en consecuencia, sus éxitos y sus fracasos.

En consideración de los factores y circunstancias descritas líneas arriba, en este artículo se aborda de manera particular una de las aristas que juegan un papel fundamental en el ser y hacer docente, como lo es su formación profesional.

Se puede decir que la acción de formarse puede ser considerada, de manera amplia, como el conjunto procesos físicos, intelectuales, morales y sociales, que permiten a los seres humanos lograr un desarrollo personal a lo largo de su existencia, pues formarse implica adquirir, perfeccionar o desarrollar la capacidad de hacer, de reaccionar, de razonar, de sentir, de crear y de aprender continuamente (Ferry, 1997). Así mismo, con el término formación, en este trabajo, se hace referencia al desarrollo de aquellos procesos o programas

de aprendizaje que tienden de manera intencionada a la construcción de un perfil profesional para el ejercicio de una determinada actividad social.

La formación de los docentes de educación básica

En el contexto mexicano, la formación de los docentes de educación básica, de manera institucionalizada, se da principalmente en dos momentos y en dos ámbitos: la formación inicial, que se realiza en las escuelas normales, y la formación continua o permanente, que se lleva a efecto por medio de la realización de cursos de actualización, talleres, diplomados, entre otros procesos de formación continua. Así mismo, como parte de su desarrollo profesional, otros docentes realizan diferentes posgrados.

En una primera etapa, los futuros docentes cursan los estudios superiores de licenciatura en las escuelas normales de educación preescolar, primaria, secundaria, especial y educación física, y aprehenden lo que se conoce como cultura normalista, que refiere aspectos positivos tales como la concienciación sobre el significado, el compromiso y la responsabilidad social que implica la tarea docente; pero, a la vez, adolece de otros, como la tendencia a seguir formando al profesor como técnico, en detrimento de prácticas que afiancen la formación docente como una formación profesional, tales como la producción académica y la producción científica. En esta etapa, los estudiantes suelen tener estancias breves en las escuelas que constituirán su ámbito laboral futuro, lo que puede tener un impacto positivo o negativo en su formación, dependiendo del acompañamiento y tutoría que se les pueda brindar. Sin duda, la formación inicial de los docentes tiene relevancia en el ejercicio docente, pues un programa curricular, “o bien tiene como consecuencia la integración de los futuros profesores en la lógica del orden social actual o bien sirve para favorecer una situación en la cual esos futuros profesores puedan abordar la realidad de forma crítica con la voluntad de mejorarla” (Beyer y Zeichner, 1990: 285).

En una segunda etapa, la formación se da a partir de la experiencia cotidiana; es decir, una vez que se han incorporado a los centros escolares que constituyen su mundo laboral, ellos inician su carrera docente y comienzan un proceso de adaptación a los centros escolares. Así, acercándose a otros docentes más experimentados van conociendo las actividades, incorporándose a las rutinas, asumiendo responsabilidades, estableciendo relaciones, delimitando sus posibilidades dentro y fuera del aula, y, de esa manera, abrevando de la cultura escolar y construyendo poco a poco un estilo personal, los jóvenes docentes aprenden a ser maestros, es decir, aprenden las reglas del oficio, pues "las instituciones escolares en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también formadoras de docentes, modelando los modos de pensar, percibir y actuar" (Davini, 2005: 98).

Aunado a lo anterior, ya como profesores en servicio, la mayoría de ellos se incorpora a los proyectos institucionalizados de formación continua, y otros a estudios especializados o de posgrado. Al respecto, es importante precisar que la formación continua tiene un carácter de apoyo técnico-pedagógico, es decir, sus procesos están focalizados en el fortalecimiento del dominio de los contenidos disciplinares, o en la capacitación para hacer frente a las reformas o a los cambios curriculares.

Lo hasta aquí abordado refiere el trayecto institucional que siguen los docentes en su formación, por lo que ahora interesa reflexionar acerca de lo que subyace a la formación docente, es decir, cómo se concibe la enseñanza y qué papel se les asigna a los docentes en los diferentes modelos formativos. En relación con lo anterior, a continuación se presenta una revisión sobre las perspectivas, tradiciones y modelos de formación docente –particularmente sobre la formación continua– que diferentes autores han propuesto, a fin de orientar la comprensión del fenómeno que aquí se aborda.

Modelos y tendencias de formación continua

En la búsqueda de la literatura con respecto a los estudios sobre la formación de profesores se observa que, para describir los sistemas de formación, los programas de desarrollo profesional, los marcos formativos o las propuestas curriculares, con frecuencia se usa el concepto de modelo, mientras que en otras ocasiones se utiliza el término tendencia y en otras se hace referencia a tradiciones. Sin embargo, se defina o no con ese nombre, tal como señalan Marcelo y Vaillant (2013), hay un modelo implícito en la mayoría de los programas de formación y desarrollo profesional docente, y de acuerdo con ello se abordarán aquí las visiones teóricas que plantean diferentes autores.

En este trabajo, el concepto modelo será entendido como una representación, un esquema o marco que se conforma con los elementos relevantes de determinada realidad y resulta de utilidad para entender, explicar e incluso mejorar un determinado sistema. Es decir, un modelo "constituye una abstracción, una representación que se construye para comprender y explicar una realidad compleja; el modelo no es la realidad, pero facilita su comprensión para poder operar en ella (Nirenberg et al., 2000: 134). Además de lo anterior, el término modelo, referido específicamente a la formación docente puede ser considerado "…como marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación" (Imbernón, 2008: 67).

En el mismo orden de ideas, en un modelo es posible identificar la forma de concebir a los docentes y la organización de las acciones de formación que se consideran pertinentes, es decir, si se piensa en ellos como técnicos aplicadores de propuestas y carentes de dominio disciplinar, a quienes hay que dar lo que requieren una vez que los expertos lo han hecho, o como profesionistas incompletos que deben perfeccionarse día a día, o como sujetos con una encomienda que no han sabido cumplir, a los que hay que marcar y dirigir el camino,

o como profesionales que atienden una tarea compleja y dinámica, y que por la naturaleza de la misma requieren del apoyo y las condiciones para enriquecer de manera autónoma su desarrollo profesional.

Es en función de lo anterior que se considera útil el ejercicio de revisar las propuestas que diferentes autores han hecho con respecto de lo que ellos mismos han llamado de diversas formas: tendencias, enfoques, concepciones, tradiciones o modelos de formación docente. Es necesario resaltar que, si bien la mayoría de los autores realiza el estudio de la formación docente como un continuo, es decir, abordan el modelo que corresponde a la etapa de formación inicial y luego a la etapa de formación continua, que es más extensa y que realizan los docentes en servicio, es en esta segunda etapa formativa en la que se centrará el análisis de este trabajo.

Finalmente, es importante señalar que, aunque en este espacio no se pretende agotar el análisis de todas las propuestas existentes de modelos de formación, a continuación se presenta el aporte de autores que puede considerarse como representativo del estado del arte en esta materia.

Modelos de formación, una concepción pedagógica

Los primeros modelos que se presentan a continuación atienden a las prácticas de formación: uno centrado en las adquisiciones, otro centrado en el proceso, y uno más, centrado en el análisis. Es importante precisar que, de acuerdo con Ferry (1997), quien ha elaborado esta propuesta, los modelos que se exponen son modelos teóricos; por lo tanto, no son necesariamente concordantes con la realidad que pretenden describir o explicar; pero, permiten identificar algunos elementos distintivos y característicos, con base en el modelo pedagógico que subyace en cada uno.

Modelo centrado en las adquisiciones: Desde esta perspectiva, la enseñanza es un oficio que se debe aprender y un conjunto de técnicas que se deben dominar. Los contenidos de la formación y sus ob-

jetivos son predeterminados por otros, es decir, por los que conciben la formación, y son más o menos adaptados para el formador; y así, la concepción de la relación teoría-práctica se establece de manera que la práctica es una aplicación de la teoría. La teoría designa aquí no solo los conocimientos transmitidos sino también los ejercicios distanciados de la situación real sobre la cual se anticipan. Los estudiantes -futuros profesores- o los profesores en formación continua de ninguna forma participan en la definición de los objetivos. Este modelo permanece privilegiado dentro del mundo de los enseñantes y de las estructuras administrativas, y con frecuencia promueve en el discurso el uso de métodos activos, el trabajo independiente y la autogestión escolar, contradiciéndose en los hechos, ya sea por la rigidez de sus dispositivos o por el tipo de reglamentación y gestión a que se sujetan.

Modelo centrado en el proceso: En este caso se hace referencia a una concepción más abierta que incluye, además de los aprendizajes sistemáticos, otro tipo de experiencias que tienen que ver con el proceso y con los resultados muchas veces inesperados que tienen lugar. Su búsqueda es el desarrollo personal, y para ello se despliegan dispositivos para vivir las más variadas experiencias y actividades orientadas a la elaboración y realización de proyectos individuales o colectivos, con el uso de variadas modalidades pedagógicas dirigidas por equipos experimentados de formadores. Los aprendizajes serán útiles conforme se presenten los retos en la práctica docente, es decir, no es, como en el caso anterior, la aplicación de la teoría a la práctica.

Modelo centrado en el análisis: Puede definirse por su objetivo, el cual es saber analizar. Así, consiste en definir los componentes de un conjunto, sus relaciones, sus disposiciones, sus interacciones y su funcionamiento. Se trata de un aprendizaje privilegiado, es decir, aquel que organiza todos los otros y se funda en lo imprevisible y lo no asible. Su propuesta señala que el que se forma emprende y con-

tinúa durante su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de deconstrucción-construcción del conocimiento de la realidad. Al ejercitar el análisis se desarrolla el trabajo de formación, porque al tiempo que se interroga la realidad, también interroga el origen de ese cuestionamiento y la perspectiva de la que nace, es decir, se realiza la cognición y la metacognición. Con este modelo, tanto los maestros en ejercicio como los futuros maestros estarán preparados para elaborar por sí mismos los instrumentos de su práctica y los medios de su formación.

Modelos de formación, tradiciones en la formación docente

A continuación, se presentan los modelos, también llamados tradiciones o tendencias de la formación docente, conceptualizados y concebidos a partir de una determinada visión del ser y hacer docente. Dichos modelos han sido construidos históricamente e independientemente del momento en que surgieron, perviven hoy en día, y se han incorporado a la práctica y a la conciencia de los sujetos, y además muchas de ellas se encuentran institucionalizadas.

La tradición normalizadora-disciplinadora. En esta concepción el término normalizador es sinónimo de homogeneizador de conocimientos, y hace énfasis en el moldeamiento del maestro. La tradición se expresa en el discurso que señala todo lo que el docente debe ser, ya sea como modelo, como ejemplo o como símbolo, y resalta la trascendencia de su función social; este modelo, que pudiera considerarse superado, prevalece hoy en día, y sigue definiendo la imagen del buen maestro.

Así también, la propuesta de formación docente que lo acompaña es de carácter técnico o instrumental, que está ligada al saber hacer y al manejo de materiales y rutinas escolares, y ofrece muy poca formación teórica o disciplinaria; en ella predomina una visión utilitarista de la formación, pues se asume que para ser un buen profesor se requiere

un mínimo saber básico y el dominio de ciertas técnicas de uso en el aula; ello no suele relacionarse con la revisión de los enfoques, paradigmas e intereses del plan curricular, y en su lugar se promueve el uso de modelos que pretenden hacer ver la realidad como uniforme, en la que lo distinto es erróneo.

Esta perspectiva ha contribuido a perpetuar la idea de una escuela cargada de rituales y rutinas que pretenden homogeneizarla y hacerla ver como lo que no es (Davini, 2005). En efecto, actualmente miles de docentes continúan viendo a las escuelas desde esta perspectiva, y continúan realizando procesos formativos que tienden a la aplicación de modelos uniformes para realidades y contextos muy distintos. Por otro lado, esta tradición ha facilitado el control y la sujeción de los docentes por parte del Estado, y en nuestro contexto también por parte del sindicato, convirtiéndolos en funcionarios y burocratizando su labor, lo que naturalmente los ha alejado de la categoría de profesionales, y ha favorecido la función reproductora y conservadora, en contraste con la función transformadora de la educación.

La tradición académica o academicista. Desde esta perspectiva, que ha sido explicada ampliamente por varios autores, entre los que destacan Pérez (2005), Davini (2005), Diker y Terigi (2008), lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan. La formación pedagógica se considera superficial e innecesaria, ya que el profesor es solamente un reproductor de saberes, y por tanto es suficiente con armar paquetes de conocimientos que él debe aprender en procesos formativos de corta duración. Esta perspectiva tiene su mayor expresión en los ámbitos universitarios, donde hasta la fecha se desdeña el conocimiento pedagógico y se refuerza la importancia y el peso del conocimiento disciplinar.

La tradición eficientista. Esta tradición surge en los años sesenta del siglo pasado. En ella, la educación se asocia de manera abierta con la economía, y así, lo mismo puede ser considerada como inversión que como generadora de recursos humanos necesarios para los puestos

de trabajo, tanto en la industria como en el ámbito de los negocios. Con esta corriente se introdujo la división técnica del trabajo escolar, de modo que, en lo sucesivo, los directivos, los asesores técnicos y los supervisores, entre otros, tuvieron claramente delimitadas sus parcelas de trabajo y de poder, mientras la función del docente quedó relegada solamente a la de un técnico ejecutor de la enseñanza; aunado a ello, se expandió el uso del libro de texto que sintetizaba el qué y cómo enseñar.

Con estos procesos ganó espacio el eficientismo, representado en una cadena de órdenes que se generaban en la más alta jerarquía para hacerlas llegar a la escuela, fortaleciendo así el proceso de burocratización y la lógica de controles externos sobre las escuelas y sobre las instituciones de formación, y todo ello sin la participación de los docentes. Las políticas de perfeccionamiento, al igual que el modelo, tienen sus bases en el conductismo; por ello, bastaba con bajar a la escuela paquetes o documentos basados en objetivos instruccionales que, siendo preparados por especialistas, los docentes debían ejecutar (Davini, 2005).

La concepción del oficio docente. Desde esta perspectiva, la docencia es un oficio que se aprende enseñando, e igual que cualquier otro oficio se aprende haciendo, realizando las tareas por imitación, y practicando bajo el ojo experto y con la ayuda de alguien más avanzado, hasta que puede manejarse de manera autónoma. La orientación de este enfoque se considera conservadora, pues reproduce las ideas y los valores existentes y trasmitidos por la misma institución (Diker y Terigi, 2008).

El enfoque hermenéutico reflexivo. En este enfoque la enseñanza es concebida como una actividad compleja, en la que la práctica puede definirse como fluida y cambiante, y está determinada por el contexto, en el que se presentan resultados difícilmente previsibles. Así también, se hace referencia a los intentos de la pedagogía crítico-social de convertir al docente en un mediador crítico entre los contenidos de

enseñanza, las prácticas sociales y los alumnos. Este enfoque, también llamado hermenéutico-participativo, pretende la revisión crítica de las relaciones y el ejercicio de poder en la escuela y en el aula, el cuestionamiento del sentido y propósito de los rituales escolares y de clase, el análisis del hacer docente generado a partir de rígidos esquemas interiorizados a través del tiempo y asumidos como únicos e inamovibles.

Con lo anterior se pretende que el docente analice críticamente su sujeción a este sistema rígido, al verticalismo en que desempeña su trabajo y a la pasividad con que lo asume; y todo ello se dirige a la transformación del docente, para que se convierta en un sujeto que aprenda a pensar por sí mismo y sobre sí mismo, y que, liberado de ataduras, pueda a su vez formar sujetos libres y solidarios. Si bien este modelo ha generado experiencias y ha producido abundante literatura, no ha logrado generalizarse, y ha dado paso al discurso administrativo-economicista, inspirado en las políticas de globalización y en las propuestas de medición y evaluación de los organismos internacionales (Davini, 2005).

La concepción personalista o humanista. En esta tendencia se enfatiza el valor y la importancia del docente desde la perspectiva del desarrollo de sus valores y sus potenciales humanos; se trata de una concepción que propone a un docente que se construye a sí mismo. Así, el recurso más importante para la enseñanza lo constituye el propio docente. (Diker y Terigi, 2008)

Modelos de formación centrados en la práctica

De acuerdo con Imbernón (2008), para analizar un modelo de formación hay que tener en cuenta diversos criterios que permitan realizar determinados análisis. Al respecto, el autor propone considerar cuatro: la orientación, es decir, los fundamentos teóricos y el estado de la investigación, lo que permite analizar cómo los profesores adquieren, participan y comparten el conocimiento en su formación; la interven-

ción, que se refiere a la aplicación en programas concretos, es decir, cómo se realiza el modelo en la práctica y qué criterios llevarían a recomendar su aplicación; la evaluación de resultados, referida a la investigación que permite valorar los resultados de la aplicación; y, finalmente, la organización, que se refiere a la manera como se gestiona el proceso. Estos criterios marcan pautas que establecen diferencias entre unos y otros, pero, tal como se verá enseguida, a la vez contienen elementos comunes:

Modelo de formación orientada individualmente. En esta propuesta el profesor aprende a partir de un programa creado por él, es decir, no sigue un programa formal y organizado previamente que se hace extensivo a todos, sino que él planifica y se orienta a partir de las actividades que ha decidido que pueden apoyarlo con respecto de sus necesidades específicas. El valor de esta propuesta reside en la posibilidad de un diseño centrado en el hecho de que los profesores encuentren, en estos programas de estudio, respuestas a problemas que ellos mismos eligen entre aquellos que consideran más importantes o urgentes.

Modelo de observación/evaluación. En este modelo el objetivo es generar la reflexión y el análisis sobre la propia práctica como medios fundamentales para el crecimiento profesional, a partir de la observación y valoración entre colegas; sin embargo, suele considerarse, por parte de los mismos profesores, como la realización de actos de supervisión y evaluación que no son bien aceptados. La observación entre pares no es percibida como apoyo, y no se puede olvidar que la docencia es una profesión que se realiza de cierta manera en solitario y algunas veces en aislamiento con respecto de los compañeros; y tal vez a ello se debe que la resistencia a observar y ser observado no sea extraña. Esto ha ocasionado que una parte fundamental del aprendizaje que han logrado los docentes no sea aprovechada por sus colegas o por la institución cuando abandonan las aulas. Así, cambiar el punto de vista con respecto de la observación entre pares

es crucial para avanzar en la mejora de las prácticas y el desarrollo profesional.

Modelo de desarrollo y mejora. Esta propuesta se fundamenta en la idea de que los adultos aprenden cuando tienen la necesidad de conocer algo específico o resolver problemas concretos. Las investigaciones reportan que si a los profesores se les ofrece la posibilidad, pueden desarrollar interesantes propuestas para la mejora de la enseñanza y de los centros escolares; sin embargo, se requieren condiciones sin las cuales este modelo no podría aplicarse, entre ellas: es necesario que los profesores reciban una formación específica para ello, cuenten con tiempo para reunirse, dispongan de recursos económicos, puedan recurrir a asesores, y, por supuesto, que el proyecto tenga unas directrices que orienten y guíen el proceso, para que los esfuerzos tanto de los profesores como del centro queden integrados. Con este modelo, los profesores participan en procesos de mejora de la institución educativa a través de proyectos didácticos u organizativos, para atender tareas de desarrollo curricular o diseño de programas que parten de la necesidad de dar respuesta a situaciones problemáticas contextualizadas.

El modelo de entrenamiento o institucional. Esta propuesta se traduce en cursos o seminarios dirigidos por un experto; en ellos, los objetivos, los contenidos y el desarrollo de las actividades están predeterminados, ya sea por la administración, por las instituciones de formación, o por los formadores. En esta propuesta se parte de la concepción de que el docente reproducirá lo aprendido en las sesiones, una vez que se encuentra realizando su propia práctica docente, y para ello se requiere de un proceso de acompañamiento o seguimiento en la aplicación de las actividades; desafortunadamente, normalmente esto no ocurre. Llama la atención que este modelo, utilizado intensivamente en la década de los 70, siga siendo el formato privilegiado en México, mientras que desde hace algunos años en otros países se ha ido desplazando por otras formas más cercanas al desarrollo del docente en su contexto.

El modelo de investigación o indagativo. Este modelo se expresa en la propuesta de investigación-acción, que consiste en que los docentes identifiquen o elijan aspectos de su práctica que requieran de un conocimiento profundo y ameriten un trabajo de investigación que ellos pueden realizar de manera individual o en colectivo con compañeros docentes. En cuanto a la realización de la investigación sobre la propia práctica, es común que los docentes requieran de apoyo al menos en las primeras etapas, y esta ayuda pueden obtenerla de otros colegas más experimentados, o pueden aprovechar la orientación de los investigadores, lo que además generaría el acercamiento entre ambos, y esto a su vez reforzaría el necesario círculo virtuoso que debe generarse entre planificadores, docentes e investigadores. De acuerdo con la experiencia, la investigación como modelo de formación representa una perspectiva valiosa y eficaz, ya que desde el propio profesorado puede ayudarle a encontrar respuestas a los problemas de la enseñanza y contribuir a desarrollar sus habilidades en la toma de decisiones.

Modelos de formación desde la oferta

Los modelos originados en la oferta parten de decisiones centralizadas que se toman a nivel del Estado. Los responsables de gestionar la formación son quienes definen las temáticas, las estrategias y los dispositivos de la formación continua. Eso es lo que ocurre en nuestro contexto, donde es el gobierno federal, quien dicta la normativa, las temáticas y las estrategias que han de seguirse a nivel nacional; por su parte, cada entidad federativa organiza las actividades de acuerdo con sus esquemas preestablecidos. En estos modelos, los docentes y las escuelas son agentes pasivos, es decir, son los destinatarios de las políticas de formación continua. Se espera que los docentes reciban la actualización disciplinar y posteriormente traduzcan en el aula los saberes recibidos. Tratándose de una oferta pensada para la totalidad de los docentes, las propuestas de este tipo se caracterizan por ser homogeneizadoras; por lo tanto, queda poco margen para reconocer los elementos contextuales que singularizan las prácticas educativas. Se

trata de modelos que han funcionado en la etapa de institucionalización de la formación continua, y sus características de homogeneidad y verticalidad permiten generalizar, y hacer medibles, tanto la cobertura como el impacto de las acciones que se despliegan. "Los sistemas implementados e institucionalizados a lo largo de la década de 1990… adoptaron la forma de modelos basados en la oferta… [y tuvieron el] propósito de masificar las propuestas de actualización y orientarlas de manera homogénea hacia la actualización disciplinar y didáctica de los docentes…" (Finocchio y Legarralde, 2006: 29). En esa misma década, y posteriormente, se determinó el bajo impacto que tuvieron estos modelos en la mejora de las prácticas docentes; ese resultado se debió, tal vez, a que no se consideró el espacio para la participación activa de los maestros ni para el análisis de las prácticas institucionales.

Modelos de formación desde la demanda

En los modelos pensados desde la demanda la formación se concibe en términos del apoyo que se pueda brindar a la escuela, además de que en ellos la voz de los docentes y las problemáticas concretas de la enseñanza son el centro de las acciones de formación. De esta manera se entiende que la formación continua tiene sentido en la medida en que puede incidir positivamente en las prácticas de los docentes y en la realidad concreta de las escuelas.

Según se señala, no se trata de diseñar acciones aisladas, sino que los contenidos y los dispositivos permitan identificar y resolver problemas priorizados por los docentes y las escuelas. Como es de suponer, gestionar este tipo de modelos, en los que las prácticas institucionalizadas han sido dirigidas tradicionalmente desde instancias superiores, resulta más complejo de medir, y lleva consigo una pérdida de control y de poder por parte de las autoridades; no obstante, "…en la mayoría de países de AL es posible observar un tránsito entre una fase de institucionalización de sistemas de formación continua… masivos, homogeneizantes… hacia modelos… más abiertos, que contemplen la voz de los docentes, y que recurran a

una variedad más amplia de dispositivos" (Finocchio y Legarralde, 2006: 29).

Antes de finalizar, es importante señalar que, de acuerdo con los modelos revisados, y de los análisis y estudios recientes sobre el rumbo que debería darse a la formación docente, existe como constante una propuesta que sugiere formar a los docentes para hacer de ellos profesionales reflexivos, así como investigadores de su propia práctica, lo que los conduciría a convertirse en generadores de su propio conocimiento profesional.

Los docentes como prácticos reflexivos, el modelo deseable

Tal como hemos señalado antes, para comprender los problemas que se presentan y enfrentar los desafíos actuales en materia de formación y profesionalización docente, es necesario revisar el modelo de formación profesional y sus fundamentos conceptuales, es decir, revisar cómo se concibe la enseñanza y qué papel se les asigna a los docentes.

En función de ello, Tardif (2009) analiza el modelo actual que siguen algunos países desarrollados, que está basado en el creado por Schön (1998), y se une a la tendencia de los trabajos de otros autores, tales como Zeichner (2010, 2010a), Elliott (2009), Stenhouse (2004), y Carr y Kemmis (1986), en los que se concibe al docente como un práctico-reflexivo que es capaz de investigar su propia práctica. "Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción" (Schön, 1998: 72).

En este modelo se considera a la práctica profesional como un lugar original de formación y aprendizaje, no como un campo de aplicación de teorías elaboradas fuera de lo que ocurre en ella; desde esta perspectiva, los docentes pueden producir saberes de-

rivados de la reflexión sobre su práctica, ya que, al objetivar, deliberar y compartir dichas prácticas con sus colegas, serán capaces de perfeccionarlas, y, lo más importante, de introducir innovaciones que mejoren su eficacia. De acuerdo con Tardif (2009), este espacio de formación es idóneo y no debería desaprovecharse, pues contiene elementos únicos que no es posible reproducir de manera artificial, ya sea en las aulas o en los laboratorios de formación. Este modelo implica el establecimiento de nuevas formas y dispositivos de capacitación que establezcan un ir y venir entre la práctica profesional y la formación teórica, y entre la experiencia en las aulas y la investigación. La característica fundamental del modelo es que se establece un lazo de retroalimentación entre el ejercicio de la profesión y la formación académica. Algunos de estos dispositivos son:

> Prácticas formativas de larga duración, la memoria profesional, la alternancia entre formación y trabajo, el análisis reflexivo, la supervisión a cargo de tutorías, el estudio de las prácticas… [que requiere] nuevos actores situados entre la formación y la profesión: profesores asociados, responsables de las etapas de práctica, mentores, tutores, supervisores… que trabajan en el ambiente escolar, investigadores que trabajan en colaboración con los docentes, etcétera" (Tardif, 2009: 212).

Este es, sin duda, el modelo de formación que sería deseable experimentar dadas las condiciones que viven nuestro país y en particular en Jalisco, debido a que la carencia de propuestas de reflexión en los programas de formación desarrollados en nuestra entidad parece haber dejado su huella en las propias prácticas de los profesores y en los resultados de los aprendizajes de nuestros estudiantes; no obstante, por prometedor que pueda parecer, es importante tener en cuenta que si se deseara avanzar hacia este modelo se requerirían condiciones sin las cuales difícilmente podría lograrse. Y es que, tal como lo señala Schön (1998):

> La libertad para reflexionar, inventar y diferenciar rompería el orden institucional del espacio y el tiempo. Si el profesor debe dirigir de algún modo el trabajo de treinta alumnos en un aula, ¿cómo puede realmente escuchar a cualquiera de ellos? Si es rigurosamente responsable de atenerse a una secuencia de períodos de una hora de duración en los que han de cubrirse unidades específicas de materia de una asignatura, entonces no puede seguir la lógica de su reflexión desde la acción. Las clases deben ser pequeñas, o fácilmente divisibles en unidades más pequeñas, y cada profesor debe ser libre de introducir variaciones en el programa institucional (Schön, 1998: 290).

En la revisión de estos modelos se han encontrado valiosos elementos conceptuales que permiten un mejor y más profundo análisis sobre la situación que priva en la formación docente. Tal como se ha podido observar, algunos autores se centran en las concepciones pedagógicas que sustentan a esos modelos, mientras que otros se enfocan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y otros más se refieren al desarrollo del contenido de los procesos formativos; de igual forma, algunos presentan planteamientos de propuestas que surgen de las necesidades de la escuela o de las necesidades del Estado, así como otros autores analizan los dispositivos de organización. Ante esta variedad de perspectivas, es importante señalar que la mayoría de los autores destacan el rol que el docente juega en estos modelos, que es lo que interesa enfatizar en este trabajo.

A continuación, se presenta una síntesis de los modelos, perspectivas o enfoques correspondientes. Además, en la tabla siguiente, vinculado a cada modelo se indica el proceso de formación, que se ha considerado como un criterio para la organización de estos modelos. En los procesos se destaca el papel que juegan los docentes, ya sea que funjan como técnicos con un oficio de reproductores de conocimientos o como profesionales autónomos que orientan y desarrollan su propia formación. Por su relevancia, este último rol se destaca en la tabla con letras cursivas.

MODELOS, PERSPECTIVAS O ENFOQUES DE FORMACIÓN CONTINUA

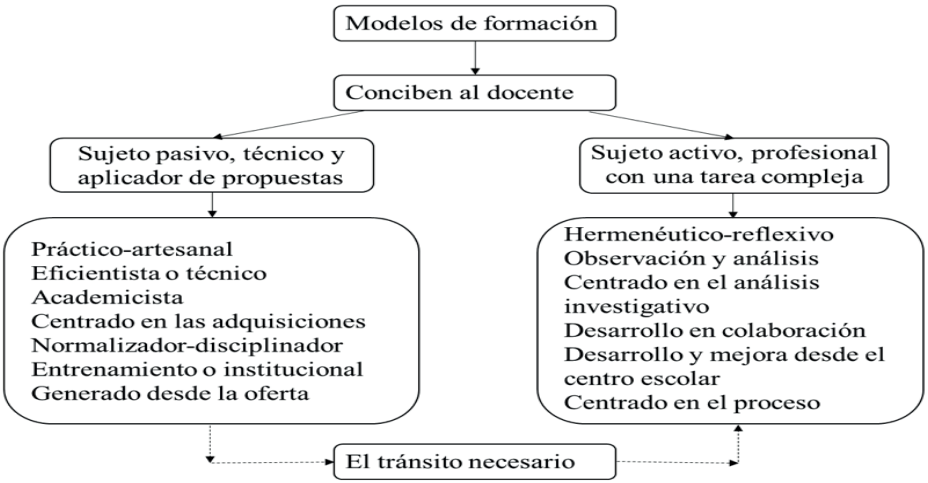
MODELOS	PROCESOS DE FORMACIÓN	AUTORES
Centrado en las adquisiciones	Promueve la adquisición de conocimientos y técnicas para ser aplicados; concibe la enseñanza como un oficio que se debe aprender.	Ferry, 1997
Centrado en el proceso	Se busca el desarrollo personal, a partir de experiencias y actividades orientadas a la realización de proyectos individuales o colectivos.	
Centrado en el análisis	Se constituye en un trabajo del docente sobre sí mismo, a partir de las situaciones singulares que vive, generando un proceso de deconstrucción-construcción de la realidad.	
Academicista	Basta con que el profesor conozca y domine sus asignaturas para que sea capaz de reproducir los contenidos disciplinares; la formación pedagógica se considera superficial e innecesaria.	Pérez, 2005; Davini, 2005; Dicker y Terigi, 2008
Perspectiva normalizadora-disciplinadora	Busca homogeneizar los conocimientos técnicos o instrumentales de quienes se forman, orientándolos hacia el “deber ser”, que los conduce a una escuela hecha de rituales y rutinas.	
Eficientista o técnico	Basado en el conductismo, plantea que el docente se forma como técnico ejecutor de la enseñanza, y debe ser capaz de programar y aplicar las propuestas instruccionales.	
Práctico-artesanal	Plantea que la docencia es un oficio que se aprende enseñando y realizando tareas por imitación y practicando con la ayuda de alguien más avanzado.	Diker y Terigi, 2008

Personalista-humanista	Se centra en el desarrollo de los valores y potenciales humanos del docente, pues a él se le considera el recurso más importante de la enseñanza.	
Desarrollo individual	Se orienta a partir de elecciones individuales, con base en las necesidades específicas detectadas por el docente.	Imbernón, 2008
Observación y evaluación	Busca generar la reflexión y el análisis sobre la propia práctica como medios para el crecimiento profesional, a partir de la observación y valoración entre pares.	
Desarrollo y mejora	Da respuesta a necesidades concretas, a partir del desarrollo de proyectos institucionales para la mejora de la enseñanza y de los centros escolares	
Entrenamiento o institucional	Se basa en cursos o seminarios con temáticas determinadas por las autoridades educativas, y son impartidos por expertos.	
Investigativo	Propone la formación a partir de procesos de investigación-acción sobre aspectos de su práctica que requieran de un conocimiento profundo, y se realizan de manera individual o en colectivos docentes.	
Desde la oferta	Plantea que la formación se traduce en propuestas homogéneas, casi siempre en forma de cursos que surgen como decisiones centralizadas a nivel de Estado.	Finocchio y Legarralde, 2006
Desde la demanda	Surge y se organiza a partir de las necesidades específicas de los docentes en su contexto; favorece el desarrollo profesional desde la escuela.	

Hermenéutico-reflexivo	Propone la formación a partir de la reflexión sobre la propia práctica, estableciendo una relación dialógica entre teoría y práctica; además, promueve la investigación, la investigación-acción, la autonomía, la participación y el trabajo colaborativo.	Zeichner, 2010; Tardif, 2009; Elliott, 2009; Pérez, 2005; Stenhouse, 2004; Schön, 1998; Carr y Kemmis, 1986

A fin de destacar el papel docente en los modelos de formación continua analizados, en la siguiente figura se agrupan dichos modelos a partir de las dos orientaciones opuestas ya señaladas: aquella que lo concibe como sujeto pasivo, es decir, como un técnico aplicador de propuestas, para quien se diseñan actividades sin considerar su participación, y aquella en que la formación considera, en menor o mayor medida, al docente como sujeto activo, reflexivo y autónomo con respecto de su propia formación.

LA CONCEPCIÓN DOCENTE EN LOS MODELOS DE FORMACIÓN CONTINUA



Del análisis y síntesis anteriores, se puede concluir que existe consenso entre los investigadores con respecto de las características, las limitantes y las posibilidades de los modelos de formación que pueden contribuir a la mejora de la calidad de la educación, y que refieren a aquellas propuestas formativas que conciben al docente como un sujeto activo y como un profesional con una tarea compleja, que debe jugar el papel protagónico en su propia formación.

Finalmente, a partir de estas consideraciones será posible orientar las nuevas propuestas de formación continua que permitan transitar del modelo de formación continua centrado hoy día en la concepción de un sujeto pasivo o como un técnico aplicador de programas educativos a un modelo centrado en una concepción del docente como un sujeto activo que desarrolla una tarea compleja, es decir, como un profesional-reflexivo que es capaz de enfrentar la complejidad de su práctica educativa y desarrollar procesos educativos para la transformación y la mejora constantes.

Referencias bibliográficas

Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Beyer, L. y Zeichner, K. (1990). “La educación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción”. En: Popkewitz, T. (Ed.): *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia, p. 272-303.

Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. 2ª. reimp. Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Elliott, J. (2009). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Paidós Mexicana.

Finocchio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de formación continua en América Latina. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas*. En: www.fundacioncepp.org.ar (consulta: 17 octubre de 2015).

Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). 3ª. Ed. *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Nirenberg, O. et al. (2000). *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Pérez, A. (2005). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 398-429.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Barcelona: Narcea.

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

La construcción de una propuesta alternativa para la formación docente en Michoacán: un proceso colectivo en marcha

Jorge Cázares Torres

Doctorante en pedagogía crítica. Docente de la Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío, Michoacán.
jcazarest@gmail.com

Recibido: 3 agosto de 2017
Aceptado: 30 septiembre de 2017

Resumen

En este texto el autor relata su experiencia en el proceso de construcción colectiva y en marcha de una propuesta alternativa para la formación docente, en la que participan un conjunto de educadores que laboran en Escuelas Normales del Estado de Michoacán, así como de otras que existen en el territorio mexicano. Todo ello, en el marco de una fuerte ofensiva del régimen político actual desatada con el propósito de desaparecer estas instituciones púbicas encargadas de formar a los maestros y maestras del país y así terminar de borrar los últimos vestigios de los proyectos históricos nacionales de la Independencia, la Reforma y la Revolución Mexicana, en aras de liberalizar la profesión docente y consumar el proyecto privatizador de todo lo público, incluida la educación de los mexicanos. El trabajo empieza por hacer un breve recuento histórico del origen de las Escuelas Normales para enseguida plantear la situación general que se vive en la actualidad en este sector de la educación y de manera de-

tallada los esfuerzos que vienen haciendo los educadores de las propias instituciones formadoras de docentes con tal de lograr su defensa, fortalecimiento y vigencia, en el contexto de los retos que implica la educación y las sociedades del Siglo XXI.

Palabras clave: Formación docente, reforma educativa, propuestas alternativas, normalismo, colectivo pedagógico.

Abstract

In this text, the author recounts his experience in the process of collective construction and in progress of an alternative proposal for teacher training, in which a group of educators who work in Normal Schools of the State of Michoacán, as well as others that exist, participate. in the Mexican territory. All this, in the framework of a strong offensive of the current political regime unleashed with the purpose of disappearing these public institutions responsible for training teachers in the country and thus finish erasing the last vestiges of national historical projects of Independence, the Reformation and the Mexican Revolution, in order to liberalize the teaching profession and consummate the privatizing project of all public, including the education of Mexicans. The work begins by making a brief historical recount of the origin of the Normal Schools to immediately raise the general situation that is currently experienced in this sector of education and in a detailed way the efforts that educators of the own training institutions have been doing. teachers in order to achieve their defense, strengthening and validity, in the context of the challenges involved in education and the societies of the XXI Century.

Kaywords: Teacher training, educational reform, alternative proposals, standardization, pedagogical collective.

La formación de docentes en México, desde sus primeros años como nación independiente, ha estado en manos de escuelas Normales. En el siglo XIX fueron primero las fundadas por la Compañía Lancasteriana en la ciudad de México (1822), Oaxaca y Chiapas (1823) y Veracruz (1826). Después del triunfo de los liberales se fundaron escuelas Normales en Puebla (1880), Guadalajara (1881), Toluca (1882),

Jalapa (1886), ciudad de México (1887 y 1890). El inicio del siglo pasado influido por los aires de cambio social y político registró importantes impulsos a la educación popular y particularmente a la formación de maestros en las normales urbanas y con el triunfo de la Revolución a las Normales rurales , siendo la década de los años treinta la que marca el auge al normalismo rural. En 1944 se funda el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), considerada la normal más grande del mundo (Arnaut, 1998) con la que se afianzó a la docencia como una profesión de Estado.

En contraposición a esta historia, las reformas educativas promovidas e impuestas por los gobiernos de los últimos sexenios, se caracterizan por desatar de manera permanente planes de estigmatización y descalificación hacia las escuelas normales y demás instituciones públicas formadoras de docentes en el país, cuyo fin es concretar su extinción, dando paso a la liberalización de la profesión docente, es decir, sujetarla a las leyes de la oferta y la demanda.

Sin embargo, la mayoría de las comunidades normalistas del país no están dispuestas a permitir la desaparición del proyecto histórico del normalismo, resisten y hacen esfuerzos por construir propuestas alternativas para la formación docente. Esta es la experiencia reciente de las escuelas normales del estado de Michoacán, misma que a continuación queremos compartir.

Antecedentes

Las experiencias de educación alternativa desde la organización de los trabajadores

Los trabajadores, docentes y de apoyo, de educación básica y normal del Estado de Michoacán, están organizados sindicalmente en la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero desde hace más de 20 años militan mayoritariamente en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)

considerada la corriente democrática al interior del primero, desarrollando un sindicalismo independiente y alternativo al oficial, a través de un Proyecto Político-Sindical con tales características.

Uno de los ejes de dicho Proyecto es construir, desde las bases magisteriales, un proyecto educativo alternativo, en la búsqueda de recuperar la materia de trabajo: la educación pública, así como defenderla de los planes privatizadores de los gobiernos en turno. En este sentido, varias generaciones de docentes michoacanos han destinado su tiempo y esfuerzo en la concreción de esta enorme tarea, logrando hasta ahora importantes avances principalmente en los niveles básicos.

En el caso de la formación docente, a finales de los años 90 e inicios del presente siglo, desde la organización sindical se desarrolló un proyecto de escuela normal alternativa para formar maestros en los niveles de preescolar y primaria de cuerdo a los principios y fines del Proyecto Democrático de Educación y Cultura (PDEC). De esta escuela normal egresaron más de mil jóvenes formados en varias sedes ubicadas en la geografía michoacana. Este esfuerzo fue truncado debido a las dificultades para hacer valer la plaza de trabajo automática para los egresados. Sin embargo, queda la experiencia adquirida por los formadores de docentes y los propios estudiantes de aquel entonces, la mayoría de ellos destacados en el ámbito pedagógico.

La imposición a sangre y fuego del Plan de Estudios 2012

Después de la reforma al Plan de Estudios de las escuelas normales impuesta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año de 1997, cuyo efecto central es la despedagogización, con esta misma finalidad en el año 2012 se implementó una nueva modificación curricular para la formación inicial docente con la intención de profundizar la aplicación del enfoque educativo por competencias y estándares promovido desde la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Ante la inconformidad de los estudiantes normalista con esta reforma que privilegia el aprendizaje del inglés y el uso de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como los contenidos de carácter instrumental, en el caso de Michoacán el gobierno tuvo que hacer uso de la represión, sus cuerpos policiacos invadieron la madrugada del 15 de octubre de 2012 las Escuelas Normales de Tiripetío y Cherán, con un saldo de cientos de estudiantes heridos y detenidos, así como la pérdida de cuantiosos recursos económicos debido a la destrucción de que fueron objeto las instalaciones de dichas instituciones por parte de la fuerza pública. La nueva reforma había entrado a las normales con sangre y fuego.

Una nueva amenaza llamada PIDIRFEN

Al entrar en vigor la llamada Reforma Educativa del actual gobierno, en el último artículo transitorio de la Ley General del Servicio Profesional Docente (SPD) se establece que:

> "La Secretaría formulará un plan integral para iniciar a la brevedad los trabajos formales, a nivel nacional, de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el Sistema de Normales Públicas a efecto de asegurar la calidad en la educación que imparta y la competencia académica de sus egresados, así como su congruencia con las necesidades del sistema educativo nacional" (Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013).

Fue hasta mediados del 2015 cuando la SEP, a través de la Dirección General de Educación Superior y Profesionales de la Educación (DGESPE), dio a conocer las líneas generales del Plan Integral de Diagnóstico, Rediseño y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PIDIRFEN), destacando lo relativo a la modificación de la "oferta educativa", pues se plantea la reducción de la formación inicial docente a sólo dos licenciaturas: en Educación y

docencia, y en Educación inclusiva, eliminando las licenciaturas específicas para cada uno de los modalidades y niveles de educación básica.

Lo anterior, aunado a otros planteamientos del PIDIRFEN, volvió a encender las luces de alarma entre las comunidades normalistas, ya no sólo por parte de los estudiantes, también de los docentes y del personal de apoyo, pues se percibe que, de implementarse este plan, las escuelas Normales entrarían de manera inexorable en un proceso de extinción. Esta nueva amenaza contra el normalismo ha provocado el fortalecimiento de la organización para la protesta pero también para la construcción colectiva de propuestas alternativas para la formación inicial docente cuya finalidad es mantener vigente el proyecto de las escuelas Normales en México el siglo XXI.

Las propuestas educativas alternativas que se impulsan y construyen desde el movimiento democrático magisterial aglutinado en la CNTE y en particular las que se construyen desde las comunidades normalistas para la formación docente se contraponen al proyecto de nación, educativo y cultural que se impone desde los centros de poder económico y político nacional y trasnacional, cuyos fundamentos se encuentran en el neoliberalismo radical como doctrina económica y en la filosofía del individualismo a ultranza, que funciona, de acuerdo a Peter McLaren, como la archiestrategia del capitalismo . Las propuestas alternativas que surgen de los movimientos sociales se fundan en la colectividad y en la filosofía de la liberación, se plantean horizontes sociales y educativos de emancipación, a través de una pedagogía transformadora emancipatoria, una escuela democratizadora y una sociedad educadora en autodesarrollo.

Recuento del proceso de construcción

El Foro Estatal de las Normales, UPN y CAMM

La voz de alarma acerca de las implicaciones del PIDIRFEN había llegado a todas las instituciones formadoras y actualizadoras de docen-

tes en el estado de Michoacán y para hacer un primer análisis colectivo sobre el asunto, los representantes sindicales de dichas instituciones convocaron el 9 de octubre de 2015 a un foro amplio en la Escuela Normal para Educadoras (ENE) de Morelia.

Entre las conclusiones y acuerdos de este evento destacan: el desarrollo de un plan que abarque lo pedagógico, jurídico y político para hacer una defensa efectiva del normalismo frente a su extinción promovida por el gobierno, además de construir una estructura organizativa a partir de equipos de trabajo de cada institución. De esta manera, se sentaban las bases para la lucha y la construcción de las propuestas alternativas para la formación docente.

El XX Foro Nacional de Educación Primaria Rural realizado en la Normal Rural de Tiripetío.

En los últimos 20 años, la Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío ha organizado un foro en torno a la educación primaria rural. Para esta ocasión y tomando en cuenta los retos y problemas del contexto estatal y nacional, desde la parte directiva y el colegio de maestros se decidió realizarlo en el mes de diciembre de 2015 y darle un carácter nacional, buscando contribuir desde este espacio tanto en la crítica a la nueva reforma oficial como en las bases para la construcción de propuestas alternativas.

La participación y los aportes de destacados investigadores nacionales e internacionales, así como de docentes y estudiantes de varios estados del país, se cristalizaron en un documento final denominado "Declaración de Tiripetío", cuyos compromisos principales fueron:

a) Realizar una extensa campaña de difusión en todas las escuelas Normales del país sobre las implicaciones del PIDIRFEN y la Directrices del INEE, a partir de la presente Declaración.
b) Participar en los foros, encuentros, congresos y todo tipo de

eventos convocados desde las escuelas Normales para el análisis y discusión relacionados con el tema en comento.
c) Establecer redes de comunicación entre las escuelas Normales de todo el país a efecto de enfrentar de manera organizada y unificada las dificultades que nos plantean este tipo de planes oficiales.
d) Contribuir en la construcción de propuestas curriculares desde las identidades de cada escuela Normal…, sobre la base de los planes de estudio vigentes, bajo los principios de una educación pública integral, crítica, reflexiva, humanista, transformadora y pluricultural.

El Congreso Nacional de Escuelas Normales

Otro de los acuerdos principales del Foro de Tiripetío fue el de realizar un Congreso Nacional de Escuelas Normales, el cual se celebró los días 18 y 19 de febrero del 2016 en la Escuela Normal "Lázaro Cárdenas" de Tenería, Tenancingo, Estado de México.

Con la asistencia y participación de más de una decena de comunidades normalistas, el evento tuvo como principal acuerdo la "conformación de un frente nacional de instituciones formadoras y actualizadoras de docentes por la defensa y fortalecimiento del normalismo público en México". Asimismo, en las conclusiones finales del Congreso, se ratifica el compromiso de avanzar en la construcción de propuestas alternativas para la formación docente a través de la organización de talleres sobre diseño curricular alternativo.

El taller estatal sobre el diseño curricular alternativo

Como seguimiento a los acuerdos del Congreso de Tenería, el 21 de abril de 2016 se realizó en la ENE de Morelia el Primer Taller Estatal para el diseño curricular alternativo, el cual contó con la participación y acompañamiento de un especialista en la materia, teniendo como resultado la elaboración de borradores de dos propuestas de mapas

curriculares alternativos para la formación docente. Así, se estaba dando un paso hacia adelante en el camino trazado desde octubre de 2015.

El Congreso Nacional convocado por la Benemérita Normal Veracruzana

Del 22 al 24 de junio del 2016, la Benemérita Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" fue la sede del Congreso Nacional de Escuelas Normales bajo el lema: "Una mirada hacia el futuro de la educación pública". Quien escribe esto participó como invitado en el conversatorio sobre el sentido histórico de la educación normal. El acuerdo principal de este importante evento fue la conformación de la Asociación Nacional de Escuelas Normales, así como la preparación de un Congreso Pedagógico Nacional para promover la construcción colectiva de un modelo educativo que responda realmente a los intereses y necesidades del pueblo mexicano en el actual contexto nacional e internacional.

El segundo taller estatal de las Escuelas Normales de Michoacán

En el marco del XIII Curso del Educador Popular que se realiza en la ciudad de Morelia cada verano a convocatoria de la Sección XVIII del SNTE-CNTE, tuvo lugar en la Escuela Normal Urbana Federal (ENUF) el segundo taller de las Escuelas Normales de Michoacán, en el cual se dio una intensa discusión en torno a cuestiones como: ¿Qué queremos construir? ¿Bajo qué principios y fines? ¿En qué contexto? ¿Qué tipo de sociedad, nación y ser humano queremos formar? ¿Con qué pedagogías y bajo qué enfoques y líneas metodológicas? ¿Cuál debe ser el proceso organizativo?

Estas preguntas funcionan como orientadoras del proceso de discusión que es necesario promover desde las comunidades normalistas a efecto de asegurar una real participación desde las bases en este proyecto de propuesta alternativa. En este mismo sentido, otro

acuerdo relevante fue avanzar en la conformación de Colectivos Pedagógicos de cada institución y enseguida la constitución de un Colectivo Pedagógico Interinstitucional.

Las sesiones de la comisión de sistematización

Con la finalidad de asegurar el registro de las distintas propuestas en torno a la propuesta alternativa para la formación docente, se conformó una comisión de sistematización, la cual ha tenido un funcionamiento regular en los últimos meses, lo que ha permitido contar con una compilación de las propuestas en un documento de 80 páginas, mismo que está a la revisión crítica de todos los integrantes de las comunidades normalistas. El que escribe participa en esta comisión y reconoce que no ha sido una tarea fácil la de sistematización, debido a la diversidad de las propuestas y los perfiles de quienes intervienen, aunque aquí se encuentra precisamente el potencial y la riqueza de este esfuerzo colectivo.

La constitución de los Colectivos Pedagógicos

El 6 de octubre de 2016 arrancó el programa de asambleas en las escuelas normales para la constitución de los Colectivos Pedagógicos, fue en la Normal de Tiripetío la primera institución donde quedó integrado formalmente dicho colectivo, tanto con personal docente como de apoyo. El 11 de octubre le correspondió al Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán (CAMM) y el 12 del mismo mes a los Centros Regionales de Educación Normal (CREN) de Arteaga, en sus modalidades de preescolar, primaria y telesecundaria. En las siguientes semanas deberán de nombrarse en las demás instituciones formadoras de docentes.

Los Colectivos Pedagógicos (CP) se conciben como equipos de trabajo y de encuentro entre docentes y estudiantes, donde no hay jerarquías ni cargos, pues todo funciona de manera horizontal, sólo comisiones rotativas para el desarrollo de las sesiones y los planes

de trabajo específicos. Se diferencian de los llamados cuerpos académicos promovidos por las autoridades oficiales que funcionan como "círculos de calidad" de las empresas y donde la meritocracia es su principal característica.

Hasta ahora, la respuesta por parte de los integrantes de las comunidades normalistas ha sido favorable, de apertura y compromiso con esta tarea estratégica que representa la construcción de propuestas alternativas para la formación docente. Sin embargo, es necesario reconocer que hace falta una mayor participación de docentes y estudiantes, como actores principales de los procesos formativos. Ahí está uno de los retos principales de este proceso.

A manera de cierre abierto

Vivir este proceso de construcción de una propuesta alternativa para la formación y actualización docente ha sido una enriquecedora experiencia para el que esto escribe. Después de una estancia de siete años como estudiante (tres años de bachillerato pedagógico y cuatro de licenciatura en educación primaria) en la Normal Rural "Vasco de Quiroga" de Tiripetío y de haber laborado en algunas escuelas primarias de la geografía michoacana, así como de desempeñar responsabilidades de carácter sindical dentro de la CNTE, ahora tengo la fortuna y el honor de regresar como docente a esta histórica institución y desde aquí contribuir modestamente a la defensa del normalismo a través de las luchas de resistencia pero también a partir de la colaboración en los esfuerzos pedagógicos como los arriba narrados.

Construir de manera colectiva, desde abajo, considerando la diversidad de las formaciones e historias personales de los que laboran en las escuelas normales, sin contar con tiempos ni recursos especiales, es una tarea nada fácil. Mucho más si se le agrega la apatía o la incomprensión de algunos colegas. Sin embargo, la convicción por brindar mi "granito de arena" en la defensa y fortalecimiento de un proyecto histórico para nuestro país, como lo es el normalismo, es

mayor a cualquier obstáculo en el camino. La marcha y la experiencia continúan.

Bibliografía

Arnaut, Alberto. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas. México.

Avance Preliminar Hacia Una Formación Y Actualización Docente Para La Educación Básica En Michoacán Desde La Praxis Educativa Emancipadora. (2016). *Documento del Colectivo Pedagógico Interinstitucional para el diseño de la formación y actualización docente desde el PDECEM*.

Declaración de Tiripetío. (2015). *XX Foro Nacional de Educación Primaria Rural*.

Villela, Othón. (1997). *Un maestro del pueblo y la epopeya de la primera Normal rural*. Consejo Estatal de Publicaciones. Gobierno del Estado de Michoacán.

Acciones significativas de la docencia para la apropiación de saberes: una mirada de estudiantes de la educación de jóvenes y adultos

Sandra Aparecida Antonini Agne* y Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin**

*Profesora del Instituto Federal de Santa Catarina, campus Chapecó, Pós-Doctoranda del Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
agne@ifsc.edu.br
**Profesora Doctora del Departamento de Metodologia do Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.
herminialaffin@gmail.com

Recibido: 4 adosto de 2017
Aceptado: 29 septiembre de 2017

Resumen

Presentamos un estudio que tuvo como objetivo comprender elementos y características presentes en las acciones de profesores que son identificados por los estudiantes como aquellos que mejor contribuyen en la comprensión de los contenidos. El estudio ocurrió en el Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Chapecó en el curso Técnico em Eletromecânica del Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Metodológicamente, el análisis es basado en un conjunto de formularios de evaluación realizados juntamente a 113 alumnos de los módulos I al VII del referido curso, en el según semestre de 2015. Entre las

respuestas, se destacan elementos que apuntan para la constitución de una postura docente en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos. Delante de eso, se percibió que la acción pedagógica envolvente, responsable, afectiva y significativa, contribuyen para la permanencia del alumno en el proceso educacional mejorando sus condiciones de vida. Se observa en esa acción pedagógica indicaciones de los estudiantes de que los docentes desarrollan modos propios de lidar por el acogimiento para el acto del conocimiento y por la reciprocidad que establecen con los sujetos. Tales elementos pueden contribuir en la permanencia en la escuela. Constituyen referencias fundamentales para el estudio contribuciones de Paulo Freire, Maria Herminia Laffin y José Jacson Reis dos Santos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos, PROEJA, acciones docentes. Educación Profesional, Saberes de la experiência.

Abstract

We present a study that aimed to understand elements and characteristics present in the actions of teachers that are identified by students as those that best contribute to the understanding of the contents. The study was carried out at the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), Champio Campus in the Technical course in Eletromecânica of the National Program of Integration of Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Methodologically, the analysis is based on a set of evaluation forms carried out jointly with 113 students of the modules I to VII of the referred course, in the semester of 2015. Dentre the answers, highlighting elements that point to the constitution of a posture teacher in the field of Youth and Adult Education. In view of that, it was perceived that the pedagogical action involving, responsible, affective and meaningful, contribute to the permanence of the student in the educational process improving their living conditions. It is observed in this pedagogical action indications of the students that the teachers develop own ways of lidar by the reception for the act of knowledge and by the reciprocity that they establish with the subjects. Such elements can contribute to the permanence in school. Contributions by Paulo Freire, Maria Herminia Laffin and José Jacson Reis dos Santos are fundamental references for the study.

Keywords: Education of Youth and Adults, PROEJA, teaching actions. Professional Education, Knowledge of experience.

De acuerdo con la VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA) la educación de jóvenes y adultos (EJA) "es la llave para el siglo XX: es tan consecuencia del ejercicio de la cidadanía, como condición para una plena participación en la sociedad". Las acciones promovidas en el campo de la EJA son fundamentales para la búsqueda de una sociedad tolerante e instruida, para el desarrollo socioeconómico, para la disminución del analfabetismo y de la pobreza y para la preservación del medio ambiente. Además, es un poderoso argumento en favor del desarrollo ecologico sustentable de la democracia, de la justicia, de la igualdad entre los sexos, del desarrollo científico, además de ser un requisito fundamental para la construcción de un mundo donde la violencia cede lugar al diálogo y la cultura de paz basada en la justicia (UNESCO, 1999, p. 19). La educación de Jóvenes y Adultos en Brasil son décadas de desinterés con políticas públicas que no atienden las especificidades de los estudiantes de esa modalidad de enseñanza y insuficientes para dar cuenta de la demanda potencial y del cumplimiento del derecho, establecido en la Constitituição Federal de 1998, de atender al derecho a la educación.

La Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) en el artículo 39 afirma que: "la educación profesional, integra a las diferentes formas de educación, al trabajo, a la ciencia y la tecnología, conduce al constante desarrollo de aptitud para la vida productiva". Se observa, por lo tanto, que la integración de la educación profesional con el proceso productivo, con la producción de conocimientos y con el desarrollo científico y tecnológico es, delante de todo, un principio a ser seguido, una vez que está previsto en la ley que regula la educación nacional. Con el propósito de responder a esa demanda social y la deuda histórica de las políticas públicas relacionadas a la EJA, se estableció a partir de 2005, el PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Creado en 2005 y reformulado por el Decreto 5.840 en 13 de julio de 2006, el PROEJA busca atender a la demanda de los jóvenes y adultos, en la perspectiva de una formación

integral, por medio de la elevación de la escolaridad, profesionalización, mayor inserción en la vida social y en el mundo del trabajo.

Conforme indica el documento Base del PROEJA (BRASIL, 2007, p. 35), una de las finalidades de los cursos de este programa es de "proporcionar una educación básica solida, en relación estrecha con la formación profesional, o sea, la formación integral del educando". Ese mismo documento salienta que el publico jóven y adulto, atendido por el PROEJA, tiene como marcas la descontinuidad de los estudios, la condición de trabajadores y miembros de las clases populares. Para dar cuenta de las especificidades del PROEJA, es fundamental que se establezcan condiciones para una nueva cultura escolar, lo que implica en una política de formación docente y también "producción de un material educativo que sea de referencia, pero, de forma alguna, prescritivo" (Brasil, 2007, p. 52).

Sobre la organización curricular, se considera que la EJA abre posibilidades de superación de modelos curriculares tradicionales, disciplinares y rigidos. La descontrucción y construcción de modelos curriculares y metodologicos, observando las necesidades de contextualización delante a la realidad del educando, promoven la resignificación de su cotidiano. Esa concepción permite el abordaje de contenidos y prácticas inter y transdisciplinares, la utilización de metodologias dinámicas, promoviendo la valoración de los saberes adquiridos en espacios de educación no formal, además del respecto a la diversidad (Brasil, 2007, p. 52).

Los profesores precisan bucear en el universo de cuestiones que componen la realidad de eses sujetos, investigando sus modos de aprender, para que puedan comprender y favorecer esas logicas de aprendizaje en el ambiente escolar (Brasil, 2006).

Para Tardif (2002), en el proceso de enseñar y aprender cabe al profesor el papel central. Destaca, aún, que cada profesor posee un bagaje de conocimientos individuales, frutos de su formación, construcción y del desarrollo profesional, influenciando en el acto de educar.

Delante los elementos presentados, este texto situa un estudio realizado con alumnos del Curso Técnico en Eletromecánica (PROEJA)

del Instituto Federal de Santa Catarina, campus Chapecó y tuvo como problemática comprender elementos y características presentes en las acciones de los profesores que son identificados por los estudiantes como aquellos que mejor contribuyen en la comprensión de los contenidos. Delante eso se busca en el estudio identificar esas características y saberes indispensables en la docencia en el contexto de la EJA.

Contexto del estudio

Uno de los grandes desafíos enfrentado por las Instituciones Federales de Educación Profesional es la institucionalización de la EJA entre sus cursos de oferta y, particularmente pensar en una nueva forma, integrando formación general y educación profesional, posibilitando una educación integral y contribuyendo para una mejor inserción social de esos sujetos.

En el Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Chapecó, se estructuró el curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade EJA (PROEJA) empezando sus actividades en febrero de 2009, con el ingreso del primer grupo. El proyecto politico pedagógico del curso fue elaborado colectivamente por el cuerpo docente y técnico, estruturando una propuesta de acuerdo con el Documento Base del PROEJA (BRASIL, 2007), buscando atender a una demanda de sujetos jóvenes y adultos que no habían frecuentado o concluido su escolarización a traves de la oferta profesional técnica de nivel medio, como también de la propia enseñanza media.

La investigación en cuestión fue realizada en el Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Chapecó en los módulos I al VII del curso Técnico en Eletromecánica (PROEJA). Una de las preocupaciones del equipo pedagógico es con la permanencia y éxito de los alumnos, para eso realiza acciones para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esas acciones, se destaca la evaluación intermedia realizada con todos los módulos del curso. La evaluación fue dividida en tres etapas: (a) pre-consejo: realizado en clase con equipo pedagógico y alumnos; (b) socialización del resultado con el cuerpo docente; y (c) encaminamientos para docentes y alumnos.

En ese proceso de acompañamiento y evaluación fueron sistematizados siete formularios de evaluación que contemplan declaraciones de 113 alumnos del módulo I al VII, en el según semestre de 2015. Otros elementos fueron apuntados por los estudiantes y discutidos por el cuerpo docente, pero en ese trabajo el foco de la discusión son las características docentes que les ayudan en la comprensión del contenido y qué clases son apuntadas por los estudiantes como las más significativas para su aprendizaje.

Elementos significativos en acciones de la docencia en la óptica de los estudiantes

Al elaborar consideraciones sobre las características docentes apuntadas por los alumnos, pretendemos expresar los significados de aquellos sujetos que vivencian la clase.

Los alumnos al seren cuestionados sobre: cuáles serían las principales características de un(una) profesor(a), que le ayuda en la comprensión del contenido y cuyas clases tú aprecias? Se destaca los siguientes elementos que tuvieron mayores recorrencias en sus declaraciones: (a) profesor alegre; (b) profesor que interactúa con la clase; (c) profesor que acredita que somos [los alumnos] capaces de aprender; (d) profesor que asocia el contenido con la práctica y relaciona con nuestro cotidiano; (e) profesor que usa diversas estrategias, clases dinámicas, no acumula contenido; (f) profesor que atiende los alumnos individualmente; (g) profesor que asocia teoría y práctica y explota los laboratorios; (h) profesor que no se atrasa.

Al analizar las respuestas de los estudiantes, seguimos la idea de Paulo Freire “Pedagogia de la Autonomía” (1996), que defiende una enseñanza de calidad para alumnos de la EJA, a través de la utilización de metodo de enseñanza que valora la lectura de mundo que el alumno tiene y la importancia de las relaciones interpersonales entre alumno y profesor en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al observar el relato de un alumno: “pienso que el profesor no tiene problema, pues está siempre feliz y alegre, que bueno estudiar con

alguien así" (Alumno A), demuestra la importancia de la actividad en el proceso de aprendizaje y del acogimento para el alumno de la EJA, contribuyendo con la permanencia y éxito.

De entre los múltiples factores que involucran el proceso de enseñanza y aprendizaje, la afectividad tiene se mostrado un aspecto fundamental en la mediación profesor-alumno, pero ni siempre es una cuestión considerada en el proceso de apredizaje. Henri Wallon (1879-1962) fue el primer a llevar las emociones para la clase, para él, las emociones tienen papel importante en el desarrollo del individuo. Los sujetos de la EJA enfrentaron muchos desafios en su proceso educacional, idas y vueltas que dificultaron aspectos cognitivos y afectivos, ocasionando la pérdida de la autoestima, considerándose muchas veces, incapaces de aprender. Ferrari (2008) destaca que Wallon estruturó sus pensamientos en cuatro elementos básicos: la afectividad, el movimiento, la inteligencia y la formación del yo como persona.

Barros (2004) argumenta que en el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesaria la existencia de un clima afectuoso entre profesor y alumno, pues el aprendizaje es influenciado por emociones y sentimientos.

Ya en el campo de la EJA, Laffin (2007) al analizar lo que apuntan los estudiantes y docentes con relación a la desvaloración que los alumnos de EJA hacen de sí mismos, se constata que esa imagen es construida socialmente en las relaciones de los sujetos con el mundo. En esa investigación los docentes indican que desarrollan modos propios de luchar con esa imagen de desvaloración, por el acogimento para el acto del conocimiento y por la reciprocidad que establecen con los sujetos, la forma de acoger a sus estudiantes para el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediante el establecimiento de relaciones que ayudan en su permanencia en la escuela, lidando con el fenómeno de la evasión/desistencia en la escuela que es un grave problema en la Educación de Jóvenes y Adultos.

Además, es importante considerar que en la enseñanza nocturna se concentra en la mayor parte por alumnos trabajadores, lo que obliga a la escuela a revisar sus responsabilidades con los individuos que concilian estudio y trabajo. Por lo tanto, relacionar los contenidos con

el cotidiano, valorando los saberes previos de los alumnos hace las clases más interesantes y contribuye para disminuir la evasión escolar. Eso puede ser observado en el relato de los alumnos:

> "una característica que considero importante es cuando el profesor usa un facto del día a día para explicar un contenido". (Alumno B)

Los estudiantes trabajadores de la EJA traen consigo mucha experiencia, resultado de las relaciones que establecen y del propio tiempo de vida. En ese sentido, los profesores, en la condición de trabajadores traen esa referencia sociocultural (Santos, 2010).

Para Freire: "No hay diálogo sin comunicación y sin éste no hay una educación verdadera" (Freire, 1987, p. 83). Por lo tanto, se percibe que es fundamental que el aprendizaje ocurra en el diálogo, en el cambio de experiencias y de los saberes previos incorporados por la vida y por el trabajo, que aparece en el ambiente escolar. Para Paulo Freire el conocimiento comprende los ciclos de producción del conocimiento nuevo y la relación con el conocimiento ya existente.

Para García & Moreira (2003) debemos considerar la escuela un lugar de vida y para la vida, y por eso procura debilitar las fronteras entre el mundo que rodea la escuela. De ese debilitamiento surge un currículo a partir de fenomenos de la vida real de los sujetos.

> "Cuando el profesor usó ejemplo de un electrodomestico para explicar el pasaje de la corrente electrica, todo quedó más facil" (Alumno C).

Marta Kohl de Oliveira (1999), llama a esos alumnos sujetos del conocimiento, pues están introducidos en el mundo del trabajo y traen una historia larga y compleja de experiencias, conocimientos y reflexiones sobre el mundo, sobre sí mismos y sobre otras personas, por lo tanto, esas cuestiones precisan estar presentes en los currículos y traducidos en las prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas que consideran el saber del día a día, articulando el saber popular con el saber científico, dan sentido y signi-

ficado para el nuevo saber, permitiendo la elaboración de los conceptos esenciales en el proceso de aprendizaje.

Pero, Machado y Rodrigues (2014) dicen que no se puede trabajar con temas cotidianos si la metodología utilizada en la construcción del proceso de adquisición de la lectura y de la escrita es copia, la memorización, la repetición mecánica, recayendo para la perspectiva tradicional de la enseñanza.

A este respecto, el documento Base del PROEJA (2007), considera que la EJA permita la superación de modelos curriculares tradicionales, disciplinares y rígidos. La desconstrucción y construcción de modelos curriculares y metodológicos, observando las necesidades de contextualización delante de la realidad del estudiante favorecen la resignificación de su cotidiano. Esa concepción permite el abordaje de contenidos y prácticas inter y transdisciplinares, la utilización de metodologías dinámicas, permitiendo la valorización de los saberes adquiridos en espacios de educación no-formal, además del respecto a la diversidad.

Es indiscutible el papel del docente para reconfigurar la EJA, dando a esa modalidad de enseñanza, dimensiones y condiciones de atender al joven, al adulto y a sus expectativas respetando la identidad y les proporcionando una educación de calidad. En ese sentido, la concepción humanista de Paulo Freire (1992) es esencial para el trabajo docente de la EJA, estimulando la creatividad del hombre, la dialogicidad, la criticidad, transformando la sociedad.

> […] una educación solo es verdaderamente humanista si, al revés de reforzar los mitos con los cuales si pretiende mantener el hombre desumanizado, se esfuerza en el sentido de la desocultación de la realidad. Desocultación en la cual el hombre existencializa su real vocación: la de transformar la realidad. (FREIRE, 1992, p.13).

Quedaron evidentes la gana, la necesidad y la importancia de la utilización de los laboratorios de la área de la mecánica y de la electrónica para la formación profesional de los alumnos. Muchos de ellos

actúan en el área antes de la conclusión del curso, pero en el local de trabajo no hay acceso a equipamientos como aquellos que están disponibles en IFSC, por lo tanto, cuentan que una característica del profesor que ellos aprecian, es asociar teoría y práctica, utilizando los laboratorios y desarrollando actividades relacionadas al perfil profesional, por lo tanto, la utilización de los laboratorios es un motivador para el aprendizaje.

> "Me gusta mucho cuando el profesor utiliza el laboratorio, pues aprendo hacer la misma actividad de mi empresa, pero de la forma correcta" . (Alumno E).
> "En los laboratorios comprendí la importancia de los aparatos de seguranza". (Alumno F).

Para Santos (2010), el reconocimiento de los saberes de las experiencias, la dimensión política de la práctica educativa, el movimiento de la dialogicidad entre educadores y educandos, el trabajo en la y con la diversidad cultural, la gestión democratica de los procesos de formación y de enseñanza y aprendizaje y la dialeticidad de las prácticas docentes constituyen principios fundamentales para la docencia en la EJA.

Freire (1996) destaca en la obra "Pedagogía da Autonomía", consideraciones sobre la práctica docente del buen professor, como relación crítica entre la teoría y la praxis pedagógica, cambio de conocimientos entre los sujetos, respecto a la capacidad crítica del alumno, búsqueda constante por nuevos conocimientos y abierto a mudanzas y flexible cuanto a conceptos pre-establecidos.

Consideraciones finales

Los elementos presentados nos permiten considerar que procesos de escolarización de jóvenes y adultos constituyen así, posibilidades para que el sujeto, al interaccionar con los conocimientos de las diferentes áreas, aprenda a relacionarse con el conocimiento que para él es nuevo.

Las declaraciones de los estudiantes situados en los estudios se identifica una necesidad de una intencionalidad y disponibilidad docente de acogimento del sujeto para el acto de conocimiento al proveer de condiciones que pueden viabilizar la relación con el saber. Acciones que mobilizan el alumno para el acto de aprender, del reconocimiento del derecho a la escolarización y en el sentido del establecimento de relaciones que ayuden en su permanencia en la escuela.

Delante los datos analizados y las reflexiones presentadas en ese texto, se sitúa que en el contexto de la ruta por políticas educacionales, precisamos garantir para la EJA – financiaciones tanto en el que se refiere a los aspectos pedagógicos como objetivos/estruturales en el sentido de buscarse institucionalizar una postura docente que incorpore en sus acciones la comprensión de las especificidades de la constitución de sus estudiantes, jóvenes, adultos y ancianos, muchos de ellos sujetos trabajadores.

Referencias Bibliográficas

Arroyo, M. G. (2009). *Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.

Barros, C. G. S. (2004). *Pontos de Psicologia Escolar*. 5ª ed. São Paulo: Ática.

Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado.

—(1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: (LDB 9.394/96)

—(2006). *Decreto nº 5.840*, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

—(2006). *Ministério da Educação*. *EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio*. Brasília: MEC, set.

—(2007). *Documento Base do PROEJA: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio*. Brasília, DF.

Conferência Internacional Sobre A Educação De Adultos, 5, 1997, Hamburgo. *Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro*. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

Ferrari, M. (2008). Henri Wallon: O educador integral. *Revista Nova Escola, Edição Especial.*

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.

—(1992). Papel da educação na humanização. *Revista da FAEEBA/UNEB*, Salvador, ano 1, n. 1, jan. p. 9-17.

—(1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, (coleção leitura).

Garcia, R. L.; Moreira, A. F. B. (Org.). (2003). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.* São Paulo: Cortez.

Laffin, M. H. L. F. (2007). Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. *Educar em Revista*, n. 29 Curitiba.

Machado, M. M.; Roddrigues, M. E. C. A. (2014). Eja na próxima década e a prática pedagógica do docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, vol. 8, núm. 15, p. 383-395, jul./dez.

Oliveira, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 12, p. 59-73.

Santos, J. J. R. (2010). Especificidades dos Saberes para a Docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultos. *Revista Práxis Educacional*. Vitória da Conquista, vol. 6, núm. 8 p. 157-176, jan./jun.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

Participaciones orales y tipos de criterios funcionales en estudiantes universitarios

Germán Morales*, Benjamín Peña**, Alfredo Hernández***, Alejandro Trejo**** y Claudio Carpio*****

*Doctor en Pedagogía. Profesor de psicología UNAM-Iztacala. gmoralesc@unam.mx
**Pasante de la carrera de psicología en la UNAM. benjaminp.perezpsico@gmail.com
***Pasante de la carrera de psicología en la UNAM. alejandrot11@d21.arizona.edu
****Pasante de la carrera de psicología en la UNAM. alfredohc2694@gmail.com
*****Doctor en Investigación psicológica. Profesor de psicología UNAM–Iztacala. carpio@unam.mx

Recibido: 8 diciembre de 2016
Aceptado: 20 marzo de 2017

Resumen

En este trabajo se define a las participaciones orales como un segmento del episodio didáctico, con el que el estudiante cumple con un criterio impuesto por el docente. Tales participaciones se pueden clasificar según el nivel de desligamiento del desempeño del estudiante en intra, extra y transituacionales. Se realizó una investigación con estudiantes de la carrera de psicología, con la finalidad identificar el tipo de criterios que imponía un docente y el tipo de par-

ticipaciones orales que los estudiantes realizaban. Para posteriormente, variar la complejidad de los criterios identificados. Se encontró que la mayoría de los criterios impuestos eran de menor complejidad funcional, aún después de la intervención, pero los errores de los estudiantes por comisión disminuyen y se incrementan los desempeños que trascienden la situacionalidad del aula. Se discute la importancia de imprimir un carácter funcional al análisis e intervención sobre las participaciones orales con estudiantes de educación superior.

Palabras clave: Participación oral, episodio didáctico, interacción didáctica, intervención en clase

Abstract

In this study, the oral participations are defined as a segment of the didactic episode, in which the student satisfy a criterion imposed by the teacher. Those participations can be qualified as intra, extra and transituacional according to the dettachment of the students performance. An investigation was made with psychology students aiming to identify the type of criteria imposed by the teacher and the participations made by the students. For later, variate the complexity of the identified criteria. It was found that the majority of the imposed criteria were of the less functional complexity, even after the intervention, but the student's mistakes by commission decrease and the student's performance that go beyond the classroom situation increased. The importance of giving a functional nature to the oral participation analysis and intervention with college students is discussed.

Keywords: Oral Participation, Didactic episode, Didactic interaction, Criteria imposition, intervention on class.

En la mayoría de los diversos niveles educativos es un requisito que el estudiante participe oralmente en clase, en tanto testimonio de aprendizaje y parte de la evaluación que realiza un docente de todo el curso. La relevancia e impacto de la participación en clase sobre diferentes aspectos de la vida estudiantil, como lo es un mayor aprendizaje, han sido señalados por diversos autores (Weaver & Qi, 2005; Handelsman, Briggs, Sullivan & Towler, 2005; Dancer & Kamvounias, 2005).

Existen múltiples concepciones de la participación oral, que se han realizado desde diferentes enfoques, las cuales resaltan un aspecto o dimensión particular de la misma. Por ejemplo, se ha reconocido su dimensión comunicativa, cuando se le concibe como "el dominio de habilidades precisas que determinan la emisión oral de discursos apropiados a diferentes situaciones" (De León, Márquez & Rojas, 2013: p. 97). También se encuentran concepciones en las que participar alude a una actividad, y es definida como "hacer algo. Es tomar parte. Es un proceso en el que uno se emplea logrando y/o contribuyendo a que se obtenga un resultado y a su vez está la actividad realizada, así como el producto mismo que la actividad le proporciona siempre a uno, un crecimiento" (Ferreiro, 2005: p. 3). Su relación con "la clase" es reconocida cuando es asumida como "la interacción oral estimulada por o basada en discusiones académicas, lecturas o cuestiones relacionadas a ellas" (Malik & Sang, 2016: p. 2). La relevancia de las participaciones también está dada por el contenido que en ellas se identifica y que se contrapone al análisis meramente cuantitativo de las mismas, en el entendido que el número de participaciones de un estudiante no indica la calidad de la participación (Freguia, 2016).

Uno de los acercamientos más fructíferos surge de abordajes que toman como base el lenguaje y realizan acercamientos desde perspectivas lingüísticas, socio-lingüísticas, antropológicas y sociológicas en las que el discurso es fundamental. De manera general, en estas perspectivas, se discute acerca de formas de habla espontánea que se encuentran enmarcadas en un contexto sociocultural que le da sentido y significado a lo que el estudiante dice, aunque estos sentidos se analizan en términos de relaciones sociales: poder, simbolismo, jerarquías, entre otras (Candela, 1999; 2001).

Sin soslayar que las interacciones entre el docente y sus estudiantes, en el aula, movilizan un entramado de diferentes factores, en el presente trabajo se realiza un acercamiento a las interacciones entre el docente y el estudiante desde una perspectiva psicológica desprendida de la caracterización funcional interacción didáctica de

Carpio e Irigoyen (2005) y Morales, Alemán, Canales, Arroyo y Carpio (2013). La noción de interacción didáctica describe la unidad mínima analítica de la dimensión psicológica en el ámbito educativo y describe la interacción entre un docente, un estudiante, una tarea disciplinaria, organizada por un criterio de logro que se deriva de los programas de la materia y a su vez de un plan de estudios. El criterio de logro se constituye como el eje estructurador de la interacción didáctica, definiendo el hacer y decir pertinente del docente y el hacer y decir pertinente del estudiante, así como las habilidades, competencias y la historia con la tarea disciplinaria que tienen cada uno de ellos (Carpio, 1994). Las interacciones didácticas pueden estructurarse a partir del criterio, en diferentes niveles de complejidad funcional, que se corresponden con la taxonomía de Ribes y López (1985), esto es interacciones que se encuentran vinculadas a factores situacionales que rodean a la interacción (Contextuales, Suplementarias y Selectoras), interacciones que se encuentran vinculadas a otras situaciones (Sustitutivas referenciales) e interacciones didácticas que no refieren situación alguna sino aluden a productos lingüísticos y sus relaciones (Sustitutivas no referenciales).

Las razones para la aproximación a las participaciones orales de los estudiantes, desde esta perspectiva tiene lugar en virtud de tres razones. 1.- La economía que ofrece una organización funcional que incluya las diferentes tipologías morfológicas de la participación, 2.- La posibilidad de descripción de la participación en relación con el desempeño del docente y no como un hacer aislado del estudiante. Y 3.- El análisis molar y molecular de las participaciones respecto de la enseñanza, el estudio, el programa de estudio y los criterios disciplinarios.

Desde esta perspectiva se asume que las participaciones orales son una forma particular que adoptan las interacciones didácticas que están circunscritas al aula y representan sólo un segmento de todo un episodio didáctico (Morales, Alemán, Arroyo, Canales & Carpio, 2013). Dicha noción alude a la categoría metodológica con la que se abordan empíricamente las interacciones didácticas, que inicia cuando el

docente impone un criterio didáctica y disciplinariamente delimitado (Morales, Pacheco & Carpio, 2014). Cuando el estudiante cumple oralmente con el criterio, entonces se puede hablar de un desempeño efectivo, una participación funcionalmente hablando que se integra al curso de la clase en tanto hace contacto con el criterio impuesto. El episodio didáctico no se cierra con lo que dice el estudiante, sino con lo que el docente dice en correspondencia con lo mencionado por el estudiante, sea esto apropiado o no al criterio (León, Morales, Silva & Carpio, 2011). De ahí que el desempeño oral de un estudiante puede adquirir dos vertientes: el que cumple con el criterio impuesto por el docente, es decir, es plenamente funcional, y el que sólo cumple formalmente con lo solicitado, esto es, el estudiante habla pero no en correspondencia con el criterio impuesto, sino que se ajusta a otro que no refiere a la clase.

Esta caracterización funcional descrita permite organizar la participación como: A) Participación, cuando el estudiante dice algo con base en los criterios disciplinarios que es funcionalmente pertinente a lo que demanda el docente. B) No correspondencia, en la que se ubica el desempeño oral del estudiante que hace contacto con otro criterio que no es el impuesto por el docente. C) Intervención, que tiene lugar cuando el docente hace una pregunta o solicita ilustrar una situación, y el estudiante plantea una pregunta, que no pueden ser categorizadas como participaciones, ya que el criterio no se ha cubierto y el estudiante plantea un nuevo criterio que abriría un nuevo episodio didáctico. Y, D) Omisión, cuando el docente impone un criterio de forma oral y el estudiante se queda callado, lo cual no podría considerarse una participación, pero tampoco una intervención.

En esta caracterización funcional de las participaciones también es posible clasificar los desempeños orales de los estudiantes en correspondencia con los criterios impuestos por el docente. Los criterios que se postulan para este abordaje, se corresponden con los mencionados por Carpio (1994) y Carpio, Pacheco, Canales y Hernández (1995). Ajustividad, Efectividad, Pertinencia,

Congruencia y Coherencia. Mientras que los desempeños pueden ser agrupados de manera general en función del grado de desligamiento que encierran, por desligamiento se entiende el grado de dependencia del responder del estudiante respecto de la situación en la que participa (Pacheco, Carranza, Silva, Flores & Morales, 2005; Ribes & López, 1985). De esta manera se pueden identificar desempeños vinculados a la situacionalidad de la clase, por ejemplo, cuando el estudiante repite lo que se menciona el docente o el autor de un texto, a este tipo de participación se le puede denominar Intrasituacional. Cuando el estudiante vincula lo que se ha mencionado en clase o en el texto, con otras situaciones no presentes en ese momento, por ejemplo, cuando un estudiante ilustra un caso de un concepto científico, a este tipo de participación se le puede denominar Extrasituacional. Cuando el estudiante vincula segmentos lingüísticos que no aluden a alguna situación en particular, por ejemplo, cuando un estudiante participa relacionando argumentos, ya sea ofrecidos en el texto, por el docente o por sus compañeros. A este tipo de participación que no refiere situación alguna, se le puede denominar Transituacional en tanto trasciende toda situacionalidad.

La clasificación desarrollada permite un acercamiento empírico que supera los trabajos en los que se aborda la participación de forma indirecta, por ejemplo, a través de cuestionarios a los estudiantes (Dallimore, Hertenstein & Platt, 2004; Rinaudo, Donolo & Chiecher, 2002). También permite un análisis cualitativo y cuantitativo de las participaciones que se suma a los estudios que evalúan el comportamiento en circunstancias naturales (Mares, Rueda, Rivas, Rocha & Méndez, 2010).

Para el abordaje empírico de las participaciones con este marco se recupera la investigación que se ha realizado utilizando una noción funcional de modalidades didácticas cercanas a la oral, como lo son la lectura y la escritura. En diversos estudios se ha documentado que el desempeño estudiantil en tareas con estas modalidades, resulta efectivo cuando el criterio que se ha

impuesto se corresponde con niveles funcionales menos complejos y a medida que aumenta dicha complejidad, el desempeño resulta inefectivo (Irigoyen, Acuña & Jiménez, 2007; Morales, Cruz, León, Silva, Arroyo, & Carpio, 2010). Toda vez que el desempeño del estudiante en el aula se fundamenta en textos, es esperable que el desempeño oral del mismo, sea semejante al desempeño lector que se ha mencionado. Por ello, es necesario identificar el tipo de criterios que impone el docente durante la clase y el nivel de desempeño de los estudiantes, así como promover la imposición de criterios de mayor complejidad y observar su impacto sobre el desempeño tanto de los estudiantes como del docente. Para analizar esta posibilidad, se diseñó el presente estudio con el objetivo de evaluar los efectos de variar los criterios que el docente impone durante la clase sobre las participaciones orales de los estudiantes.

Método

Participantes

Se trabajó con un grupo de 26 estudiantes universitarios del segundo semestre de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Aparatos e Instrumentos

Se diseñó ex profeso para esta investigación el Programa de Identificación de Interacciones Orales (PROIDIO) en el programa Microsoft Visual Basic 6. El cual permite generar una base de datos de la frecuencia y el tipo de interacción de las participaciones que despliega cada estudiante en el aula. El programa se corrió como un ejecutable en computadoras portátiles marca Acer.

Procedimiento

Con el objetivo de mantener el escenario natural en que ocurren las interacciones orales, el estudio se llevó a cabo en las aulas destinadas por la facultad para la impartición de la materia de Psicología Experimental Teórica II. Se empleó un diseño A-B-A, con una evaluación inicial y una final y una condición de intervención, las cuales se describen a continuación.

Evaluación inicial

Ambos periodos de evaluación, se realizaron durante tres sesiones/clases de 70 minutos cada una. Utilizando el PROIDIO dos observadores registraron los criterios que el docente imponía y el desempeño que los estudiantes desplegaban respecto del mismo, conformando así una muestra del tipo de interacciones orales que ocurrían. Los comentarios hechos durante la clase que no se correspondían a ningún criterio impuesto por el docente no eran tomados en cuenta, en tanto se requerían identificar sólo las participaciones y omisiones, pero no las intervenciones (como preguntar al docente).

Entrenamiento

Se llevaron a cabo cinco sesiones/clase de alrededor de 70 minutos, en esta condición se tomaba en cuenta el desempeño de cada estudiante durante las tres sesiones de la evaluación con el propósito de imponer un tipo de criterio que se correspondiera con un nivel de complejidad mayor al que ya había logrado satisfacer. De esta manera se buscó auspiciar el tipo de participaciones que desplegaban los estudiantes. Por ejemplo, si el estudiante no había participado a lo largo las tres sesiones/clase anteriores o bien, se había quedado callado cuando el docente le había preguntado (OMISIÓN), se indicaba al docente que le impusiera un criterio de complejidad baja, es decir, se exigía desplegara Participación Intrasituacional (PI). Si el estudiante ya había logrado una PI, entonces, se le exigían Participaciones Extrasituacionales (PE); siguiendo esa lógi-

ca se exigía que los estudiantes desplegaran Participaciones Transituacionales (PT). Cabe mencionar que una vez que cada estudiante lograba cumplir con los tres tipos de participación, se reiniciaba el tipo de interacciones en las que participaba (PI-PE-PT). Para conseguir controlar el tipo de criterios que se imponían para cada estudiante, se le facilitaba al docente una lista con los nombres de los estudiantes y el tipo de criterio que le correspondía idealmente para dicha sesión; el docente se encargaba de elaborar e imponer los criterios a lo largo de la sesión/clase.

Evaluación final

Se realizó una evaluación final semejante a la inicial, en la que sólo se registraron los criterios impuestos por el docente y el desempeño de los estudiantes. Esta condición también fue de tres sesiones con una duración de 70 minutos aproximadamente cada una, durante las cuales se registraron las interacciones orales.

RESULTADOS

En la primera evaluación se identificaron criterios que demandaban desempeños de los tres tipos, predominando los criterios que requerían desempeños intrasituacionales, los cuales representan casi la mitad del tipo de criterios que el docente impuso. Mientras que los criterios extrasituacionales ocuparon un 38% del total de criterios, y los criterios que demandaron desempeños transituacionales ocuparon el último lugar con 13%. Durante la intervención se observa que sigue predominando la satisfacción de los criterios que demandan desempeños vinculados a lo leído o escuchado (situacionales) pero con una disminución de 6 puntos porcentuales, los criterios extrasituacionales aumentan dos puntos porcentuales, quedando en 40% y los criterios de carácter transituacional aumentan 4 puntos porcentuales (ver Figuras 1 y 2). Lo que, de manera general, permite decir que no hay cambios sobre el tipo de criterios que predominan y que muestran un orden inversamente proporcional entre porcentaje y complejidad.

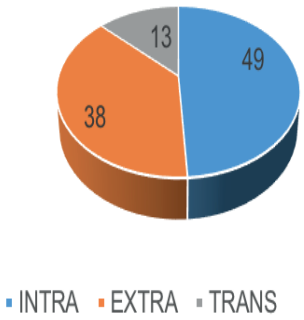


Figura 1. Porcentaje de criterios impuestos por el profesor durante la EVA 1 por nivel de complejidad

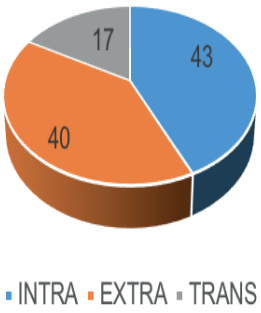


Figura 2. Porcentaje de criterios impuestos por el profesor durante la EVA 2 por nivel de complejidad

Los criterios impuestos por el docente representan la apertura de episodios didácticos, en consecuencia, es menester analizar cuáles y cuántos de esos episodios didácticos son cubiertos por los estudiantes de forma oral. De ahí que se procedió a analizar la efectividad de los estudiantes respecto los criterios impuestos por el docente. Para determinar dicha efectividad se calculó el Índice de Efectividad Relativa (IER) de todo el grupo en cada sesión. Este índice se obtuvo a partir del cociente de la frecuencia de participaciones efectivas en un nivel de complejidad funcional entre la frecuencia de episodios interactivos docente-alumno en el mismo nivel (IER = F episodios interactivos en un nivel/F episodios interactivos efectivos en el mismo nivel). Por ejemplo, si en una sesión se registraron 25 episodios interactivos extrasituacionales y los alumnos sólo se ajustaron de forma efectiva en 5 episodios, el IER obtenido sería .2.

En relación al IER se observa que las mayores puntuaciones sucedieron en los episodios interactivos intrasituacionales en las tres condiciones. Es importante señalar que la mayor cantidad de criterios impuestos por el docente correspondía a los criterios de tipo intra-

situacional y es en el que mayor efectividad reporta por parte de los estudiantes durante todo el estudio. Mientras que la efectividad de los estudiantes ante criterios extrasituacionales, es la que menor efectividad reporta durante la primera evaluación (EVA 1). Finalmente, los episodios de naturaleza transituacional fueron concluidos por los estudiantes de manera ascendente durante las tres sesiones de evaluación inicial. De esta manera el índice comenzó en 0 y alcanzó un nivel de .3 en la tercera sesión. Durante el entrenamiento, con la implementación de los criterios sugeridos por los experimentadores, en los episodios de tipo extrasituacional, los estudiantes van mostrado un incremento ascendente durante las diferentes sesiones, inician con un IER de .17 en la primera sesión de esta condición y finaliza con un IER de .36, es decir una efectividad que se duplica y que supera los valores obtenidos durante la evaluación 1. Un efecto a la inversa se observa en los episodios de tipo transituacional, ya que los estudiantes inician esta condición con un IER de .50 y finaliza el IER casi a la mitad, con .28, mientras que los episodios de tipo intrasituacional tienen IER's más variables durante la condición de entrenamiento con valores que oscilan entre .6 y .1 de IER.

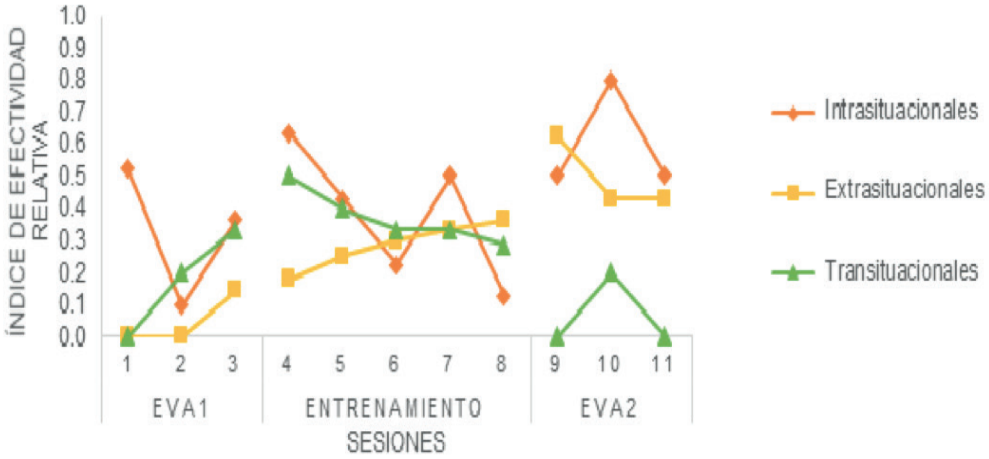


Figura 3. Índice de efectividad relativa (cantidad de interacciones efectivas por nivel de complejidad/ cantidad de interacciones totales por nivel de complejidad) durante las diferentes sesiones por tipo de participación.

Durante la evaluación 2 (EVA 2) los episodios de tipo intrasituacional los estudiantes mostraron mayor efectividad, incluso en la segunda sesión de evaluación, se alcanza el valor más alto de todo el estudio con un IER de .8. Los episodios de tipo extrasituacional fueron aquellos en los que durante la EVA 2, los estudiantes mostraron mayores IER's. Los valores que obtuvieron los estudiantes durante esta condición se ubican por encima de los valores que obtuvieron los estudiantes durante el resto del estudio con IER's de .62 y .42, lo cual representó un aumento de la efectividad de los estudiantes que se separa de los IER's de la EVA 1, considerando que en esta última condición hubo valores de cero en las dos primeras sesiones. De ahí que esta tendencia ascendente de la efectividad de los estudiantes, ante este tipo de episodios, alcanza su mayor nivel durante la parte final del estudio. El caso de los episodios transituacionales es diferente, ya que el desempeño efectivo mostrado por los estudiantes durante el entrenamiento, se ve disminuido durante la EVA 2, en la que hay dos sesiones con los valores más bajos obtenidos en promedio durante esta condición y todo el estudio (Ver Figura 3).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos a partir del IER

	EVA1		Entrenamiento		EVA2	
	Media	DE	Media	DE	Media	DE
E. I. Intrasituacionales	0.33	0.18	0.38	0.24	0.60	0.14
E. I. Extrasituacionales	0.05	0.07	0.29	0.08	0.49	0.09
E. I. Transituacionales	0.18	0.14	0.37	0.10	0.13	0.12

Para llevar a cabo un análisis descriptivo, se obtuvieron la media y la desviación estándar (DE) del Índice de Efectividad Relativa (IER) por fase del experimento y por cada nivel de complejidad (Ver Tabla 1). Se observa un aumento del IER en la EVA2 respecto de EVA2 tanto en los Episodios Interactivos Intrasituacionales y Extrasituacionales, sin embargo, en los Episodios Interactivos Transituacionales se observa un efecto contrario, es decir el IER en EVA2 fue menor que el obtenido en EVA1. Se realizó una t de Student para muestras relacionadas para identificar si hubo diferencias entre EVA1 y EVA2 por cada nivel de complejidad de los episodios interactivos. Sólo los Episodios Interactivos Extrasituacionales mostraron un aumento estadísticamente significativo en EVA2 respecto del obtenido en EVA1 (t = -> 0,05).

El análisis del índice de efectividad relativa pone en evidencia que, ante la mayoría de los episodios didácticos, independientemente de su nivel de desligamiento requerido, el desempeño de los estudiantes es inefectivo. Este bajo nivel de desempeño exitoso, puede deberse a varias razones, a efectos de comparar la fuente de la inefectividad, se realizó un análisis del tipo de error de los estudiantes en las diversas condiciones que enfrentaron. Se plantearon dos grandes categorías para cumplir con lo anterior, los errores debidos a la omisión (por quedarse callado) y los errores debidos a la comisión (por decir algo diferente a lo solicitado). Para encontrar una relación entre tipos de errores y tipos de criterios, se dividieron los valores de cada error por el tipo de episodio didáctico.

Durante todo el estudio se observa un mayor promedio de errores por comisión en contraste con los errores por omisión. En la EVA 1 se encontraron los valores más altos de errores por comisión (más de 27), de los cuales alrededor de 12 fueron para los episodios de tipo intrasituacional y alrededor de 13 fueron para los extrasituacionales, siendo los transituacionales los de menor errores cometidos. Mientras que los errores promedio por omisión se colocan ligeramente arriba de 5 y se distribuyeron más o menos de forma semejante para cada uno de los tipos de episodios. Durante el entrenamiento los errores

por comisión disminuyen alrededor de 6 puntos respecto de la EVA 1 (21.6 contra 27.6 puntos respectivamente). Se identificaron más errores ante los episodios extrasituacionales en la condición de entrenamiento, pero dicho valor es menor que los errores por comisión de la EVA 1 (10 y 13.6 errores promedio respectivamente), lo cual representa una disminución de los errores de este tipo en dos niveles: del total de errores por comisión y del promedio de errores por comisión ante episodios intra y extrasituacionales, no así con los errores ante los episodios de tipo transituacional. En cuanto a los errores por omisión en el entrenamiento, se aprecia un ligero aumento respecto de lo obtenido en la EVA 1.

Finalmente, en la EVA 2 se obtuvo el valor más bajo del estudio en los errores por comisión, alrededor de 8 errores promedio, frente a 27 errores promedio de la EVA 1 y 21.6 del entrenamiento. Esto supone una disminución gradual de los errores por comisión, a lo largo del estudio, que puede ser atribuida al entrenamiento proporcionado. La disminución de los errores es más notoria en los episodios de tipo intra y extrasituacional, pero no en los episodios de tipo transituacional, en los que se observa que hubo más errores promedio que en la EVA 1. Aunque la diferencia no es amplia entre ambas evaluaciones (2 y 2.3 errores promedio), el valor obtenido durante el entrenamiento (3.6), permite sostener que hay una tendencia a aumentar los errores ante los episodios de tipo transituacional, que puede ser entendido en tanto, estos episodios demandan el desempeño más desligado de la situacionalidad de la clase. En cuanto a los errores por omisión, hay una disminución de tales en la EVA 2 (alrededor de 3 errores promedio) respecto de la EVA 1 (5.6 errores promedio) y del entrenamiento (6 errores promedio). Estos errores se distribuyen de manera relativamente igual para cada uno de los tipos de episodios, pero al encontrarse un valor cercano a la mitad de los errores por omisión en el entrenamiento, permiten sostener que no sólo hay una disminución de los errores por comisión, sino también de los errores por omisión que pueden ser atribuidas al entrenamiento (ver Figura 4).

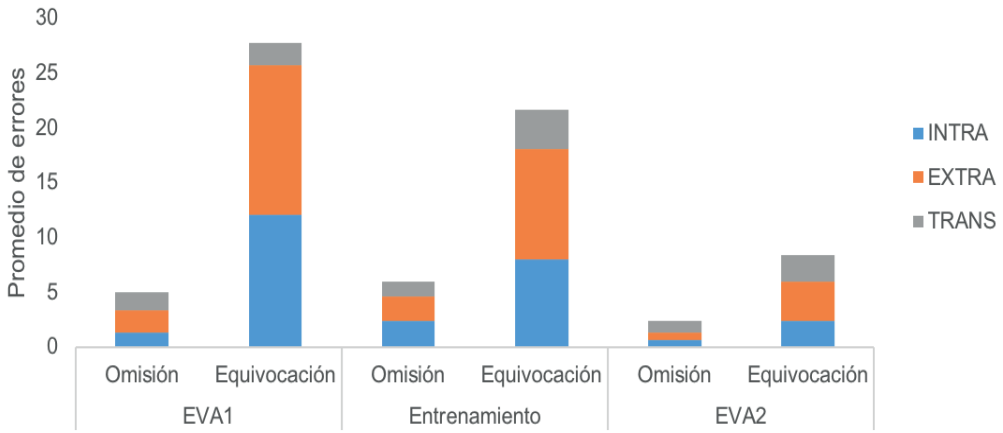


Figura 4. Promedio de errores de las diferentes fases por tipo de participación.

DISCUSIÓN

El presente estudio se realizó con el objetivo de evaluar los efectos de variar los criterios que el docente impone durante la clase sobre las participaciones orales de los estudiantes. Ello con base en la identificación del tipo de criterios que busca promover cierto tipo de episodios didácticos y partir de ahí, proceder a la promoción de interacciones diferentes. Se encontró que el docente en este estudio impuso criterios para estructurar episodios de menor complejidad funcional, es decir, intrasituacionales en casi la mitad de los episodios de la primera evaluación cuando todavía no se hacía la intervención.

Esta primera observación se repitió en la segunda evaluación, con muy poco cambio en la distribución del tipo de criterios que imponía el docente, es decir la variación de criterios para estructurar episodios didácticos, logra la diversificación durante el entrenamiento pero este efecto no se mantiene, es transitorio y no modifica la tendencia del docente a imponer criterios diferentes. Ello pone en evidencia que las participaciones de un estudiante en clase, dependen del docente, no

sólo en términos de ofrecer una cara amable, desplegar una sonrisa o crear un ambiente cálido para promover que los estudiantes participen como ha sido señalado por otros autores (Roberts & Friedman, 2013) sino en cuanto a los criterios que impone para dar lugar a los episodios didácticos que direccionan la clase y definen los futuros aprendizajes.

El empleo de la noción de episodio didáctico, permitió la identificación de los criterios impuestos por el docente, pero también el desempeño estudiantil que completó dichos episodios, es decir se identificaron los desempeños que cumplieron con la definición funcional de participación, aunque ello fue en menor cantidad de todas las posibles interacciones que se pudieron haber establecido.

El programa empleado posibilitó registrar el desempeño que no cumple con el criterio, con la identificación de dos tipos de errores: por comisión y por omisión. Estos dos tipos de errores en general, fueron disminuyendo a lo largo de las diferentes condiciones, observándose mayor disminución en los errores por comisión y menor cambio en los errores por omisión, lo cual puede ser leído como evidencia de una mayor promoción de participación de los estudiantes a partir de la intervención realizada. Este resultado es relevante a la luz de buscar mecanismos para aumentar la frecuencia de las participaciones en el aula, pero también abre la posibilidad de que se piensen en estrategias diferenciales para situaciones en las que un estudiante no se aproxima a satisfacer el criterio y situaciones en las que el estudiante se mantiene callado.

La mayor disminución de errores, ocurrieron durante el entrenamiento y la evaluación 2, que es un dato coincidente con la literatura en la cual se ha documentado que cuando un individuo enfrenta condiciones novedosas (en este caso, criterios de mayor complejidad), inicialmente su desempeño inefectivo es mayor pero gradualmente dicho desempeño va disminuyendo y aumenta el efectivo (Arroyo & Mares 2009). Al mismo tiempo es relevante porque significa que el desempeño inefectivo es transitorio y que mantener la imposición de criterios de este tipo, propiciará que episodios interactivos orales más complejos comiencen a cerrarse con desempeños efectivos de los estudiantes,

es decir, con aquellos que cumplen con la definición funcional de la participación aquí propuesta.

Los niveles más altos de Índice de Efectividad Relativa se encontraron en los episodios que demandaban desempeños vinculados a la situación, independientemente de la condición del estudio. Esto es entendible si se reconoce que son desempeños con menor grado de desligamiento y que cobran la forma de decir lo que dijo otro, decir de forma efectiva y/o pertinente. Por ello, ante este tipo de criterios los estudiantes, aún sin entrenamiento, logran cubrir las demandas solicitadas, mientras que con el entrenamiento los efectos son menores toda vez que hay una historia interactiva amplia con estos requerimientos. Este dato es coincidente con lo encontrado en estudios sobre desempeño lector y escritor, en los que se encuentran los desempeños más exitosos ante demandas que exigen interactuar con lo situacionalmente presente (Arroyo, Morales, Silva, Camacho & Canales, 2015; Pacheco, Reséndiz & Mares, 2010). Lo interesante aquí es que se consigue modificar el desempeño de los estudiantes en los episodios didácticos extrasituacionales. Esto se observa en el aumento del desempeño efectivo que tuvo lugar durante el entrenamiento y la evaluación 2, dato que es evidencia de que la imposición de criterios de este tipo puede propiciar que gradualmente un estudiante que no los había enfrentado, pueda cumplirlos. Además de constituirse como una ruta para fomentar que los estudiantes de educación superior, tengan desempeños que trasciendan la situacionalidad del aula y demuestren capacidad para teorizar sobre su realidad cotidiana.

Los hallazgos aquí documentados demandan realizar estudios en los que no sólo se impongan criterios variados, sino que se proporcionen formas de cumplir tales criterios, por lo menos en dos vertientes: participar de forma variada y participar de formas variadas ante demandas variables. Esto implica necesariamente modificar no solamente aquello que realiza el estudiante sino también las prácticas del docente dentro del aula, ya que es en relación al desempeño del estudiante que el docente debe propiciar que éste entre en contacto con su

propio desempeño y las variantes posibles del mismo dentro de una situación (Silva, Morales, Pacheco, Camacho, Garduño & Carpio, 2014).

La presente investigación se realizó con un grupo y un solo docente, como una forma de control sobre el tipo de criterios que imponía, número de estudiantes y posibles intervenciones, y por la temática que se manejaba. Queda por delante hacer estudios en los que se comparen grupos por separado, con diferentes docentes y mismas temáticas. También realizar estudios con longitudinales de mayor duración, que permitan identificar cómo se desarrollan y modifican las formas de participar de cada estudiante a lo largo de un curso o semestre, y con ello integrar análisis grupales e individuales. No menos importante es explorar formas de auspiciar variaciones funcionales de los criterios que un docente impone a sus estudiantes, mayoritariamente extra y transituacionales. A su vez, investigaciones de esta naturaleza requieren de formas de registro más precisas que limiten al máximo la pérdida de información y que permitan un análisis de grano fino, la videograbación sería una alternativa sumamente útil.

La concepción de las participaciones orales como la que en este trabajo se hace, puede tener un impacto en la forma de delimitación cualitativa de las participaciones, con relevancia en la investigación, pero con implicaciones educativas. Primero porque se trasciende clasificaciones morfológicas de lo que se dice, segundo porque se coloca como más importante con qué hace contacto un estudiante, más que la cantidad de intervenciones en el aula. Futuras investigaciones con estas consideraciones, eventualmente contribuirán a la conformación de un papel activo del estudiante de educación superior, que hoy día tanto se predica, pero poco se presume.

*Este trabajo fue posible gracias al financiamiento otorgado a través del programa PAPIIT, proyecto IA302217, al primer autor Germán Morales Chávez es Doctor en Pedagogía por la UNAM, profesor de Desarrollo y educación en la FES Iztacala. Laboratorio de Análisis de Procesos Psicológicos Superiores, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Av. de los Barrios núm. 1,

Los Reyes Iztacala, 54090, Tlalnepantla, Estado de México, México. Correo electrónico: gmoralesc@unam.mx. Teléfono: 5556231238

Referencias

Arroyo, R., Morales, G., Silva, H., Camacho, I. & Canales, C. (2015). Análisis funcional del conocimiento previo: sus efectos sobre el ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(2), 55-64.

Arroyo Hernández, R. & Mares Cárdenas, G. (2009). Efectos del tipo funcional de entrenamiento sobre el ajuste lector. *Revista mexicana de análisis de la conducta,* 35(1), 19-35.

Candela, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), 273-298.

Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista mexicana de investigación educativa*, 6(12), 317-333.

Carpio, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En L., Hayes, E., Ribes y F. López (Coords.), *Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 219-228). México: Universidad de Guadalajara.

Carpio, C. & Irigoyen, J. J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: UNAM–FESI.

Carpio, C., Pacheco, V., Hernández, R. & Flores, C. (1995). Creencias, criterios y desarrollo psicológico. Acta Comportamentalia: *Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, 3(1).

Chirino-Ramos, M. V. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de ciencias pedagógicas. *Varona*, 55, 18-24.

Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H. & Platt, M. B. (2004). Classroom participation and discussion effectiveness: Student-generated strategies. *Communication Education*, 53(1), 103-115.

Dancer, D. & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 445-454.

De León, G., Márquez, Z. & Rojas, H. (2013). 5. Comunicación oral efectiva y creatividad en la formación de técnicos agroindustriales. *Educare*, 17(1), 93-115.

Ferreiro, R. (2005). La participación en clase. *Revista ROMPAN FILAS*, 76, 3-7.

Freguia, S. (2016). Webcasts promote in-class active participation and learning in an engineering elective course. *European Journal of Engineering Education*, 1-11. doi: 10.1080/03043797.2016.1192110

Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N. & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192.

Irigoyen, J. J., Acuña, K. & Jiménez, M. (2007). Evaluación de la comprensión lectora en el aprendizaje de la ciencia psicológica. En J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. Acuña (Eds.), *Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias* (pp. 213-245). Hermosillo: Universidad de Sonora.

León, A., Morales, G., Silva, H. & Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del Comportamiento docente en el nivel educativo superior. En V. Pacheco y C. Carpio (coords.) *Análisis del comportamiento. Observación y métricas* (pp. 83-103) México: UNAM - FESI.

Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H. & Méndes, D. (2010) Efectos de un texto de ciencias naturales sobre la práctica educativa y el aprendizaje escolar. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 221-234.

Malik, M. A. & Sang, G. (2016). Student's oral involvement in the Chinese university classroom: A comparison between classes of Chinese and international students. *International Journal of Research Studies in Education*, 5(5), 1-10.

Morales, G., Alemán, M., Canales, C., Arroyo, R. & Carpio, C. (2013). Las modalidades de las interacciones didácticas: entre los disensos esperados y las precisiones necesarias. *Conductual*, 1(2), 73-89.

Morales, G., Carpio, C. & Pacheco, V. (2014). Competencias de estudio y aprendizaje en estudiantes universitarios. En P. Morales, E. Saavedra, G. Salas & C. Cornejo (Eds.) *Aprendizaje: Miradas desde la Psicología Educacional* (pp.123-136) Universidad Católica de Maule.

Morales, G., Cruz, N., León, A., Silva, H., Arroyo, R. & Carpio, C. (2010). Morfología y función en el análisis empírico del ajuste lector. *Suma Psicológica,* 1, 35-45.

Pacheco, V., Carranza, N., Silva, H., Flores, C. & Morales, G. (2005). Evaluación del aprendizaje en la práctica científica. En C. Carpio y J.J. Irigoyen, (Coords.), *Psicología y Educación. Aportaciones desde la teoría de la conducta* (pp. 33-50). México: UNAM

Pacheco, V., Reséndiz, N. & Mares, G. (2010). Análisis funcional de textos escritos por estudiantes de psicología experimental. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15 (1), 75-87.

Ribes, E. & López. F. (1985). *Teoría de la conducta*. México: Trillas

Rinaudo, M. C., Donolo, D. & Chiecher, A. (2002). La participación en clases universitarias. Evaluación desde la perspectiva del alumno. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, (15), 77-88.

Roberts, A. & Friedman, D. (2013). The Impact of Teacher Immediacy on Student Participation: An Objective Cross-Disciplinary Examination. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 38-46.

Silva, H., Morales, G., Pacheco, V., Camacho, G., Garduño, H. & Carpio, C. (2014). Didáctica como conducta. Una propuesta para la descripción de las habilidades de enseñanza. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40 (3), 32-46.

Weaver, R. R. & Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601.

Formarnos para Transformarnos. Experiencias en la formación de profesores desde la Pedagogía por Proyectos

Lucerito Rosales Martínez* y María del Carmen Ruíz Nakasone**

*Profesora en la Escuela Primaria en la Comunidad de Zoquiapam, Sierra Norte, Oaxaca.
vemafe.84@gmail.com
**Profesora en Universidad Pedagógica Nacional Ajusco.
cruiznakasone@gmail.com

Recibido: 3 agosto de 2017
Aceptado: 15 septiembre de 2017

Resumen

El trabajo Formarnos para Transformarnos. Experiencias en la formación de profesores desde la Pedagogía por Proyectos, da cuenta de algunos procesos que vivimos en la formación de profesores de educación básica en el estado de Oaxaca a partir de la propuesta Pedagogía por Proyectos. En éste se da a conocer, cómo desde la Red de Lenguaje por la Transformación de la Escuela y Comunidad, México, asumimos la Pedagogía por Proyectos como una estrategia de formación para construir procesos alternativos para transformar nuestras aulas, escuelas y sobretodo, para transformar nuestras prácticas de enseñanza.

A lo largo del texto compartimos algunos testimonios que dan cuenta de la manera en que los profesores vivieron otra perspectiva de formación, diferente a los cursos de actualización impartidos por instancias oficiales. Asimismo, compartimos cómo, a partir de la construcción colectiva de proyectos de aula, es posible cambiar las formas de relación verticales por relaciones horizontales y sus implicaciones en la manera de organizar el trabajo en el aula, en la toma de decisiones, en las maneras de enseñar y aprender, en la manera de vivirnos como sujetos protagónicos del proceso educativo.

Palabras claves: Formación docente, Pedagogía por Proyectos, Transformación, Trabajo colectivo, Relaciones horizontales.

Abstract

The work To train us to transform ourselves. Experiences in the training of teachers from Pedagogy for Projects, gives an account of some processes that we live in the formation of teachers of basic education in the state of Oaxaca from the proposed Pedagogy for Projects. In this one it is made known, how from the Network of Language for the Transformation of the School and Community, Mexico, we assume the Pedagogy for Projects as a training strategy to build alternative processes to transform our classrooms, schools and above all, to transform our teaching practices.

Throughout the text we share some testimonies that give an account of the way in which the teachers lived another training perspective, different from the refresher courses taught by official bodies. Likewise, we share how, from the collective construction of classroom projects, it is possible to change the vertical relationship forms by horizontal relationships and their implications in the way of organizing the work in the classroom, in the decision making, in the ways to teach and learn, in the way we live as protagonists of the educational process.

Keywords: Teacher training, Pedagogy by Projects, Transformation, Collective work, Horizontal relations.

El trabajo en colectivo: Una manera de resistir

En México vivimos, desde el 2013 (Aboites, 2012, Hernández, 2013), la imposición de una Reforma Educativa que no pretende mejorar la calidad en la educación sino ejercer control sobre los maestros a través de reformas laborales y administrativas. Desde la Reforma Educativa se ha pretendido estandarizar, a lo largo del territorio mexicano, los programas curriculares con el fin de ajustar los fines educativos a los requerimientos establecidos por los organismos internacionales. Consideran a la educación como un producto de mercado que le da mayor peso a la escolarización como medio para ser "alguien en la vida" y con ello, formar al ser individual que compita para tener mayor reconocimiento personal, por encima de lo social y colectivo.

Desde hace años hemos sido testigos de cómo los cambios propuestos desde el sistema educativo mexicano no han considerado a los profesores como sujetos que participan en la elaboración de propuestas educativas[1], por el contrario, los han concebido como reproductores de programas curriculares definidos desde las políticas educativas.

Una de las maneras en que se hemos vivido estos procesos de estandarización ha sido la formación continua que la Secretaria de Educación Pública (SEP) ha llevado a cabo. Desde los cursos de capacitación se ha pretendido ofrecer a los maestros modelos y herramientas pedagógicas para que enseñen de manera "eficaz" los programas curriculares y así fortalecer su formación, y por ende, la eficiencia en el proceso de enseñanza. Desde esta lógica los profesores cumplen con la enseñanza de los contenidos curriculares establecidos en los Planes y Programas oficiales sin considerar las condiciones socioculturales de cada contexto sin incluir los saberes comunitarios de las comunidades.

Como Red de Lenguaje asumimos que en los procesos de formación debe existir libertad para hacer y construir desde el contexto en el que se trabaja y desde las necesidades reales de niños y padres de

familia. Consideramos los procesos de formación como un proceso de apropiación y transformación, donde los maestros, como sujetos pensantes, generamos propuestas alternativas desde nuestras escuelas.

Consideramos que hay otras formas de hacer escuela, desde el trabajo colectivo, como un acto de resistencia, como posibilidad de construir desde lo alternativo, desde abajo y desde adentro, desde la comunidad escolar, junto con los alumnos y padres de familia.

La Red de Lenguaje, un espacio para construir sentidos desde abajo, desde adentro, desde la Pedagogía por Proyectos.

En la Red de Lenguaje para la Transformación de la Escuela y la Comunidad, México, participamos tres redes, la Red de Lenguaje Oaxaca, la Red Metropolitana de Lenguaje y la Red Lee Monclova, Coahuila.

Desde la Red de Lenguaje hemos planteado programas de formación dirigidos a profesores de Educación Básica cuyo propósito ha sido la formación de niños y maestros como lectores y productores de textos. Particularmente, en Oaxaca hemos desarrollado junto con la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, el Diplomado La Enseñanza de la Lengua desde la Pedagogía por Proyectos cuya finalidad ha sido la formación permanente de profesores a partir de un programa que articula la teoría, los procesos didácticos y la práctica docente. (Ruíz, y otros, 2010).

Decidimos trabajar la Pedagogía por Proyectos porque es una estrategia de formación y una propuesta didáctica que promueve la construcción social de proyectos desde el aula y la comunidad, con la participación de maestros, alumnos y padres de familia. Desde ésta se construyen otras formas de ser maestros y otras formas de hacer escuela, desde la autonomía, desde una perspectiva de trabajo horizontal, colaborativo, inclusivo, solidario, principios fundamentales de la Red.

Construir “otras formas de ser maestros y hacer escuela”, para nosotros ha significado desaprender para aprender. Desaprender prácticas de enseñanza que han reproducido conocimientos como únicos,

válidos y verdaderos (Palermo, 2014, pág. 16) para aprender que hay diversidad de saberes circulando en el aula y la comunidad; desaprender a mirarnos como maestros pasivos, reproductores de currículum establecidos por la Secretaría de Educación Pública, para aprender a construir currículum desde los saberes de los alumnos y desde el contexto de la escuela y la comunidad; desaprender a vivir la relación unilateral con los padres de familia donde sólo nuestras decisiones definen el rumbo escolar de sus hijos, para aprender a relacionarnos como sujetos con historias e intenciones educativas comunes; desaprender a concebir a los alumnos como sujetos pasivos que sólo reciben información y órdenes por parte de nosotros, para aprender a mirarlos como sujetos que poseen saberes, hacen propuestas y deciden el rumbo de sus aprendizajes. Nuestro propósito ha sido generar alternativas pedagógicas y culturales de resistencia vinculadas a la reflexión y transformación de nuestras escuelas y comunidades.

La invitación. Otra perspectiva de formación

La propuesta de formación la ofrecemos al margen de las instituciones oficiales y sindicales[2], es decir, no hay obligatoriedad para cursarla. La difusión la hacemos las y los maestros que pertenecemos a la Red de Lenguaje, Oaxaca (Red LEO). Las y los profesores llegan con compromiso y entusiasmo para conocer la propuesta, con la idea convencional de los Diplomados y talleres oficiales, donde no se toma en cuenta la experiencia y las prácticas del aula, sólo las lecturas y los reportes de las mismas para concluir con el programa del curso.

Cuando comenzamos el trabajo de formación, para las y los maestros, resultó novedoso el planteamiento que les hicimos: la mayor parte del trabajo debía hacerse en el aula y las reuniones mensuales en el Seminario Taller estarían dedicadas a compartir las experiencias, a reflexio-

nar sobre las mismas, a la luz de los textos teóricos y a construir estrategias didácticas para intervenir en el aula. Este planteamiento les agradó.

Compartir las decisiones y la organización del trabajo en el aula junto con los niños

Llevar a cabo los proyectos de aula produjo temor al inicio. Plantear a los alumnos que hicieran propuestas sobre los temas para trabajar el proyecto a partir de las preguntas ¿Qué vamos a hacer juntos? ¿Qué queremos aprender?, llevó a los maestros a cuestionarse si trabajar así funcionaría, pues tenían años de estar imponiendo los contenidos de aprendizaje, la manera de abordarlos y de evaluarlos. Tomaron conciencia de que tenían un discurso contra hegemónico y alternativo, pero en realidad continuaban reproduciendo prácticas verticales e impositivas. Recuperar la experiencia de aula, compartir colectivamente lo que pasaba en el aula, hacía de cada experiencia narrada, algo singular. Se dieron cuenta de que la realización de un proyecto requería de tiempo, algunos maestros tardaban en tomar la decisión por los cambios que trae consigo, no sólo en la forma de enseñar, también en los roles que se iban asumiendo al interior del aula y en los procesos de enseñanza–aprendizaje. Los siguientes testimonios muestran la problemática que vivieron en la construcción de las prácticas que transforman el trabajo y las relaciones en el aula:

> "Para mí en un principio fue un conflicto emocional, laboral, pedagógico, uuff, casi, casi existencial diría, aceptar aplicarme en el proyecto. ¿Pedagogía por proyectos? ¿Romper esquemas otra vez? Tantas veces en mi carrera profesional han surgido cambios y propuestas que en poco tiempo se consideran obsoletas, ahora nuevamente se presenta otra opción y creo que más descabellada. ¿Ceder el poder de decisión a mis alumnos? No fue fácil

> aceptarlo." (Profesor Jesús Santiago Montes)
> "¡Uuy, qué miedo! La verdad, es muy difícil para mí dar el primer paso, no sé cómo iniciar y mucho menos cómo seguir el desarrollo de ésto. Tengo pavor, pero sé que si no lo venzo, no podré iniciar algo nuevo con los niños de mi grupo". (Profesora Alicia Salinas Martínez)
> "A mí me causaba incertidumbre y miedo a que terminara un ciclo escolar y mis alumnos no aprendieran a leer." (Profesora Maria Luisa García).

Las asesoras acompañantes nos dimos cuenta del miedo que sentían las y los maestros ante lo desconocido, no tenían certeza de cómo reaccionarían los niños ante la pregunta para elegir el tema, cómo asumirían la corresponsabilidad de compartir el poder en el aula, tanto para la organización del trabajo como en la definición de los contenidos a aprender. La resignificación de las relaciones de poder con los niños y la construcción de los conocimientos, desde el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos y saberes, en este caso, saberes de los niños, de los maestros y conocimientos escolares, fueron relaciones que se fueron reestructurando desde una visión de horizontalidad. Esto es nombrado por Boaventura como la "ecología de saberes" (Santos, 2010, pág. 50). Éste fue uno de los desafíos que enfrentamos, reestructurarnos como sujetos que construimos y compartimos experiencias pedagógicas desde una visión democrática, horizontal, diversa e inclusiva.

> Ahora tengo que abrir los oídos a lo que sabe el niño, ahora tengo que abrir los oídos a lo que sabe el conserje, a lo que sabe el papá, al que sabe el de a lado, dejo de ser el centro del conocimiento para tener que compartirlo con otros y construir un conocimiento colectivo. (Profesora Alma Pérez).

Recuperar lo que proponían los niños, padres de familia, trabajadores de la escuela, fue un aspecto importante en la transformación de las prácticas escolares, pues implicaba escucharlos y tomar en cuenta lo que decían para integrar la diversidad de saberes en la construcción del proyecto. En este proceso vivimos el diálogo entre los actores, entre los conocimientos, y aprendimos a construir consensos.

Construcción colectiva del Proyecto

Para iniciar la construcción del proyecto los niños planteaban propuestas sobre temas que deseaban trabajar. Las maestras hacían las preguntas como: ¿Qué vamos a hacer juntos? y ¿Qué vamos a aprender? Al inicio, la elección del tema lo hacían a través de votaciones porque facilitaba el trabajo a las y los profesores y además era la concepción que teníamos para decidir algo. Frente a la práctica de voto mayoritario, algunos niños se quedaban con malestar porque no eran tomadas en cuenta sus propuestas. Tanto maestras como asesoras, nos dimos cuenta que estábamos reproduciendo la idea errónea de la "democracia", en la cual sólo se toma en cuenta la voz de la mayoría y se silencia a las minorías, así que tuvimos que construir otros caminos para incluir la voz de todos. Uno de ellos fue recurrir a la asamblea, una práctica comunitaria de algunas comunidades oaxaqueñas de la cual recuperamos lo colectivo, la puesta en común de las necesidades y la toma de decisiones consensuadas, para construir la unidad respetando los puntos de vista de cada persona.

La experiencia nos fue mostrando que el proceso para la elección del tema era diverso. Había grupos que hacían la elección del tema de acuerdo a una necesidad grupal y en el que no era necesaria la votación, en otros, la elección ocurría de manera consensuada, al integrar las propuestas de los alumnos en un solo proyecto; asimismo, había proyectos donde la elección del tema implicaba un reto por el conven-

cimiento que se tenía que hacer hacia los compañeros del grupo, para ello los niños argumentaban cada una de sus propuestas.

Una vez electo el tema, los niños proponían las actividades con la ayuda de las y los maestros. Durante los primeros proyectos sucedieron acontecimientos como los siguientes:

> ¡Pero que estoy haciendo! ¡Uff! Qué regadota o metida de pata estaba dando. Había comenzado a realizar actividades que yo proponía y que los alumnos ejecutaban, no estaba tomando en cuenta el interés de los niños. ¿Dónde había quedado el proyecto de acción? Qué bárbaro, –Me había perdido completamente. (Profesora Maria Luisa García).

Durante el proceso las y los maestros reflexionaron sobre la importancia de dar la voz al niño, respetarla, tomarla en cuenta; sobre la necesidad de compartir las decisiones del trabajo en el aula; sobre la relevancia de que las y los niños aprendieran a responsabilizarse de su trabajo y aprendizajes. De esta manera, se fueron creando las condiciones para cambiar las relaciones de poder en el aula:

> "...mis alumnos me enseñaron que cuando el niño elige su tema a desarrollar, muestra más interés por aprender y por consiguiente se facilita mi trabajo como docente, aún más, si se integra a los padres de familia en las actividades que realizan sus hijos" (Profesora Mercedes López Torres).

Una vez que en el grupo se plantearon las actividades, las y los maestros realizaron la planeación didáctica de las mismas. En ésta las y los profesores incluyeron los contenidos del programa oficial en el proyecto de los niños, sin forzarlo, en la planificación del proyecto global de aprendizaje. Promovimos que la construcción de currículum se

realizara de manera conjunta, alumnos, maestros y padres de familia. Esta manera horizontal de construir currículum nos ayudó a que todos se sintieran parte de él, y al mismo tiempo, aprendieran a generar lazos de compañerismo y solidaridad.

En el proceso de integración de los contenidos escolares a los proyectos de los niños, observamos que en los primeros proyectos estaba la tendencia a integrar más contenidos del plan de estudios con relación a las actividades propuestas por los niños, pues la preocupación de las maestras era trabajar los contenidos de las asignaturas marcadas en el bimestre en turno, ya que era una exigencia de los directores, supervisores y, en ocasiones, de los padres de familia.

Las y los profesores se dieron cuenta de que en la planificación de un proyecto no era posible abarcar todas las asignaturas, y que la definición de los contenidos a trabajar en el proyecto se solucionaba dialogando con los niños para llegar a acuerdos sobre lo que se iba a aprender. Los contenidos del programa que no se podían trabajar a través de los proyectos, se abordaban al margen de los proyectos.

> "Mi objetivo era terminar los contenidos que marca el programa" en muchas ocasiones los contenidos eran vistos de pasada sin llegar a profundizar los temas, pero sobre todo yo era la que daba la clase, sin detenerme a pensar si era significativa la enseñanza y el aprendizaje que recibían mis alumnos, o tal vez intentaba darme cuenta, pero como ya era mi costumbre, seguía con mi forma de trabajo." (Profesora Silvia Lorenzana)
> "...me fui dando cuenta de muchos errores incurridos al ir leyendo, comentando y analizando las experiencias que narran las maestras sobre la Pedagogía por Proyectos y los cambios significativos para los alumnos. Me dí cuenta que esta nueva forma de trabajo es más humanista y digna porque lo más valioso, es

tomar en cuenta a los niños y niñas sobre cómo y qué quieren que se trabaje con ellos." (Profesora Silvia Lorenzana).

Durante el desarrollo del proyecto se realizaron actividades propuestas por los niños y muchas de éstas se compartieron con estudiantes de otros grados, padres de familia y personas de la comunidad. Las y los maestros se dieron cuenta de los cambios en sus prácticas de enseñanza y del cambio de actitud en los niños, su disposición y entusiasmo para aprender y realizar las actividades del proyecto fue un cambio muy significativo.

"Con la Pedagogía por Proyectos los niños saben, proponen, les gusta que los tomemos en cuenta, eso es algo que me ha motivado a hacer cambios en mi práctica..." (Profra Mercedes López Torres). "Trabajar con la Pedagogía por Proyectos es una buena alternativa ya que parte del interés y de la curiosidad del estudiante, los contenidos se apegan a su realidad, esto hace que los aprendizajes sean significativos. Trabajan en equipo, reflexionan, construyen su conocimiento, buscan información y respuestas a sus interrogantes, se involucran en el diseño de las actividades y se crea un ambiente propicio para el aprendizaje." (Profesora Elia Rivera Bautista)

Tanto en el Diplomado como en la Red de Lenguaje, planteamos el principio de horizontalidad, entendido como el valor de igualdad que todos tenemos en el grupo. El poder transita de uno a otro lado y no se centra en un solo lugar. En las reuniones aportamos desde nuestras subjetividades, compartimos desde lo teórico y desde la experiencia. Trabajamos para no sentirnos menos que el otro o los otros.

Para reflexionar sobre el principio de horizontalidad retomamos el concepto de reciprocidad que Jaime Martínez Luna trabajó para dar a conocer la manera en que las comunidades realizan el intercambio,

tanto de saberes como de trabajo. La reciprocidad se nombra de distintas maneras en cada pueblo, es el acto de dar y recibir sin sentirse más que el otro. En algún momento se puede tener la satisfacción de dar o el beneficio de recibir.

En nuestro proceso de formación, promovimos que la reciprocidad se viviera día a día a través de compartir experiencias, ideas, acompañamiento en las aulas. Reflexionamos que no se trataba de sentirnos el centro del conocimiento en nuestro trabajo con los niños y padres de familia, sino aprender a compartir los cargos de poder, con la conciencia de que algunas veces podíamos ayudar y otras auxiliarnos con la experiencia de los demás. Reflexionamos que en nuestras relaciones horizontales todavía persisten las relaciones de poder y que uno de nuestros aprendizajes sería transitar hacia relaciones de reciprocidad.

Las relaciones entre niños, padres de familia y maestros se transforman

La práctica de la Pedagogía por Proyectos generó cambios en las relaciones de poder entre maestros y alumnos al construirse un ambiente que priorizó el trabajo cooperativo, la solidaridad y la democracia en el aula.

> "Veo cambios en los niños de primero que no querían hablar, ahora ellos se reúnen, unos se abrazan, otros se sientan, de repente hay un montón de niños y niñas ahí discutiendo lo que van a decir para convencer a los demás, esa parte ya la hacen independientemente." (Profesor Cristiam Omar Santos).

Por otra parte, los niños construyeron la confianza para decirnos lo que querían hacer, sin el temor a ser regañados o a que se minimizaran sus opiniones. En ocasiones la presión ejercida por los alumnos

para trabajar Pedagogía por Proyectos nos orillaba a transformar nuestras prácticas de enseñanza para no regresar a lo tradicional:

> "Veníamos de leer el cuento La lechera y se me ocurrió hacer un alto y trabajar, con toda normalidad y en el ejercicio del poder, el proyecto de lectura "Crisantemo". Conseguí interesar a los niños, participaron activamente, desarrollé algunos contenidos, después de varias sesiones y casi al término del proyecto, Levi se acercó a mi escritorio para decirme:- ¿Por qué primero nos hablas de una cosa y luego de otra? - ¿Por qué?- pregunté intrigado. - Porque primero estábamos con el proyecto de la lechera y nos faltaban algunas cosas, y luego nos leíste Crisantemo y hablamos de verbos y todo eso. Dijiste: hagan esto, hagan el otro, pero no has preguntado qué queremos hacer y además nos falta el proyecto de cocinar ¿Cuándo lo vamos hacer?

Por un momento, mi mayor deseo fue que nadie más hubiera escuchado la conversación, pero cuando volteé me di cuenta que otros niños me apuntaban con su mirada acusadora. Las orejas me ardieron un poco, sobre todo porque entre ellos estaba Edwin y sabía que si él había escuchado seguro se armaría un revuelo. Lo único que atine a decir fue:

> - Bueno es que eso les toca a ustedes, esa es su responsabilidad, si no exigen pues no pasa nada y no hacemos nada, como en todo. No pude detener a Edwin: -Pues hagamos asamblea y que digan los demás- dijo. Los demás niños lo apoyaron." (Profr Cristiam Omar Santos).

Nuestro principal reto fue sostener nuestras prácticas innovadoras y aunque lo intentamos, siempre existían oportunidades para abandonarlas. De pronto ya no trabajábamos el proyecto de los niños y regresábamos a lo habitual, cubrir los contenidos del programa escolar y retornar a la en-

señanza vertical y tradicional. Estas experiencias nos ayudaron en nuestro proceso de formación, a reflexionar sobre nuestras prácticas, en lo individual, con nuestros pares y asesoras. Nos dimos cuenta que el acompañamiento nos daba fuerza y voluntad para continuar con el proceso de cambio y no sentirnos solos en el camino de la transformación pedagógica.

Otro cambio que se manifestó entre las y los profesores fue la relación con la comunidad. En algunos casos logramos establecer un diálogo de saberes, entre saberes propios que emergen de la comunidad, como parte de su cultura, y los conocimientos escolares. En la siguiente experiencia los alumnos decidieron recuperar los conocimientos propios e integrar a personas de la comunidad.

> "El proyecto era conocer el proceso de elaboración de la tortilla, pero ellos quisieron saber sobre los tipos de maíz que había en la comunidad y cómo se sembraban. Eran conocimientos que ya sabían las mamás. Vi cómo las señoras les explicaban a los niños los tipos de maíz y cómo se hacía para poner el nixtamal. Todos estos procesos los fui aprendiendo junto con ellos hasta el día en que toda la comunidad se reunió para dar a conocer el proceso de elaboración de la tortilla. Los niños molieron el nixtamal en molino de mano porque la comunidad es muy pequeña y no hay molino, pero fue tan bonito porque llegaron las abuelitas a convivir. Se hicieron enfrijoladas y los niños se hicieron cargo de esto." (Profesora Marisol Santiago).

En el trabajo en colectivo ya no somos la única fuente de información, compartimos este papel con los niños, con los padres, con los abuelos, con las personas de la comunidad. Intentamos no hegemonizar el conocimiento ni el poder en el aula, y vamos perfilando nuestro trabajo hacia la construcción de una comunidad donde se practica la reciprocidad como forma de vida.

Las experiencias que vivimos en cada aula se compartieron en las sesiones del Diplomado, esto nos ayudó a apropiarnos de esta forma de trabajo, a reflexionar y cuestionar las prácticas que no nos estaban resultando apropiadas para enseñar. Pudimos transformar nuestras prácticas pedagógicas por la disposición para emprender un proceso de cambio y por el acompañamiento en colectivo que construimos maestros y asesoras. Para todos significó construirnos a sí mismos como maestros.

Las resistencias

Durante el desarrollo del Diplomado vivimos resistencias, una de ellas fue al cambio, a abandonar las prácticas de enseñanza tradicionales y a dejar de trabajar con el programa escolar como única posibilidad de enseñanza y aprendizaje. Tomamos conciencia de que el confort da seguridad porque no requerimos de aventurarnos hacia lo desconocido. Aunado a esto, reflexionamos que los cursos de actualización que implementa la Secretaría de Educación Pública, no son pertinentes a las necesidades de nuestra formación y además, al paso del tiempo los cursos de actualización y capacitación quedan obsoletos. Por tal razón, los cursos no son atractivos y no cubren nuestras expectativas. La Pedagogía por Proyectos nos hizo enfrentarnos a situaciones poco comunes que se salían de nuestro control habitual, situación que no todos estuvimos dispuestos a vivir por las estructuras rígidas en las que fuimos educados y que seguimos reproduciendo.

> “Al enterarme de la propuesta para iniciar un Diplomado sobre Pedagogía por Proyectos, pensé en uno más de tantos cursos que se han generado sobre los escritorios de supuestos pedagogos, que movidos por la justificación de su salario, inventan programas burocráticos. (Profesor Jesús Santiago Montes).
> “La práctica cotidiana me había ubicado en una zona de confort de la cual no deseaba salir así tan fácilmente. ¿Por qué?, por los

múltiples “beneficios” que me provocaba realizar un trabajo cotidiano que se me había vuelto rutinario, una serie de pasos los cuales podía llevar a cabo año tras año sin hacer el más mínimo esfuerzo por cambiar”. (Profesor Rodolfo Cruz).

El rechazo de los padres de familia a las propuestas pedagógicas alternativas fue otra resistencia que identificamos. Es común en las comunidades que los padres de familia estén al pendiente de lo que sucede en las aulas. Esta situación nos incomoda, nos genera inseguridad porque no sabemos qué reacciones tendrán frente a la situación de que sus hijos trabajarán con una propuesta pedagógica diferente a la tradicional. Sabíamos que los padres de familia vienen de historias escolares con prácticas tradicionales. Nos enfrentamos con esas historias, ellos nos comentaban que trabajar con proyectos no funcionaba, que ellos preferían que sus hijos aprendieran con las prácticas de enseñanza conocidas por ellos. Estas situaciones nos llevaron a plantearnos la necesidad de emprender procesos de formación con los padres de familia para integrarlos en la construcción y participación en los proyectos de los niños.

“Cómo va a haber respeto si se les pregunta libremente a los niños qué es lo que quieren hacer. La escuela no está para preguntar sino para enseñarle a nuestros hijos a leer y escribir, a hacer las cuentas, si no para qué vienen a la escuela” (Padre de familia de la Sierra Norte de Oaxaca)

“Me parece que es mejor que sigan los libros tal como vienen o comprarles una guía. Veo que mi hijo aprende más así y no con los proyectos que se llevan más tiempo. Sí aprenden, pero es más trabajo para nosotros” (Padre de familia de Valles centrales de Oaxaca.).

Otra forma de resistencia, con una connotación diferente, que logramos identificar fue la resistencia pedagógica, asumida frente

a los embates de la política educativa y sus programas escolares homogeneizantes. La necesidad de construir alternativas pedagógicas contextualizadas que toman en cuenta a los alumnos, a los padres de familia, a la comunidad; que valoran los saberes comunitarios, las prácticas comunales, las decisiones colectivas, las asumimos como formas de resistencia para construir una escuela a la altura de las necesidades pedagógicas, culturales y sociales de las comunidades.

Reflexiones

Los procesos que vivimos durante el trabajo con la Pedagogía por Proyectos nos permitieron transformarnos, aprender a enfrentar situaciones que obstaculizaban el desarrollo de los proyectos de aula y de nuestra formación profesional. Aprendimos que las escuelas se van construyendo con sus propios procesos, con la participación de los maestros, niños y padres de familia, a pesar de las demandas que plantea la institución escolar. Aprendimos que los cambios posibles en las escuelas y aulas, depende de la disposición que tengamos para emprender procesos de formación colectivos con propósitos de transformación, con perspectiva crítica a las políticas educativas coercitivas.

Referencias Bibliográficas

Aboites, H., (2012) *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012).* Ciudad de México: CLACSO-UAM-X, UAM.-I, Editorial Íthaca.

Hernández, L. (2013) *No habrá recreo. Contra-reforma constitucional y desobediencia magisterial*. México. Rosa Luxemburg Stiftung y Para Leer en Libertad AC.

Palermo, Z. (2014). *Para una Pedagogía Decolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

Ruíz, C., Pulido, R., Ruíz, P., González, T., Chona, J., Ortíz, G. & Medoza, M. (agosto de 2010). *DIPLOMADO: La enseñanza de la lengua desde la Pedagogía por Proyectos en educación básica*. Distrito Federal, México.

Santos, de S., B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce/Extensión universitaria.

Notas

[1]Durante el sexenio del 2006–2012, se establece un acuerdo denominado "La Alianza por la Calidad de la Educación" (ACE), que es el primer antecedente que hace alusión al ingreso y promoción del servicio docente. En el 2012, se firma el "pacto por México" que es un acuerdo político entre el gobierno federal y los partidos políticos del país que impulsa la puesta en marcha de tres reformas estructurales: comunicaciones, educativa y de hacienda.

[2]Los cursos dirigidos a los maestros, particularmente en Oaxaca, los imparten las instancias oficiales como el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y la Sección Sindical 22, la cual pertenece a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

La formación permanente de maestros: una actividad generada por el contexto

Gloria I. Escobar G.*, Gloria E. Vásquez B.** y Fabio O. Arcos***

Educadores de la Escuela Pedagógica Experimental
*gloria.escobar@epe.edu.co
**gloria.vasquez@epe.edu.co
***fabio.arcos@epe.edu.co

Recibido: 3 agosto e 2017
Aceptado: 30 agosto de 2017

Resumen

La formación de maestros es un trabajo que está en continua discusión, las universidades y las diferentes instancias gubernamentales siempre tienen algo por decir al respecto. Recientemente en nuestro país, Colombia, este tema está en boca de la sociedad en general por los pobres resultados obtenidos por parte de los estudiantes colombianos en las diferentes pruebas internacionales, en particular en las PISA (por sus siglas en ingles Programme for International Student Assessment).

En el siguiente escrito se presenta la experiencia que sobre formación de maestros se adelanta en la Escuela Pedagógica Experimental, una institución escolar privada que cuenta con de preescolar (lo denominamos escuela inicial), enseñanza primaria y básica secundaria, ubicada en Bogotá-Colom-

bia, que es reconocida por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación Distrital (entes reguladores del Estado) como una innovación educativa. Su trabajo se centra en la reflexión crítica que se hace a la formación de maestros y al modelo al que responden nuestros diferentes gobiernos por las exigencias internacionales que se relacionan con un modelo económico dominante que no valora las diferencias contextuales y que tampoco le interesa salvaguardar lo particular, lo local.

Palabras clave: Formación de maestros, problemáticas contextuales, investigación pedagógica, trabajo en colectivo.

Abstract

The training of teachers is a work that is in continuous discussion, the universities and the different governmental instances always have something to say about it. Recently in our country, Colombia, this issue is in the mouth of society in general because of the poor results obtained by Colombian students in the different international tests, particularly in PISA (for its acronym in English Program for International Student Assessment).

The following document presents the experience of teacher training in the Experimental Pedagogical School, a private school institution that has preschool (we call it initial school), primary and secondary education, located in Bogotá-Colombia, which It is recognized by the Ministry of National Education and the District Education Secretariat (state regulatory bodies) as an educational innovation. His work focuses on the critical reflection that is made to the formation of teachers and the model to which our different governments respond to international demands that are related to a dominant economic model that does not value contextual differences and that is not interested in safeguarding particular, the local.

Keywords: Teacher training, contextual problems, pedagogical research, collective work.

Introducción

En Colombia la formación docente ha estado estrechamente ligada a las preocupaciones coyunturales que surgen en los diferentes gobiernos; preocupaciones que responden más a exigencias externas o a intereses políticos que a un verdadero análisis sobre las deficiencias y bondades del país, teniendo en cuenta nuestra diversidad cultural y Programme for International Student Assessment (por su sigla en inglés). Sin embargo, algunas preguntas que algunos grupos de investigación pedagógicos se hacen son sus necesidades sociales y económicas. Bazante, G. (2006) escribe que la rápida evolución del proceso de globalización ha llevado a seguir el mismo derrotero de improvisaciones, que cambian de acuerdo al saber y entender del administrador de turno que llega al gobierno y su moldeamiento se hace de acuerdo a intereses foráneos que obstaculizan la posibilidad de un desarrollo acorde con nuestros propios intereses. (p 2). A continuación se presentan algunas de las situaciones que han influenciado los modelos de formación docente de este país. Para realizar esta breve caracterización se tienen en cuenta los documentos escritos por Bazante, G. (2006), Calvo, G. y otros (2004) y Niño, L y Diaz, R (1999).

¿Cuál es el interés de responder a estándares internacionales?, ¿Cuál es el perfil de docente y de estudiante que quiere formar el sistema escolar colombiano?, ¿qué tipo de formación de maestros se deba instaurar para obtener unos mejores resultados?

Aspectos como la colonización, la guerra civil, la guerra de los mil días, la separación de Panamá, la guerra entre liberales y conservadores, la diferencia entre las escuelas rurales y urbanas por sus estilos de vida o el papel asignado a hombres y mujeres en la sociedad son aspectos que generaron quiebres en el proceso de implementación de reformas educativas y en la dificultad de ampliar el abanico de alfabetización en el país en el periodo comprendido entre 1510 y las primeras décadas del

siglo XX. En estos proceso coyunturales han estado presentes modelos religiosos o alemanes que influyeron en las perspectivas teóricas y en el énfasis dado a los diferentes planes de estudio, por ejemplo cuando en Antioquia (departamento colombiano) en los años 30 se le da importancia a la creación de empresas, la formación académica disminuye el número de horas dedicado a la formación religiosa y moral para incrementar en áreas acordes a la formación de la clase obrera.

A la par con este contexto social, cultural y económico, los profesores se convertían en simples ejecutores de un currículo dispuesto en gran medida por las congregaciones religiosas. Lo que caracterizaba ese hacer docente era la repetición en los estudiantes de las cuatro operaciones básicas, recitar los libros guías y recitar el catecismo. En 1914 algunas tendencias pedagógicas como las de Jhon Dewey, Adolfo Ferriere, Eduardo Claparede o María Montessori se introdujeron en algunas instituciones escolares a las que asistían los hijos de las élites que podían pagar el dinero que cobraban dichas instituciones. Los tipos de educación, cantidad de horas, énfasis o la calidad como tal dependen de los grupos sociales a los que se imparta, en este proceso cada corriente religiosa (lasallistas, dominicanos, jesuitas, entre otros), se especializó en la formación de estudiantes de los diferentes estratos sociales. Bazante, G. (2006) escribe que:

> Entre 1924 y 1926 se traen consejeros extranjeros, así llegó la misión pedagógica alemana (la segunda, la primera había llegado en 1870), redactaron la Ley en 1925, propuso para atacar el analfabetismo la fórmula de educación obligatoria, pero escuela libre, a lo que se opuso el clero, el bachillerato comprendía tres años de estudio y se dividía en humanidades, ciencias y comercio, pero ubicaba a la mujer en el hogar y crearon para la mujer la enseñanza doméstica de dos años posterior a los estudios básicos de primaria. El proyecto fracasó en sus dos intentos por el conflicto entre los liberales y el clero (p. 11).

En 1954 se crea el ICETEX como institución que apoya al Ministerio de Educación Nacional y el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA con planes de estudio como: cultura general, lenguas extranjeras, comercio, motores, electricidad, construcción, mantenimiento de máquinas, labores de oficina, ventas, administración y gerencia. A estos cambios estructurales se une la evolución que se presenta al concepto de currículo, donde los profesores pasan de ser ejecutores a ser diseñadores de currículo, en este momento también se amplía la posibilidad de formación docente en facultades de educación. Sin embargo, como escribe Bazante, G, (2006), la injerencia de las editoriales formuló los contenidos de manera precisa con objetivos conductuales, indicando en detalle con actividades sugeridas y con el imperativo de cumplir los objetivos señalados, en el tiempo indicado y un indicador de evaluación que mide cómo se debe enseñar y evaluar cada contenido.

Durante la primera mitad del siglo XX los dos tipos de instituciones que están a cargo de la formación docente son las Escuelas Normales y las Facultades de Educación. Aspectos como la nacionalización de la primaria y la secundaria, la disminución del número de egresados de las normales, el aumento considerable de estudiantes a universidades pedagógicas, el acceso de la mujer al nivel universitario y la exigencia de requisitos de post secundaria para ocupar cargos en el sistema educativo son aspectos que en las décadas de los sesenta y setenta hacen que se generen otras perspectivas en la formación docente.

Otro punto de quiebre en este proceso de transformación pedagógica fue el Movimiento Pedagógico de comienzos de los años ochenta, dentro de los aspectos que se discutían en ese momento estaban analizar los problemas educativos desde aspectos sociales y contextuales, la discusión sobre la corriente de la tecnología educativa, la manera como se había implantado la reforma curricular y un aspecto muy importante en la formación docente, la investigación. A esta coyuntura se suma otra muy importante, en 1991 se promulga la

nueva Constitución que reemplazó la que se instauró en 1886. Esta nueva Constitución se convierte en el marco referencial de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, ésta junto con el Plan Decenal de Educación se convierten en los nuevos referentes teóricos a partir de los cuales se reestructura la educación colombiana, esto con el fin de conseguir el mejoramiento de la calidad de la educación.

A través del Decreto 272 de Febrero de 1998 y el Decreto 3012 de Diciembre de 1997 se reglamentaron las disposiciones que sobre formación docente quedaban establecidas en la Ley General de Educación (Art. 112, 113 y 216), en general las nuevas disposiciones son las siguientes:

El cambio en la duración de los programas conducentes a título de licenciatura (pasa de ocho semestres a diez semestres en modalidad presencial diurna).

- La incorporación de los núcleos del saber pedagógico como elementos estructurantes de las propuestas, que se formulan sin perjuicio de la autonomía universitaria (Art. 4).
- La Integración curricular: los programas de formación de profesores han comenzado a superar la concepción asignaturista.
- La Institucionalización de la investigación (Para ello estipula que debe existir, por lo menos, en cada programa ofrecido, una línea de investigación educativa y pedagógica y, además, que una parte del personal docente debe estar dedicado preferencialmente a esta tarea, debiendo publicar periódicamente sus logros o avances en revistas especializadas).
- El establecimiento de la autoevaluación y la acreditación previa, no sólo para los programas de pregrado sino para los de maestría y doctorado en educación. Sin embargo con el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, iniciado en Agosto de 2002, el Decreto 272 es derogado por el 2566, en el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación

superior, por lo que en este momento no queda claro el papel que puedan tener los núcleos del saber pedagógico y la investigación, en los nacientes programas de formación docente. Niño, L y Diaz, R (1999) plantean que frente a las exigencias precisadas por cada urgencia conformada desde distintos puntos de vista, contemporáneamente, tanto internamente dentro de los escenarios del país como fuera de él, desde centros de poder internacional ligados a políticas de orden económico.[...] según una lectura que pueda hacerse de la historia de la Educación en Colombia, la percepción que siempre se manifiesta, es como si nunca se hubiera podido cumplir con el esfuerzo y si como cuando se ha considerado que se cumple, ante otro paquete de medidas, de acatamientos a lo ordenado, ya se estuviera nuevamente desfasado ante la aparición de un manifiesto conjunto de exigencias y críticas para aplicar nuevos ajustes. Y esta postura es pertinente en momento en que la nueva coyuntura para reflexionar sobre la formación docente la brinda la crisis generada por los resultados obtenidos en las pruebas internacionales por parte de nuestros estudiantes1.

• Durante las tres últimas décadas, Colombia se ha presentado a múltiples pruebas internacionales de evaluación de la calidad de la educación, entre ellas las conocidas como PISA (Program for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). En todas esas pruebas los resultados han sido negativos. http://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/

Frente a este panorama nacional, en Colombia también existen instituciones que han planteado alternativas de formación pedagógica que trasciendan esos intereses impulsados por un ordenamiento mun-

dial alejado de nuestra realidad y que siguen perpetuando la inequidad social en todas sus instancias. Este es el caso de la Escuela Pedagógica Experimental (en adelante EPE), que desde sus inicios en el año 1977 más allá de la intención de educar a niños, fue pensada como una institución cuyo centro de acción recayera sobre el maestro, esto hace que en la práctica, la escuela se constituya en una institución formadora de maestros, entre otras de sus acciones; la EPE se convierte en una institución que por su formación permanente de maestros llama la atención no solamente a nivel distrital y nacional sino también a nivel internacional, por lo que se reciben visitas constantes de estudiantes en formación y de maestros en ejercicio; esto gracias al intercambio de experiencias que es promovido desde las redes, colectivos y organizaciones interesadas en la investigación y la innovación pedagógica. (Para ampliar el conocimiento de algunos de estos datos, leer "La Escuela Pedagógica Experimental: Un referente en educación" Guzman, N. y otros (2014).

A continuación se describen algunos de los aspectos que caracterizan al ambiente educativo de la EPE y las diferentes instancias en las que se presenta la formación permanente de maestros.

Planteamiento pedagógico de la Escuela Pedagógica Experimental

Son varios los aspectos los que caracterizan a la EPE como una innovación, en este escrito se va a hacer referencia a dos de ellos que a su vez implican otros aspectos que hacen que se generen contextos de aprendizaje, reflexión y análisis propiciando de esta manera la formación de maestros. La existencia de una estrategia didáctica propia denominada ATAs y la no existencia de un manual de convivencia que predetermine la manera como se sancionan los conflictos o la manera como se regula la comunidad académica.

Con respecto a las ATAs, según García y Escobar (2015), retomando los planteamientos de Segura (1991), éstas se caracterizan por:

las ATAs es una estrategia didáctica que tiene en cuenta el problema epistemológico (la manera como se articulan los conocimientos que se construyen con los conocimientos anteriores que posee el alumno), el problema lógico (la selección de los temas que se tratan y la determinación de su profundidad, en cuanto ésta debe corresponder entre otras cosas al desarrollo intelectual del estudiante) y el problema de pertinencia (la selección de los temas o problemas que se resuelven en clase, en cuanto la actitud de los alumnos frente a ellos, son determinantes para la captura del interés por lo que se hace).

Esta estrategia se complementa con la no existencia de planes de estudio predeterminados que indique lo que el profesor debe trabajar durante el año escolar. Este aspecto pone en actitud de búsqueda y reflexión a los profesores con relación a la manera como se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de clase, que de manera definitiva debe estar comprometidos y deben tener sentido para los estudiantes y maestros.

Sobre la no existencia del manual de convivencia, todos los profesores, tanto directores de grupo como los de área, siempre están en pos de resolver situaciones cotidianas a partir del diálogo y la construcción de acuerdos entre todos, porque a diferencia de otros contextos el conflicto es deseable debido a que suscita la conversación y la reflexión.

Estas dos situaciones hacen que se genere una actitud permanente entre los profesores de la EPE, que ellos tengan la posibilidad de investigar, sistematizar y proponer, por eso existen espacios de formación de maestros, donde la interacción de los diferentes actores propicia estos aspectos. Por eso el profesor a partir del conocimiento que tiene de los estudiantes, de la realidad del país y del mundo, plantea problemáticas en la clase que por sus formas de desarrollo le permiten recoger datos para sistematizar y construir categorías de análisis sobre

lo que ocurre en el aula de clase, que luego serán planteadas como investigaciones. Reconocemos que no resulta fácil porque el maestro también asume otras urgencias que deben ser resueltas pronto. En este sentido él se reconoce como protagonista, constructor y acompañante de procesos tanto con los estudiantes como a nivel individual.

Por otro lado es fundamental para la escuela la conversación entre pares para enriquecer y transformar las perspectivas pedagógicas, que si bien no tienen una formalidad si es una continuidad en los procesos docentes.

Formación de profesores en este contexto pedagógico

Los dos aspectos anteriormente descritos necesariamente involucran una organización institucional que favorece estos ambientes de reflexión y generen a la vez los procesos de formación permanente de profesores en situaciones contextuales y coyunturales. La descripción de esta organización se agrupa en dos momentos, los aspectos cotidianos y los procesos de sistematización e investigación.

1. A partir de la cotidianidad

La dinámica general de la escuela está basada en la conversación. En este sentido son varios los espacios que están institucionalizados para que los maestros puedan discutir sobre las emergencias del ambiente educativo, pero además permanentemente los profesores están dialogando acerca de los estudiantes y sobre sus propias prácticas pedagógicas.

Al menos se pueden describir cinco espacios en los que se presenta la formación de maestros: las asesorías de área, las asesorías de ciclo, las asambleas de maestros, el comité de maestros y las actividades de clase. Cada uno de esos espacios tiene sus características

particulares donde se abordan temas que se presentan en el ámbito educativo de la escuela con relación a la especificidad de la reunión.

a. Asesoría de área. En este espacio académico se reúnen los profesores que pertenecen a las áreas de matemáticas, ciencias, literatura, sociales, etc., algunos de los temas a tratar en estas reuniones son los fundamentos de la escuela, las perspectivas desde las cuales se orientan las acciones en el aula, los planes de trabajo que los profesores diseñan para ese año en particular donde los demás compañeros les hacen sugerencias de la manera como se debe abordar el trabajo, los problemas que se presentan en las clases, etc. El protagonismo del maestro no solo en las acciones del aula y de la escuela es uno de los aspectos que se tiene en cuenta en este espacio; la planeación y organización de las intervenciones, ponencias, talleres en los diversos eventos pedagógicos a nivel local, nacional e internacional, en los que decididamente la escuela presenta sus posiciones y elaboraciones; hacen entre otros parte de la agenda de estos espacios. La preparación de la escuela y su organización también hace parte de las acciones de los maestros de la asesoría para cuando asisten invitados pertinentes a cada uno de estos espacios, especialistas del campo de trabajo, pasantes de universidades, visitantes ocasionales, entre otros.

Un ejemplo a mencionar es la asesoría de ciencias donde se encuentran los profesores de biología, química, física y licenciados en primaria. Durante este año 2016 también contamos con la presencia de estudiantes practicantes de biología y física de la Universidad Pedagógica Nacional. Con respecto a los profesores, se reúnen un profesor de física cuya vinculación laboral es del orden de 25 años aproximadamente, un profesor de física que lleva 3 años en la escuela, la profesora de química que lleva 20 años en la institución, dos profesoras de biología con 15 años de antigüedad y dos profesoras de biología

con un año de antigüedad. En este sentido la experiencia tanto laboral en general, como en la escuela en particular es diversa. Estamos convencidos que todos los maestros que se vinculan a la escuela aportan y enriquecen las dinámicas cotidianas y permiten abocar discusiones desde las diferentes perspectivas docentes.

Teniendo en cuenta este panorama se presentaron tres rutas de trabajo, por un lado se adelantaron cuatro sesiones de trabajo donde se socializó a los profesores en general la perspectiva de las ATAs, esto permitió hacer comentarios y preguntas sobre la forma como se aborda el estudio de las disciplinas en la escuela, que no es a partir de un listado de temas, sino de problemáticas que tengan sentido para los profesores y los estudiantes. En otras sesiones de trabajo se leyeron los planes de trabajo que escribieron los profesores para este año, en esas reuniones se discutió sobre los diferentes elementos que plantea cada escrito, la manera como surge la propuesta de cada profesor, la diferencia del desarrollo que tiene esa ruta de trabajo cuando el profesor es director de grupo o de área, o cuando es profesor de primaria o de bachillerato.

Otra ruta de trabajo fue la preparación de talleres o sesiones de acompañamiento que se tuvo que programar para recibir a un grupo de estudiantes de la Universidad Surcolombiana (Huila- Colombia), en este sentido se conversó sobre la pertinencia de cada actividad pero también sobre qué profesores deberían hacer el acompañamiento y las charlas teniendo en cuenta su experiencia en la escuela.

En estos tres tipos de actividades el nivel de participación de todos los profesores y practicantes es diversa y enriquecedor en el sentido de la diferencia de experiencia, intereses e inquietudes.

b. Asesorías de ciclo. En estas reuniones se encuentran los profesores directores de grupo (sin ser un espacio cerrado para estos maestros no ha sido posible que se vinculen los maestros de área), aquí su formación disciplinar es diferente, por ejemplo este año en cuarto ciclo

se encuentran profesores de matemáticas, sociales, inglés, química, biología y física.

Los ciclos están conformados de la siguiente manera:

• Primer ciclo: estudiantes de escuela inicial (niños de 3 a 5 años aproximadamente).
• Segundo ciclo: estudiantes de primaria (niños de 6 a 10 años aproximadamente).
• ercer ciclo: estudiantes de niveles 8,9 y 10 (chicos de 11 a 13 años aproximadamente).
• Cuarto ciclo: estudiantes de niveles 11,12 y 13 (chicos de 14 a 17 años aproximadamente) En estas reuniones se discuten problemáticas relacionadas con las direcciones de grupo, los ciclos se han organizado de esta manera respondiendo a las necesidades y problemáticas correspondientes a las edades de los estudiantes. Aquí se presenta la misma situación con respecto a la antigüedad de la vinculación de los profesores en la escuela, donde es diversa también. Este es el caso del cuarto ciclo, la profesora de matemáticas lleva 20 años en la escuela, la de sociales, 3 años, la profesora de biología 15 años, el profesor de física 25 años, la de química 20 años y el de inglés 8 años. La diversidad de experiencias para resolver situaciones de convivencia enriquece las discusiones de cada reunión, además la formación disciplinar de cada profesor y maneras de asumir la vida brindan elementos heterogéneos que enriquecen las diferentes posturas.

c. Las asambleas de maestros. Todos los viernes y en las jornadas de principio, mitad y fin de año se reúnen todos los profesores para discutir la diversidad de situaciones que se dan en el ambiente educativo de la escuela: las problemáticas de los estudiantes, las situaciones de las direcciones de grupo y de las clases en general, las vivencias que enfren-

tan los profesores, lo que ocurre cuando personas de otras instituciones visitan a la escuela o cuando se hacen presentaciones externas, en fin.

En esta dinámica de trabajo también se enriquecen las discusiones por la diversidad de experiencias, de formas de pensar, por las diferentes maneras como se establecen las relaciones interpersonales entre profesores, entre profesores y estudiantes y a su vez con las diferentes instancias de la escuela. Además, en la medida en que las problemáticas o situaciones juveniles, y de la sociedad en general, se transforman, las situaciones de discusión siempre ponen en actitud de análisis renovado a todos los maestros en general, sin importar su experiencia o forma de pensar construyendo ambientes permanentes de aprendizaje.

d. Las actividades de clase. En la escuela no solo se presentan los aprendizajes entre pares, es decir, en este caso, entre profesores, sino que permanentemente estamos en una disposición de aprendizajes mutuos entre profesores y estudiantes y en muchos casos, con los padres de familia. En ciertas ocasiones ocurre que los estudiantes le dicen a los mismos profesores cuando se han vinculado recientemente, que él o ella no sabe hacer clase tipo EPE, en ese sentido las conversaciones entre el profesor y los estudiantes hace que se generen espacios de conversación y reflexión sobre el trabajo adelantado. En algunos momentos la situación no se resuelve en esas conversaciones sino que llega a instancias de dirección de grupo para establecer acuerdos sobre la manera como se debe asumir el trabajo en clase. Esas discusiones también le generan aprendizajes a los profesores.

Otras situaciones de aprendizaje se relacionan con las clases en cuanto al desarrollo de las problemáticas planteadas, en este caso el profesor ha proyectado unas rutas generales de trabajo, sin embargo en el encuentro con los estudiantes es cuando estas rutas toman sentido y se orientan según los intereses, aportes e inquietudes de los estudiantes. Es por ello que el profesor debe tener una actitud abierta y receptiva frente a lo que puede pasar en las conversaciones y activida-

des de clase. Aquí no caben expresiones como “este tema no lo vamos a ver en este momento” o “eso ya lo vieron con el otro profesor”, al contrario, el profesor debe estar en actitud de capitalizar las iniciativas e inquietudes de los estudiantes para enriquecer su planeación.

e. Comité de maestros. Este es un grupo de maestros que ha sido elegido cada año por la asamblea de maestros, como forma de reconocimiento y confianza para que discutan algunas problemáticas puntuales de la organización de la escuela y que luego son llevadas a la asamblea de maestros con propuestas que son discutidas nuevamente en asamblea.

En estas instancias de conversación y reflexión se presenta una continua conversación sobre lo que ocurre en la escuela, sobre la manera como se resuelven los conflictos o sobre el hacer pedagógico en las aulas de clase que hacen que los profesores permanentemente estén revisando sus prácticas y las prácticas de los diferentes colectivos de maestros.

2. Espacios de investigación y sistematización

Uno de los aspectos que ha hecho valiosa la experiencia pedagógica de la EPE es la actitud permanente de investigación, esta institución tiene una producción bibliográfica amplia como resultado de sus proyectos de investigación y sistematización2. De hecho fue pionera como institución escolar en cuanto al reconocimiento que hacen las comunidades académicas en este ámbito de trabajo (este es el caso de Colciencias, entidad gestora y reguladora de la investigación en Colombia).

La escuela propicia momentos de encuentro para la conformación de grupos de trabajo al interior como al exterior de la misma. Existen dos modalidades de grupos de investigación y sistematización, grupos conformados por maestros de la EPE y grupos donde también participan profesores de otros colegios (públicos y priva-

dos) o universidades (públicas y privadas), esta forma de trabajo propende por el reconocimiento de trabajo pedagógico y la dignificación del hacer docente.

Las experiencias que se sistematizan surgen de la cotidianidad tanto en el trabajo disciplinar (matemáticas, sociales, proyectos de aula, proyectos disciplinares, entre otros.) como los aspectos convivenciales (resolución de conflictos, las salidas de vida independiente, etc.). En este caso la teorización surge de la experiencia y no como se presenta en la comunidad investigadora tradicional donde la teoría es la que orienta las prácticas. La escuela tiene actualmente tres grupos de investigación reconocidos por COLCIENCIAS: Convivencia, El aprendizaje y la enseñanza, Formación de maestros.

Reflexiones finales

En Colombia la formación del maestro pasa por un momento de cuestionamiento y reflexión frente a las acciones educativas que adelanta el docente en la cotidianidad de la escuela, sin embargo esa preocupación no responde a las inquietudes que nuestros gobernantes tengan sobre el tipo de sociedad que queremos construir teniendo en cuenta nuestras problemáticas o características culturales y biodiversas. Lastimosamente lo que prima en las diferentes políticas estatales es dar respuesta a exigencias de entes externos como el Banco Mundial o las instituciones que diseñan e implementan las evaluaciones internacionales. Es por ello que la Escuela Pedagógica Experimental se convierte en una alternativa de reflexión para los maestros de diversas partes del mundo.

Son varios los aspectos o premisas que orientan el actuar de los profesores de la EPE de tal manera que se logre mantener una actitud de transformación, reflexión, el trabajo en colectivo y sentido de impulsar la formación de ciudadanos en contextos colectivos.

Los profesores no están solos, no importa el grado de experiencia, siempre se necesita el apoyo de los colegas para resolver situaciones convivenciales o académicas, esto se debe a que ni la sociedad ni la escuela, como entidad, es estática, los conflictos cambian en la medida en que se transforma la sociedad; los aparatos tecnológicos, el consumo de sustancias sicoactivas, la convivencia, el respeto a la diferencia, la homosexualidad, son aspectos que enriquecen las perspectivas de pensamiento, de reflexión. Haciendo necesario incluso la orientación de especialistas que nos permitan abrirnos a otras posibilidades.

Los problemas se discuten de manera abierta porque es una oportunidad de aprendizaje, es por ello que se valora el conflicto. El encuentro de sujetos hace que encuentren diferentes maneras de ver y comprender el mundo, en ese sentido es que se valora la conversación, no para que todos piensen y actúen de la misma manera, sino para escuchar las diversas posturas y que de esta manera se logren establecer ciertas normas de convivencia donde los profesores, estudiantes y padres tienen mucho por decir. De esta manera se generan ambientes de aprendizaje mutuo.

Todos estos aspectos hacen que la investigación y la sistematización se den con naturalidad, no son una imposición sino una necesidad de contar lo que se hace, de reflexionar sobre lo que ocurre y de mirarnos constantemente. En la EPE estamos convencidos que participar en las continuas reflexiones que se generan en los encuentros de maestros propician nuevas inquietudes para hacer y transformar la educación latinoamericana, porque es la manera adecuada de mantener diálogo continuo, estando convencidos que cada propuesta corresponde a un contexto y a unas necesidades. Es ahí donde la formación de maestros debe estar a cargo de los mismos maestros que hacen parte de las redes, colectivos y organizaciones que de manera continua están vivenciando la escuela.

Referencias

Bazante, G. (2016). Breve historia del currículo y la formación de maestros en Colombia. *Revista práxis pedagógica*. Núm. 7, enero/diciembre de 2006. Recuperado 18 de julio de 2016. http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/praxis/article/viewFile/927/868

De Zubiría, J. (2014). *¿Cómo mejorar la educación en Colombia?. Fomentar la creatividad y habilidades sociales: la fórmula*. Noviembre 06, 2014. Las dos orillas. Recuperado 20 de julio de 2016. http://www.las2orillas.co/como-mejorar-la-educacion-en-colombia/

Escuela Pedagógica Experimental. http://www.epe.edu.co/

García, M. y Escobar, G. (2015). ¿Y las escuelas qué pueden decir sobre la apropiación social del conocimiento? *Congreso Iberoamericano de Educación.Educación Científica y Ciudadanía en el siglo XXI.* VIII Congreso Iberoamericano de Educación Científica. II Congreso Internacional de Pedagogía, Didáctica y TIC aplicadas a la Educación. Bogotá. Colombia. 19, 20 y 21 de Mayo del 2015.

Niño, L. y Diaz, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes* (N° 12). Digitalizado por Red Académica, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado 20 de julio de 2016. http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf

Calvo, G. y otros. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Recuperado 18 de julio de 2016. http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf

Torres, A. (2014). *¿Qué son las Pruebas PISA? Las 2 Orillas. Todas las historias, todas las miradas, desde todos los rincones*. Abril 06, 2014. Recuperado julio 18 de 2016. http://www.las2orillas.co/que-son-las-pruebas-pisa-2/

Apropiación de la pedagogía por proyectos desde la formación inicial de docentes, caminos para una misma ruta

Nancy Areli Hilario Coronel

Docente de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula, Oaxaca
nancy.hilaricoronel@gmail.com

Recibido: 4 agosto de 2017
Aceptado: 30 septiembre de 2017

Resumen

Se presenta el desarrollo de una experiencia de trabajo realizada a través de la pedagogía por proyectos en una escuela primaria unitaria, en una comunidad de la mixteca en Oaxaca. Propuesta desarrollada como parte de las actividades del diplomado "La enseñanza de la lengua desde la pedagogía por proyectos" que coordina la RED LEO en el estado.

La experiencia que se presenta se organiza principalmente en cinco momentos: planificación del proyecto, realización de las actividades, socialización, evaluación general del proyecto y evaluación de los aprendizajes. Se describen los principales procesos que se construyeron con la implementación del proyecto, entre ellos se destaca la participación activa de los niños en su proceso de aprendizaje y en la organización de las actividades. Experiencia que ofrece aprendizajes en diferentes sentidos: para los formadores

de docentes, para los estudiantes normalistas y para los alumnos de las escuelas primarias.

Palabras clave: Pedagogía por proyectos, enseñanza de la lengua, infográfico, micro asambleas escolares, autonomía, conocimiento local.

Abstract

The development of a work experience carried out through pedagogy is presented by projects in a unitary primary school, in a Mixtec community in Oaxaca. Proposal developed as part of the activities of the diploma course “The teaching of language from pedagogy by projects” coordinated by LEO NETWORK in the state.

The experience that is presented is organized mainly in five moments: project planning, realization of the activities, socialization, general evaluation of the project and evaluation of the learning. The main processes that were built with the implementation of the project are described, among them the active participation of children in their learning process and in the organization of activities. Experience that offers learning in different ways: for teacher educators, for normal students and for students in elementary schools.

Keywords: Pedagogy for projects, language teaching, infographics, micro school assemblies, autonomy, local knowledge.

La pedagogía por proyectos constituye una propuesta pedagógica en construcción, misma que se sustenta en experiencias particulares, que cobra vida en las aulas a partir de los intereses de aprendizaje de los alumnos. El interés por fortalecer la propia práctica como formadora de docentes me ha llevado a conocer y desarrollar otras experiencias para ofrecer referentes diversos en la formación de los estudiantes normalistas, en ese sentido es que se ha desarrollado el trabajo con los alumnos de una escuela primaria.

Documentar la propia práctica aporta a los procesos de reflexión y construcción del saber docente (Mercado, 2002,) componente elemental en el quehacer de la enseñanza. En la cotidianeidad del trabajo docente es que se construyen y legitiman los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Darle valor a esa práctica es parte de los procesos de reconocimiento del saber generado en la enseñanza, desde éste referente es que se sitúa la experiencia presentada.

Se contextualiza el proceso de vinculación con una escuela primaria para el desarrollo del proyecto, pues la escuela normal en la que laboro no cuenta con una escuela anexa, proceso que influye en determinados procesos de la formación de los estudiantes.

Metodología

Como formadora de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria con la intención de apropiarme de la metodología de enseñanza por proyectos se buscó desarrollarla primero con un grupo de alumnos de educación primaria, pues si bien el asistir al diplomado y conocer nociones de la propuesta que me permiten tener una idea de la misma quedaba en el aire el desarrollo de mi propia experiencia.

Fue así que con otra compañera del diplomado, también compañera formadora, nos dimos a la tarea de buscar escuelas para solicitar un espacio con algún compañero docente de educación primaria, pues si bien el trabajo se podría haber desarrollado con los grupos de estudiantes normalistas consideramos que la significatividad de la experiencia cobraría otro enfoque si la realizábamos con grupos de alumnos de primaria, trabajo para el cual ellos se están formado y al que nosotros debemos aportar.

Inicialmente con las compañeras formadoras nos dimos a la tarea de buscar opciones para el desarrollo de la propuesta, pues no tenemos el contacto directo con los alumnos de educación primaria.

Inicialmente pensamos que podríamos crear alguna estrategia para invitar a los niños a trabajar por las tardes en la escuela normal, pensamos que podríamos solicitar un aula en nuestra institución e invitar a los niños a participar, sin embargo nos detuvimos puesto que por nuestro contexto laboral y por las múltiples actividades sindicales de nuestro gremio así como las actividades estudiantiles de los normalistas las instalaciones podrían cerrarse en cualquier momento. Pensamos también en gestionar un espacio en el municipio, sin embargo las constantes actividades sindicales en las que como gremio participábamos en esos momentos nos hicieron cancelar esa opción. Recuerdo que era el mes de abril, justo un mes anterior a las movilizaciones más fuertes de la sección XXII que históricamente han sido en el mes de mayo. Seguíamos asistiendo a las sesiones del diplomado con la reserva de no haber iniciado la propuesta con algún grupo de educación primaria.

En las respectivas sesiones del diplomado las coordinadoras del mismo nos sugerían rutas de búsqueda. Para ese momento me coordiné con la compañera Ana Beatríz y visitamos dos escuelas primarias cercanas a Teposcolula, en la primera no tuvimos suerte pues estaba cerrada pues los docentes asistieron a una reunión en la supervisión. La segunda escuela que visitamos encontramos a una maestra que nos informó que el director se encontraba en una reunión en la supervisión, acudimos a la oficina que se encuentra en el centro de Teposcolula y encontramos que todos los directores de la zona participaban en un taller, mismo que coordinaba la maestra Lilí – docente integrante de la RED LEO- quien nos apoyó para plantear nuestra solicitud de espacios al supervisor.

El maestro amablemente accedió a apoyarnos, llamó a algunos compañeros directores para saber si en alguna de sus escuelas se podría tener la apertura para nuestra solicitud. Acudieron tres maestras y un maestro, los tres eran directores de algunas de las escuelas más

cercanas a Teposcolula, la mayoría multigrado. Planteamos nuestra solicitud y explicamos que estábamos en calidad de estudiantes de un diplomado que promueve la pedagogía por proyectos y que necesitábamos un espacio en algún grupo para desarrollar nuestras prácticas, requeríamos de por lo menos cuatro horas a la semana. He de reconocer que en ese momento me sentí como estudiante y con la expectativa de saber la postura de los maestros, me imagino que ese mismo sentir lo han de experimentar nuestros estudiantes normalistas cuando van a sus escuelas de práctica, sentirse aceptados y/o rechazados por los titulares que les sean asignados en sus grupos, de hecho parte de eso narran en sus experiencias de práctica.

Los maestros nos escucharon y el maestro explicó que en su escuela resultaría complejo el acceso, pues los padres de familia son "especiales" en el trabajo con sus hijos y que una intervención requeriría tener ya una propuesta para consensarla con ellos y esperar a que aceptaran. Le agradecimos su disponibilidad y dos de las maestras manifestaron tener apertura para quienes quisiéramos asistir a la escuela, siempre y cuando acordáramos los tiempos y que se respetaran, sobre todo por la expectativa que se genera en los niños. Mi compañera y yo expusimos que nos comprometíamos a respetar los acuerdos establecidos con ellas y los niños. En ese momento les solicitamos sus números de teléfono para después comunicarnos con ellas y coordinarnos para agendar las fechas de nuestras intervenciones.

Una vez reunidas las cuatro compañeras que asistimos al diplomado compartimos la respuesta que nos dieron las maestras, entre nosotras acordamos hacer binas para hacer las intervenciones y sorteamos los espacios que teníamos disponibles. Ambas escuelas eran unitarias. A la maestra Ana le tocó trabajar con la maestra Miriam en una escuela primaria ubicada en San Miguel Tixa y a la maestra Grisealda y a mi en la Escuela Primaria Rural "Benito Juárez" (Clave:

20DPR1699L), ubicada en Santo Tomas Tecolotitlán, a escasos 10 minutos de Teposcolula.

En binas nos coordinamos para sugerir hora y día de intervención en la escuela primaria, tenía que ser un horario en el que la compañera Griselda y yo coincidiéramos para poder ir juntas. Después de analizar nuestra carga horaria coincidimos en que lunes y miércoles podíamos dos horas después de las 11:00, me comuniqué con la directora y maestra de la escuela primaria, la maestra Norma, le expliqué la situación de nuestros horarios y la disponibilidad de tiempo, la maestra indicó que no habría ningún problema con el horario, que de hecho podríamos emplear el horario después del receso para trabajar con los niños. Finalmente acordamos trabajar dos veces a la semana, los días lunes y miércoles después del receso hasta la hora de salida (de 11:30 a 1:30 hrs.), en total fueron cuatro horas por semana. Finalmente teníamos un grupo para realizar la propuesta de pedagogía por proyectos con los niños, casi seis meses después de haber iniciado el diplomado podríamos intervenir.

Acordamos con la maestra Norma que asistiríamos el lunes 17 de marzo para presentarnos con con los niños e iniciar la propuesta, en esa época había actividad política de los estudiantes normalistas y también actividad política por parte del nivel de formadores. Entonces teníamos cierto margen de tiempo para avanzar con el trabajo. Una noche antes la maestra Griselda se comunicó conmigo y me comentó que había tomado la decisión de hacer la intervención en una escuela cercana a la ciudad de Oaxaca, además de que creía conveniente trabajar de forma individual para que cada una desarrollara su propia propuesta. Al siguiente día me presenté con el grupo para presentarme y explicarles lo que podríamos trabajar.

Como lo tenía planeado, al siguiente día me presenté a la escuela a la hora acordada, llegué mientras los niños estaban en el receso, saludé a la maestra quién me indicó que tocarían más tarde el timbre para

la hora de entrada, pues los niños tenían poco tiempo de haber salido al receso, mientras ella vendía los dulces de la cooperativa y conversaba con algunas madres de familia. Los niños me veían con curiosidad, los saludé y me preguntaron si era la maestra que trabajaría con ellos, les comenté que sí, supuse que su maestra les había ya anunciado mi llegada. Eso me dio confianza, saber que los niños ya sabían que trabajarían con alguien más, en ese momento no me imaginaba la forma de trabajo que construiría con ellos.

Los niños de la Escuela Primaria "Benito Juárez"

En total eran 15 niños, cuatro de sexto grado, dos de quinto, tres de cuarto grado, dos de tercero, dos de segundo y dos de primer grado. La mayoría se involucraba en la actividades de trabajo, sólo uno de ellos requería supervisión constante pues solía distraerse fácilmente. Para coordinar mejor las actividades del proyecto se organizó el trabajo en micro asambleas, se les designaron las responsabilidades mayores a los niños más grandes quienes apoyaban a los más pequeños. Cabe destacar que esta forma de trabajo fue fácilmente apropiada por los niños, pues en el trabajo en el aula multigrado es como suelen trabajarse algunas actividades.

Los espacios

Las sesiones de trabajo se alternaron, algunas fueron dentro del salón de clase, otras en la biblioteca y en los momentos finales del proyecto en el patio de la escuela.Durante todo el proyecto los niños se organizaban en dos equipos para trabajar, organizaban sus mesas de tal forma que estuviesen trabajando todos juntos.

El proyecto se trabajó en un total de doce sesiones entre los meses de abril y mayo.

El sustento de la propuesta

La pedagogía por proyectos busca potenciar la enseñanza de la lengua a través de actividades que involucren el conocimiento contextualizado de textos completos. Es el enfoque que sustenta la propuesta de Jolibert (2010).

Se retomó también la propuesta de las micro asambleas escolares que han desarrollado algunos educadores en otros espacios educativos en Oaxaca (Cornelio, 2013), con lo que se contribuyen al reconocimiento de las formas organizativas de nuestros contextos culturales.

El desarrollo del proyecto

La propuesta de pedagogía por proyectos sugiere una ruta metodológica para desarrollar las actividades, son cinco momentos principalmente. Se presenta el trabajo desarrollado con los niños, de la escuela primaria "Benito Juárez", en torno a dos proyectos: uno sobre el ciclo de vida de los caballos y el otro, también, sobre el ciclo de vida los delfines.

I. Planificación del proyecto

La planificación del proyecto con los niños se realizó en tres sesiones; durante la primera se presentó a los niños un video sobre el sistema solar, se les leyó un cuento y se realizó una manualidad sobre luna; 2 en la segunda, se les preguntó ¿qué es lo que querían hacer? y expresaron que conocer sobre la vida de los animales y en la última se diseño el proyecto colectivo de acción.

Cuando se les preguntó a los niños sobre lo que querían hacer, ellos respondieron que saber sobre los animales, después les pedí que me indicaran sobre qué animales específicamente. Los niños me dic-

taron y escribí en el pizarrón la relación de animales que les interesaba conocer. Hicimos una votación para elegir sólo un animal, al final quedaban dos opciones: los caballos y los delfines. Les pedí que eligieran sólo una de ambas, todos los niños y algunas niñas querían investigar sobre los caballos y la mayoría de las niñas sobre los delfines. Insistí en que debíamos sólo elegir uno, pero en ese momento el grupo se dividió y propusieron que quienes quisieran investigar sobre los caballos lo hicieran y así con los delfines. Al final se hicieron dos equipos, las niñas investigaron sobre los delfines y los niños y algunas niñas sobre los caballos.

Después les pedí que por equipo definieran qué es lo que les interesaba saber de cada animal, para organizar las actividades y elaborar el contrato colectivo de acción, que en este caso sería uno por equipo. Los niños de cada equipo externaron su interés y escribieron en un papel bond lo que querían saber, después les mostré un lamina para que pudiéramos organizar sus intereses y pudiéramos construir el contrato colectivo de acción.

Los intereses de los niños se centraron en indagar por algunas características fisiológicas y de cuidado. Las preguntas fueron las siguientes:

- Sobre los caballos fueron: ¿qué comen?, ¿cómo entrenarlos?, ¿cómo cepillarlos?, ¿por donde respiran?, ¿cómo nacen?, ¿Cómo se montan?, ¿cuántos años viven?, ¿dónde viven?, ¿cuánto miden?, ¿cómo hacen del baño?.
- Sobre los delfines fueron: ¿cómo se reproducen?, ¿cómo nada?, ¿cómo nacen?, ¿qué comen?, ¿dónde viven?, ¿cuál es su comida favorita?, ¿cómo respiran?, ¿cómo van al baño?, ¿cuántos años pueden vivir? A partir de ello les solicité que indicaran qué es lo que tendríamos que hacer para responder a esas preguntas, los niños sugirieron algunas actividades y los orienté para orde-

narlas y pudieran escribirlas en un papel bond. Es como diseñaron sus contratos colectivos de acción en donde especificaron actividades, responsables recursos y tiempo. Con la existencia de dos equipos para trabajar se les propuso a los niños que nos organizarnos por “micro asambleas” -que consiste en designar “cargos” y/o responsabilidades a cada uno de los niños para desarrollar las actividades y poder. La intención era crear un escenario que posibilitara la posible elección de un tema acorde al sistema solar, contenido que los niños revisarían en esos meses, sin embargo los niños no eligieron nada relativo a ello. coordinarse mejor. Acordado eso con los niños según las aptitudes que identifiqué en ellos designé los siguientes “cargos” (responsabilidades), según la propuesta del trabajo por micro asambleas:

–Coordinador/a. Responsable de conducir la sesión de trabajo a nivel de equipo, de favorecer el intercambio de ideas y de moderar participaciones.
–Regidor/a de armonía ambiental. Promueve el cuidado colectivo del área de trabajo durante la realización de las actividades, a fin de disfrutar de espacios armónicos, seguros e higiénicos para el aprendizaje grupal.
–Administrador/a del silencio. Favorece la comunicación, estableciendo las condiciones necesarias para atender y escuchar activamente a los integrantes del equipo y de la plenaria.
–Vocero/a. Comunica al interior del equipo y al pleno de la asamblea, los comentarios y acuerdos establecidos.
–Administrador/a del tiempo. Monitorea el desarrollo de las actividades a partir del tiempo asignado, y posee la facultad de negociar más tiempo para el trabajo grupal junto con los administradores de los otros equipos.
–Secretario/A. Toma nota de los aspectos relevantes: comentarios, ideas, propuestas y acuerdos del equipo.

–Responsables de materiales. Responsable de suministrar y optimizar el uso de los materiales que se empleen en el transcurso de la asamblea escolar.

Resultó bastante enriquecedor trabajar con esta forma y organizar a los equipos, pues además de que posibilitó el avance en el proyecto los niños fueron asumiendo responsabilidades al interior de sus equipos. Por ejemplo un niño de primer grado a quien le tocó fungir como regidor del medio ambiente, elaboró notas para recordarle a sus compañeros que al terminar de trabajar debían recoger la basura generada. En el caso de los niños mayores ellos coordinaban las actividades más complejas, escribían en la láminas y apoyaban en sus compañeros más pequeños en el desarrollo de las demás actividades.

Un momento posterior a la realización del contrato colectivo de acción fue el contrato individual, en el cual los niños registraban lo que aprenderían así como la actividad particular en la que participarían en el proyecto. Se les proporcionó una carpeta para que los niños guardaran las evidencias de trabajo que se iban construyendo, se les indicó que la rotularan con su nombre y que podían decorarla a su gusto.

En este momento es que como docente responsable de la actividad se diseño el proyecto global de aprendizaje, para su diseño se tomaron como ejes los dos temas propuestos por los niños y se hizo una revisión de los contenidos de ciencias naturales en los programas de los seis grados, y por supuesto también se revisaron y seleccionaron los contenidos de los programas de español. Ese plan global orientó las actividades de cada una de las sesiones posteriores, cabe señalar que fue un proceso complejo, pues como grupo unitario se tenían que considerar en las actividades los diferentes grados de profundidad que requiere el tratamiento de los contenidos para los niños de los seis grados.

Tortugas marinas

II. Realización de las actividades

Propuesta retomada del Manual de Asambleas escolares (Cornelio, 2013).

Con la orientación del plan general, como primer momento, se presentó a los niños diferentes tipos de textos para socializar la investigación que realizarían. Se les mostraron carteles, folletos, fichas técnicas y un infográfico –“Un camino de vida”-. Les pregunté que cuál de esos textos podrían ser viables para socializar la información producto de nuestras investigaciones. Ambos equipos decidieron hacer el infográfico, entonces fue el texto que se interrogó.

La interrogación del infográfico

Se proporcionó a los niños una fotocopia impresa del infográfico, lesexpliqué que lo obtuve de una página de internet y que era parte deldiario digital “Noroeste”, del estado de Sinaloa. Es decir se contextualizó el texto.Se les pidió hacer la lectura individual, con los niños de primer grado se orientó la lectura. Una vez concluida la lectura individual revisamos la estructura del infográfico y leímos de forma grupal el contenido del texto. Se les

preguntó ¿qué contenía? Y conforme iban respondendo se tomo nota en el pizarrón. Después se hizo la silueta del texto para que ellos la copiaran.

Los niños identificaron los principales elementos del inforgáfico, explicaron que contenía información, letras, dibujos, ilustraciones, mapas, ubicación, título, fecha, lugar, periódico. Cuando se les preguntó cómo estaba organizada la información los niños explicaron que se daba a conocer la vida de las tortugas, les pedí que identificaran los momentos de la vida de las tortugas y ellos describieron tanto elementos del texto como del ciclo de vida de las tortugas: introducción, incubación, gestación, crecimiento, madurez, apareamiento, anidación, probabilidades en contra, características del cuerpo de las tortugas.

Se les preguntó si la información que investigaríamos se podía organizar de esa forma, respondieron que sí, entonces les indiqué que teníamos que siguiendo las actividades de su contrato colectivo nos tocaría investigar lo que ellos querían saber sobre los caballos y sobre los delfines, después tendríamos que organizar la información para diseñar el infográfico para que finalmente la pudieran exponer.

La investigación sobre los delfines y caballos y la articulación con los contenidos escolares

En el contrato colectivo de acción los niños establecieron hacer la investigación en diversas fuentes, algunos investigaron en internet y llevaron información impresa, otros investigaron en las enciclopedias de animales que tenían en la biblioteca. Se les presentó un par de videos sobre la vida de ambos animales, se les pidió que tomaran nota para que en un momento posterior se revisara la información para responder a las preguntas que se plantearon inicialmente.

La infografía es una representación visual o diagrama de textos escritos que resumen o explican algún tema. La información se organiza en forma de descripción, secuencias expositivas, argumentativas o narrativas.

Para realizar la vinculación del proyecto con los contenidos de los programas de estudio de primaria se realizó una selección de los mismos y se propusieron las actividades a los niños según el grado que correspondían. En lo que respecta al área de Ciencias Naturales se seleccionaron contenidos para clasificar y caracterizar a los animales, para español se seleccionaron aquellos que tuvieran que ver con el uso y sistematización de información. Las actividades propuesta para los alumnos fueron las siguientes:

•Primer y segundo grado
Realizar la ficha descriptiva del delfín y el caballo (según el equipo en el que estaban).
•Tercer grado
Sistematizar la información obtenida de acuerdo a la siguiente tabla.
•Cuarto gradoInvestigar ¿Cómo respiran los delfines? /¿cómo respiran los caballos?
•Quinto grado Investigar y analizar:
•Sexto grado

Con apoyo del libro de texto de Ciencias Naturales y la información querecuperaron de las distintas fuentes de información describir los recursos que necesita cada organismo para vivir.

¿Qué pasaría se le quitaras o alteraras un recurso a algunos de los seres vivos?

Elabora una conclusión

Ficha descriptiva

Animal:_____Vive en:_____

Cómo es:_____ Se alimenta de:_____

Cómo se desplaza:_____

Tipo de alimento	Nombre
Plantas	Herbívoro
Carne (animales)	Carnívoro
Plantas, hongos, insectos, carne, etc.	Omnívoro
Insectos	Insectívoro

- ¿En qué ecosistema viven los delfines/caballos?
- ¿Cuáles son las características ambientales del lugar donde viven los delfines/ los caballos?
- Identifica cuáles plantas y animales silvestre son los más representativos.

Organismo	Recursos
Delfines	

Organización de la información

Para diseñar el infográfico se les indicó que teníamos que organizar la información de acuerdo al ciclo de vida de los caballos y delfines. Aunque en el infográfico ya habíamos revisado el ciclo de vida de las tortugas fue necesario reforzar el contenido y se analizó con ellos el ciclo de vida de las gallinas, con eso los niños identificaron con mayor claridad cada momento del proceso. A partir de ahí se les indicó que las preguntas teníamos que organizarlas de acuerdo al ciclo de vida

de los caballos y delfines, así podríamos elaborar nuestro primer borrador del infográfico.

La respuesta a sus preguntas las iban registrando en fichas de trabajo, los más grandes ayudaban a corregir la ortografía de los más pequeños, por mi cuenta les revisaba a todos ortografía y redacción. Una de las maestras apoyó al equipo de los caballos, pues eran los que estaban más retrasados en sistematizar su información.

Diseño del infográfico

Una vez que se revisó el contenido de la información en sus fichas se les indicó a los equipos que tenían que diseñar un borrador para representar la información en el infográfico, les indiqué que podrían imaginar un diseño similar al del ciclo de la gallina que les había mostrado o el de las tortugas. Se les proporcionó el material para el diseño de los mismos, ambos equipos presentaron propuestas creativas en sus infográficos y los representaron en papel craff.

III. Socialización del proyecto

Para la socialización del proyecto invité a los estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la escuela normal en donde laboro. Los estudiantes asistieron a la exposición de los niños sobre la investigación realizada y al final pudieron hacerles preguntas sobre lo que aprendieron. No tuvimos tiempo para realizar una preparación de la exposición.

Después de la exposición de los niños los estudiantes normalistas realizaron diversas actividades con los niños: juegos, manualidades y cuenta cuentos. Al final se organizó una convivencia entre los niños y los estudiantes normalistas, se compartió un pequeño refrigerio y se les hicieron algunos obsequios a los niños.

IV. Evaluación general del proyecto y evaluación de los aprendizajes logrados.

En la última sesión se hizo un balance con los alumnos sobre la realización del proyecto, entre las cosas que externaron están las siguientes:

- En sus participaciones los niños destacan haber aprendido sobre el ciclo de vida de cada uno de los animales: como el tiempo de gestación de los delfines que es de 11 meses y el de los caballos de 11 a 12, que los delfines están siendo asesinados por la pesca ilegal, que los delfines nadan apoyados por su cola, que su comida favorita son los pescados y las algas.
- Expresaron que les gustó trabajar en equipo porque se apoyaban entre todos.
- Dijeron también que disfrutaron hacer el infográfico porque escribían la información que investigaron y porque pegaban imágenes.
- También les gustó que los estudiantes de la normal asistieran a presenciar su exposición y que jugaran con ellos el serpientes y escaleras de los ecosistemas.
- Hubo aspectos que no les agradó del trabajo en equipo, dijeron que en algunos momentos algunos de sus compañeros no trabajaban.

Para la evaluación de los aprendizajes logrados se realizaron algunas preguntas para valorar los contenidos de los cuales se esperaba se apropiaran. Las preguntas planteadas fueron las siguientes y se les presentó a través de un juego, el caracol del saber (Anexo, 1). Al final no se pudo recuperar el contrato individual porque ya no se tuvo oportunidad de programar otra sesión de trabajo con ellos.

Conclusiones

El desarrollo del proyecto posibilitó aprendizajes en los niños, pero sobre todo la experiencia de haber trabajado con un interés propio y hacerlo en equipo, así como asumir responsabilidades y exponer sus conocimientos ante otros.

Los niños conocieron un formato diferente para representar información e hicieron uso de recursos para la investigación: indagaron en diversas fuentes, sintetizaron y registraron información en fichas de trabajo, representaron la información en un infográfico, diseñaron el infográfico y expusieron ante un público desconocido para ellos.

La designación de cargos a los niños, como en micro asambleas, posibilitó una forma diferente de organizar las actividades en el aula e implicó a los niños para asumir responsabilidades en la consecución del proyecto. Se promovió el trabajo en equipo, algunos de los niños dieron que eso era una de las cosas que más les había gustado.

La conducción del proyecto con los niños de la Escuela Primaria "Benito Juárez" representó un doble reto, por una parte por ser la primera vez que implementaba la pedagogía por proyectos y porque era una escuela unitaria. Al final se logró recuperar un contenido de ciencias naturales por cada grado y un contenido de español para los diferentes grados. Sin embargo, la característica integradora de la propuesta posibilitó una experiencia de aprendizaje igualitaria a todos los niños, en el trayecto se adaptaron actividades según el ciclo en el que se encontraban los niños. Esta experiencia queda como un primer ejercicio para potenciar el conocimiento y la producción de textos en el aula con una propuesta novedosa, además de que aporta a la construcción de mis saberes docentes para la formación de los estudiantes normalistas.

Referencias bibliográficas

Cornelio, M. (2013). *Manual de Asambleas escolares.* México: CIESAS-UNICEF.

Jolibert, Jossette. (2010). De éxitos y fracasos en el aprendizaje de la lectura. En Roberto I., P., Ruiz, C., González, R., María, L. (coords.) (2010). *Rostros de la lectura, historias de maestros*. México: Ediciones Axolotl, pp. 56–86.

Mercado, Ruth. (2002). *Los saberes docentes como construcción social.* Fondo de Cultura Económica, México.

Anexo 1. Preguntas “Caracol del saber”

1. ¿Cuál es el ciclo de vida de los animales?
2. ¿Cómo se llama el proceso por el cuál los animales pueden multiplicarse para dar vida a otros seres semejantes?
3. ¿En qué ecosistema viven los delfines/caballos?
4. ¿Cómo se desplazan los delfines/caballos?
5. ¿Qué es un animal ovíparo?
6. ¿Qué es un animal vivíparo?
7. Los animales que comen plantas y carne se llaman:
8. Los caballos y los delfines son ovíparos o vivíparos.
9. ¿Por dónde respiran los caballos/delfines?
10. ¿Cuánto tiempo tarda en gestarse un delfín/caballo?
11. ¿Cómo es el crecimiento del delfín/caballo?
12. ¿Qué comen los delfines/caballos?
13. ¿A los cuántos años alcanza su madurez un delfín/caballo?
14. ¿Cuántos años viven los delfines/caballos?
15. ¿Cómo se llama al último momento del ciclo de vida de los animales?
16. ¿Cuáles son los riesgos que corren los delfines/caballos?

17. ¿Cómo se cepillan los caballos?
18. Describe al menos cinco partes del cuerpo de un caballo/ delfín?
19. ¿Cómo se montan los caballos?
20. ¿Cómo se les llama a los caballos que viven libres en las praderas? ¿Y a los que viven en las establos?

La reforma educativa 2013 y las condiciones laborales de los docentes de nuevo ingreso en la escuela secundaria del estado de México

Juan Rubén Compañ García

Doctor en Pedagogía. Profesor de secundaria en el Estado de México.
ruben_compan@yahoo.com.mx

Recibido: 1 agosto de 2017
Aceptado: 30 septiembre de 2017

Resumen

La reforma educativa 2013 que se llevó a cabo en México modificó: a) Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), b) Ley General de Educación, c) Artículos 3° y 73 de la Constitución y d) Ley General del Servicio Profesional Docente. El Servicio Profesional Docente incluye una nueva disposición reglamentaria entre el gobierno federal y los docentes de educación básica, expresado a través de: el ingreso, la movilidad, la permanencia y el reconocimiento. La reforma educativa, si bien está en curso, tiene ya una serie de efectos en distintos ámbitos, las condiciones laborales docentes, uno de ellos. El objetivo de la investigación es mostrar algunas de las primeras implicaciones que tiene la reforma educativa vigente en las condiciones laborales de los docentes de nuevo ingreso de educación secundaria del estado de México. Es un estudio de caso con 3 docentes mujeres que ingresaron al servicio educativo con los nuevos lineamientos de la reforma

vigente. Se utilizó como técnica de investigación las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental. Para captar y mostrar las condiciones laborales de los docentes se usó los siguientes indicadores: 1) intensificación del trabajo docente: nuevas tareas administrativas y pedagógicas, 2) precarización salarial y política de la evaluación, 3) pérdida de derechos laborales docentes: contratos eventuales y pérdida de antigüedad. Lo que se advierte es que las condiciones docentes actuales conducen hacia una precarización más agresiva y demandante.

Palabras clave: Reforma educativa, funcionamiento y organización escolar, Servicio Profesional Docente.

Abstract

The 2013 educational reform that was carried out in Mexico modified: a) Law of the National Institute for the Evaluation of Education (INEE), b) General Education Law, c) Articles 3 and 73 of the Constitution and d) General Law of the Professional Teaching Service. The Professional Teaching Service includes a new regulation between the federal government and teachers of basic education, expressed through: income, mobility, permanence and recognition. The educational reform, although it is in progress, already has a series of effects in different areas, the working conditions of teachers, one of them. The objective of the research is to show some of the first implications of the current educational reform in the working conditions of new high school teachers in the state of Mexico. It is a case study with 3 female teachers who entered the educational service with the new guidelines of the current reform. Semi-structured interviews and documentary review were used as a research technique. To capture and show the working conditions of teachers, the following indicators were used: 1) intensification of teaching work: new administrative and pedagogical tasks, 2) wage precariousness and evaluation policy, 3) loss of teaching labor rights: temporary contracts and loss of seniority. What is noticed is that the current teaching conditions lead to a more aggressive and demanding precarization.

Keywords: Educational reform, operation and school organization, Professional Teacher Service.

Introducción

La reforma educativa 2013 con miras a la calidad educativa, enfatizó diversas acciones en materia laboral y administrativa. Con la puesta en marcha de la reforma educativa se reformaron los artículos constitucionales 3° y 73°. En septiembre del 2013 se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

El Servicio Profesional Docente regula cuatro aspectos en el ámbito laboral de los docentes de educación básica: el ingreso, la movilidad, la permanencia y el reconocimiento. Los efectos negativos en el funcionamiento de los centros escolares y las condiciones docentes son diversos y notables. La precarización docente[1] se traduce en: 1) intensificación del trabajo docente: nuevas tareas administrativas y pedagógicas. Hay cantidad importante de informes y documentos que se tienen que entregar. En términos pedagógicos hay mayores exigencias para los docentes en cuanto a las didácticas y evaluaciones utilizadas, 2) precarización salarial y política de la evaluación. El bajo salario se asocia con el otorgamiento del poco número de horas. Una política de evaluación que no se asocia con la mejora salarial, pero sí, con una forma de control administrativa del docente para condicionar su permanencia en el servicio educativo, 3) la pérdida de derechos laborales conquistados por los trabajadores de la educación va en aumento. La antigüedad del trabajador en el servicio educativo pareciese que ya es algo inalcanzable o un sueño. El tipo de contrato eventual (cada seis meses) al que es sujeto el docente de nuevo ingreso hacen posible la no antigüedad, ello es reemplazado por la política de la evaluación. Una evaluación que se le realiza al docente cada seis meses y que es un requisito para la continuidad en el servicio educativo. Es imprescindible mostrar las nuevas condiciones laborales bajo las cuales desempeña su trabajo el docente.

En un primer momento la reforma educativa se presenta como un cambio importante para el logro de la calidad educativa, el contar con los

mejores docentes es un elemento importante para lograrlo. Sin embargo, las condiciones bajo las cuales se trata de contener a los docentes idóneos son poco atractivas y pertinentes, e incluso, manifiestan más continuidades y contradicciones. Estas situaciones no se pueden soslayar, es importante hacerlas visibles, pues generan, precarización docente.

Referentes teóricos

Pochmann (1999) refiere que la precarización del trabajo considera tres aspectos: a) el aumento de intensificaciones de las jornadas de trabajo de los asalariados, b) la reducción de los costos de la fuerza de trabajo traducida en bajos salarios y, c) la progresiva pérdida de los derechos de los trabajadores conquistados a través de sus sindicatos.

Cada uno de los aspectos que se refirieron son útiles para mostrar y comprender las condiciones bajo las cuales el docente desempaña sus actividades. Es preciso referir que cada uno de ellos contempla elementos particulares y distintos. Por ejemplo, en cuanto al primer aspecto, nos apoyaremos de Apple (1995) y Hargreaves (2005) en su concepto de intensificación del trabajo[2]. En el segundo aspecto, se recupera el término de flexibilidad en cuanto al salario[3]. Además de comprender las políticas salariales en su vinculación con las políticas de la evaluación (Santibáñez, 2002; Rueda, Landesman e Ibarra., 2001; OREALC-UNESCO, 2007). En cuanto al tercero, se recupera las políticas de ingreso y permanencia en el servicio educativo nacional.

Objetivo

La presente investigación pretende mostrar algunas de las primeras implicaciones que tiene la reforma educativa vigente en las condiciones laborales de los docentes de nuevo ingreso de educación secundaria del estado de México.

Metodología

Es un estudio de caso que se llevó a cabo en tres escuelas secundarias del estado de México. Se utilizó como técnica de investigación la revisión documental de lineamientos y regulaciones del gobierno federal y del estado de México, además, de la entrevista semiestructurada para tener un acercamiento con las situaciones que se viven con respecto a las condiciones laborales de los docentes de educación secundaria, con la finalidad de contrastar lo que dicen los lineamientos y la voz de los docentes. Se rescata la voz de los docentes de nuevo ingreso, aquellos que ingresaron al servicio educativo a partir de los lineamientos de la reforma educativa 2013. Son tres mujeres normalistas las docentes entrevistadas, 2 con dos años de experiencia y una con un año.

Para captar la información se hizo uso de una serie de indicadores los cuales son:1) intensificación del trabajo docente: nuevas tareas administrativas y pedagógicas, 2) precarización salarial y política de la evaluación, 3) derechos laborales docentes: políticas de ingreso y sindicato.

Intensificación del trabajo docente: nuevas tareas administrativas y pedagógicas

Las condiciones del trabajo docente han cambiado de forma notable en los últimos años. La intensificación del trabajo docente a partir de múltiples y diferenciadas tareas obedece a exigencias de índole internacional y nacional. A partir de la reforma educativa 2013, los docentes que ingresan al servicio educativo tienen que cumplir con determinadas tareas: administrativas y pedagógicas.

En cuanto a las tareas administrativas, los docentes trabajan bajo las siguientes condiciones: a) un control sistemático en las planeaciones, evidencia y evaluaciones, se realizan en un tiempo acordado, en

un formato de registro establecido y bajo criterios técnicamente establecidos, b) Los informes y los registros son elementos necesarios para considerar la permanencia en el servicio educativo, es decir, no es garantía, pero es requisito.

En este sentido, los docentes están sujetos a un control de su tiempo y a una intensificación de horas del trabajo, claro, sin remuneración. Existe una lógica que obedece al control técnico del trabajo docente. Se pretende una organización sistemática de la práctica docente. Sin embargo, hay que recordar, los diversos problemas técnicos en el uso de la plataforma y los tiempos y formas de evaluación. En ocasiones, pareciese, que es prioridad el cúmulo de actividades administrativas y, que lo pedagógico es una simulación.

Lo anterior, nos lleva a pensar que tal vez hay un control administrativo, pero no pedagógico. Lo administrativo se muestra por encima de lo pedagógico. A pesar que las políticas educativas estén encaminadas a desarrollar didácticas y evaluaciones distintas, que exigen prácticas docentes diversas y complejas, parece que éstas se diluyen ante la tarea de llenar los documentos y registros. Incluso, a los docentes de nuevo ingreso se les hace una evaluación, a través de observaciones en el aula o de un examen y, ello, no corresponde con una práctica docente en los términos que referencia. Lo más importante es cumplir con llenar los registros que se piden, pues de ello depende la permanencia en el servicio educativo. Una docente que se le entrevistó refirió lo siguiente:

> Docente 2: Hay muchas actividades que tenemos que realizar los maestros nuevos, más que nada, subir a la plataforma y entregar muchos informes. Y la verdad, eso lo tienes que hacer, hay ocasiones que todavía no haces las cosas, pero las tienes que poner en tu informe, ya después las harás. Si no lo entregas, eso sí, hay problema, ya no sigues trabajando, con qué te evalúan. Por eso aunque sean muchos informes, más vale entregarlos.

Precarización salarial y política de la evaluación

Las condiciones salariales de los docentes de Latinoamérica han sido objeto de análisis y discusión (Tenti, 2008). En los últimos años se ha presentado un significativo deterioro salarial[4] (Castel, 2006). A partir de la reforma educativa vigente la precarización salarial es notable, y es más "visible" por el poco número de horas que se les asignan a los docentes normalistas de nuevo ingreso, lo cual alimenta las condiciones laborales precarias del docente.

Los docentes de nuevo ingreso reciben un número de horas inferior a lo que se les otorgaba anteriormente. En la década de los noventa se les otorgaba a los egresados de las escuelas normales un mínimo de 19 horas, lo que permite tener un salario más elevado. Actualmente, hay docentes con 5 horas (el caso de una de nuestras entrevistadas), con un salario que no les alcanza ni para el transporte. Es importante referir que el número de horas que se les otorga a los docentes es variable, depende de la especialidad y el número de grupos existentes en el centro escolar.

La precarización salarial de los docentes, en el caso del estado de México, está vinculada al perfil docente. Antes de la reforma educativa, el número de horas podía o no corresponder al perfil del docente, es decir, podía tener 19 horas e impartir clases de química y artes (Compañ, 2016; Sandoval, 2000). A partir de los nuevos lineamientos que establece el Servicio Profesional Docente, la asignación de horas debe corresponder al perfil del docente, es decir, ser docente de geografía e impartir exclusivamente clases de geografía. De esta forma, la precarización salarial es muy probable, hay escuelas que cuentan con un grupo por grado, entonces, la asignación de horas a los docentes es mínima. Un docente de geografía, en estas condiciones, sólo puede recibir 5 horas y no más, sólo hay un grupo y un primer grado. La reforma educativa 2013 se ha ocupado en reclutar a los "mejores docentes", pero no ha creado las mejores condiciones laborales. Pareciese

que los docentes idóneos son aquellos que sobreviven a las precarias condiciones, ese es el reto. Ser idóneo es equivalente a ser resistente a todas las pruebas físicas, emocionales e intelectuales.

Con respecto a la política de la evaluación, antes de la reforma vigente, la evaluación era un elemento importante para mejorar los salarios de los docentes[5]. Ahora, la política de la evaluación, mejora los salarios de los docentes (aunque hay dudas de la entrega del estímulo) que resultan idóneos y que ingresaron al servicio educativo antes de los nuevos lineamientos. Sin embargo, para los docentes de nuevo ingreso la evaluación sirve para tomar decisiones administrativas sobre de ellos, la más importante, seguir o no en el servicio educativo; o promoción, es decir, ser de base, tener otro tipo de contrato laboral.

Derechos laborales docentes: políticas de ingreso y sindicato

Actualmente, la pérdida de derechos laborales conquistados por los trabajadores de la educación va en aumento. La antigüedad del trabajador en el servicio educativo pareciese que ya es algo inalcanzable o un sueño. El tipo de contrato eventual (cada seis meses) al que es sujeto el docente de nuevo ingreso hacen posible la no antigüedad, ello es reemplazado por la política de la evaluación. Una evaluación que se le realiza al docente cada seis meses y que es un requisito para la continuidad en el servicio educativo.

A la política de la evaluación ahora se le asocia con un seguimiento constante a partir de la tutoría y capacitación. El docente de nuevo ingreso, además de todas las actividades referidas, se le suma una más, contar con un tutor que da “seguimiento” (en ocasiones el seguimiento se convierte en un requisito administrativo y poco ayuda en términos pedagógicos al docente) y coadyuva a la práctica docente, no es opcional lo de la tutoría, es un requisito para la evaluación y la continuidad del docente en el servicio.

La incertidumbre y la inestabilidad laboral es lo que se vive en el trabajo docente, no la estabilidad y la certidumbre. El docente que ingresa a la docencia es un sujeto con pocos mínimos derechos y conquistar alguno se mira muy lejano. Incluso, el promocionarse para la asignación de más horas y con ello mejorar el salario, es un asunto que no mira tan próximo, pues las mismas condiciones a las que está expuesto el docente poco lo permiten.

Sin embargo, aunque la pérdida de derechos de los docentes es una realidad, hay cuestiones discrecionales que constituyen las condiciones bajo las cuales trabaja el docente. Por ejemplo, aunque el control de algunas plazas docentes por parte del gobierno federal acota la maniobra del sindicato en términos legislativos, no en lo hace términos reales, o por lo menos, no en su totalidad, pues se presume que el ingreso a la docencia se sigue dando por cuestiones discrecionales a través de la vía sindical (Compañ, 2016). La política de ingreso es a la letra rigurosa, en los hechos, no se termina con la simulación. Lo que se percibe es que el reconocimiento al mérito, no opera en su totalidad. El sistema educativo funciona no siempre en términos de las legislaciones, la realidad supera la regulación.

Consideraciones finales

A partir de la reforma educativa vigente, las condiciones laborales en las que se desempeña el docente que ingresa al servicio educativo son diferentes, tal vez más precarias, deplorables y controladoras. Ser docente idóneo es equivalente a ser resistente a todas las pruebas físicas, emocionales e intelectuales a las que es expuesto.

La serie de registros e informes que el docente tiene que llenar son múltiples. El lapso que tiene que dedicar a llenar los documentos supera de forma estrepitosa el número de horas que el docente tiene y por las cuales recibe un salario, precario, por supuesto. Un aspecto

más, es que los documentos que se entregan es quizá una prueba de resistencia física, es decir, por cantidad que son, por el tiempo que se les invierte y por lo difícil que en ocasiones resulta subirlo a la plataforma. Son documentos que funcionan como un control administrativo del docente, para permitirle o no la permanencia en el servicio educativo.

Las condiciones pedagógicas a las que se expone al docente son complejas y requieren de habilidades intelectuales intencionadas y sistemáticas. El llevar a cabo una planeación, una didáctica y una evaluación de acuerdo a la nueva política educativa, no es tarea sencilla, hay un desgaste intelectual considerable. Sin embargo, las cuestiones pedagógicas se diluyen cuando la premura de los documentos administrativos se presenta. Lo administrativo está por encima de lo pedagógico. Lo importante es la entrega de los informes, es lo que posibilita la permanencia en el servicio, lo pedagógico puede esperar.

La permanencia en el servicio educativo es el derecho a conquistar por los docentes de nuevo ingreso. El transitar de un contrato eventual a un contrato permanente, es un proceso largo y desgastante, las condiciones a cumplir para dar el paso son toda una travesía para el docente, pero, es la opción a seguir, si es que desea tener un trabajo "estable". Aunque hay que mencionar que no todo ha sido tan riguroso y sistemático, pues hay situaciones discrecionales que permiten modificar las políticas de ingreso al servicio educativo. El sindicato es partícipe activo en dichas actividades.

Aunado a lo anterior, las pruebas emocionales a las que se expone el docente son difíciles. Vivir con un sueldo tan precario y ante constantes evaluaciones lo coloca en una situación de incertidumbre, presión, estrés y malestar que poco coadyuvan al desarrollo de una buena práctica docente. Hay muchas exigencias intelectuales, físicas y emocionales para los nuevos docentes, quizá convendría regular de forma más equilibrada y humana estas demandas, de lo contrario, avanzare-

mos de manera más rápida, agresiva y violenta hacia condiciones más adversas y precarias del docente, lo cual no es conveniente ni humano.

Referencias Bibliográficas

Apple, M. (1995). *Trabajo docente y textos: economía política de las relaciones de clase y género*. Buenos Aires: Paidós.

Castel, R. (2006). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Compañ, R. (2016). *Dirección escolar y organización docente en la escuela secundaria del estado de México*, Tesis de doctorado, México, UNAM.

Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https: //www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&amp

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.

OREALC-UNESCO (2007). *Evaluación de desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre cincuenta países de América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Pochmann, M. (1999). *O trabahlo sobfogo cruzad*o. São Paulo.

Rueda M., Landesman, M. e Ibarra, E. (2001). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: UNAM.

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, Relaciones y Saberes*. México: Plaza y Valdés.

Santibáñez, L. (2002), "¿Están mal pagados los maestros de México? Estimados de los salarios relativos del magisterio". *Revista latinoamericana de estudios educativos*. Núm. 2.

Secretaría de Educación Pública. (2103). *Ley Del Instituto Nacional Para La Evaluación de la Educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/.../ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General De Educación (1993)*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/.../ley_general_educacion.pd

Secretaría de Educación Pública (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle

Tenti, E. (2008). "El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social", en Feldfeber, M. *et al.* (Ed.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires: Noveduc.

Tilly, C. (1991). *Half Job: Bad and Good. Partime Jobs in Changing Labor Market*. Philadelphia: Temple University Press.

Notas

[1]La precarización es la desestabilización de los trabajos estables (Castel, 2006), además de la degradación social (Apple, 1995).

[2]Apple (1995) y Hargreaves (2005) lo definen como un proceso de racionalización y control del proceso de trabajo en la enseñanza cuya referencia central es la organización del trabajo y su administración científica en la sociedad capitalista.

[3]La flexibilización salarial es la diferencia en las percepciones económicas de los trabajadores (Tily, 1991).

[4]A partir de la década de los ochenta, los salarios de los docentes comenzaron a sufrir un deterioro considerable. En la década de los sesenta, el docente de secundaria recibía casa el doble de salario que el de primaria (Sandoval, 2000).

[5]En el caso de México, el programa de incentivación: Carrera Magisterial.

Alfabetización digital, uso de las redes sociales y construcción de ciudadanía

Arturo Rafael Velázquez Patiño*
Ma. Concepción Patiño Guerra**

*Maestro en Tecnologías para el Aprendizaje y Master Internacional en e-Learning. Profesor en el Departamento de Políticas Públicas en el CUCEA de la UdeG.
rafiqizap@gmail.com
**Doctora en Educación Por la Universidad de Guadalajara. Profesora en el Departamento de Políticas Públicas del CUCEA de la UdeG.
cpatinho@hotmail.com

Recibido: 3 octubre de 2017
Aceptado: 30 octubre de 2017

Resumen

El sistema educativo está comprometido con el desarrollo de la conciencia ciudadana, por ello, es importante darles dirección a las acciones de los múltiples agentes implicados. Los avances en el conocimiento y el desarrollo de las tecnologías son prometedores en la formación de los ciudadanos del siglo XXI, pero el sistema escolar está empantanado en este momento crucial: arraigado a los viejos esquemas de funcionamiento y control y lento para aprehender lo

mejor de los cambios.

Esta experiencia de investigación parte del supuesto de que los jóvenes con mayores niveles de escolaridad han fortalecido su comprensión de la realidad político-social gracias al uso de los recursos digitales de comunicación y aprendizaje colectivo. Y, por tanto, que la conciencia ciudadana se manifiesta en la comprensión de los problemas de su entorno social y en actitudes basadas en criterios democráticos.

Se pone en cuestión el papel de las redes sociales en el desarrollo de la alfabetización digital y de la ciudadanía. Nos enfocamos en una muestra de jóvenes del nivel de educación superior para observar la expresión de sus conductas éticas, de aprendizaje y de colaboración.

Palabras clave: Alfabetización digital, redes sociales, ciudadanía.

Abstract

Educational System is committed with the citizenship conscience development, that's why it's important to give directions to the actions of the multiple implied agents. Advances in knowledge and development of technologies are promising in the education of citizens of XXI century, but the Educational System is bogged down in this crucial moment: ingrained to the old schemes of working and control and slow to learn the best of changes.

This research experience starts with the supposition that young people with higher scholar levels have strength their comprehension of social and political reality based in how they use digital means of communication and collective learning. Because that, citizenship conscience is manifested in the comprehension of the problems of their social environment and attitudes based in democratic criteria.

It is doubted the roll of the social networks in the development of digital and citizenship literacy. We focus in a sample of young people from university level to observe expressions of their ethic, learning and collaborative behavior.

Keywords: Digital literacy, social networks, citizenship.

Nuevos formatos de lectura digital y viejos retos a la alfabetización

El uso de las tecnologías digitales, en las que resumimos dispositivos, aplicaciones y enlaces telemáticos, es imprescindible en el mundo actual. Las utilizamos para resolver nuestras necesidades de comunicación y para realizar, entre otras cosas, muchos trámites administrativos. Es decir que, a veces las utilizamos voluntariamente y por placer, y otras, porque los procesos se han automatizado o los trámites se realizan a distancia. Son innegables las ventajas logradas, sobre todo cuando se tiene acceso a ellas, sin embargo, no estamos aprovechando suficientemente el potencial educativo que poseen. Nos volvemos cada vez más dependientes de las TIC, pero en general sabemos utilizar los dispositivos de manera ingenua. Podemos procesar, almacenar y difundir información, aunque poco sabemos más allá de las ventajas inmediatas que nos proporcionan.

El desarrollo irreversible de las tecnologías nos enfrenta al gran reto de aprender a utilizarlas como medios efectivos de comunicación y que sirvan para la comprensión de los cambios mundiales que nos afectan. Para ello, hace falta diálogo informado e incluyente sobre los problemas que vivimos y capacidad de analizarlos para proponer soluciones. Establecer una conversación o hablar con alguien no es lo mismo que comunicarnos porque el acto comunicativo requiere, además de un lenguaje compartido, capacidades para establecer relaciones que permitan entender las circunstancias que rodean un hecho.

La comunicación en el ámbito educativo supone cierto dominio de los códigos en una cultura, entre los que sobresale el escrito. Estar alfabetizado es condición para interpretar los contenidos que ofrece una lectura y para discernir su relación con la realidad o sobre la explicación que da a esa realidad.

Sin entrar en detalles sobre la tipología textual y sus diferentes manifestaciones, la lectura es un instrumento privilegiado de la comu-

nicación para conocer, o tomar conciencia de lo que sucede en el entorno, para compartir concepciones del mundo y para imaginar futuros posibles y tal vez crearlos, como atestiguamos hoy lo que la ficción creó en el pasado. Entonces, se espera que un individuo alfabetizado tenga las competencias comunicativas para acceder a los textos, para analizarlos críticamente y para hacer sus propias producciones. Del individuo que sabe leer se dice que está alfabetizado, aunque no siempre alcance los niveles de comprensión necesarios para obtener y analizar información de diversas fuentes para construir una visión crítica de la realidad.

En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dan abundantes opciones de lectura en diferentes formatos digitales y nos acercan a nuevas posibilidades de asistir a la realidad con situaciones, creencias y dimensiones más allá de lo antes imaginado. Esta profusión de expresiones de culturas tan diversas genera, ciertamente, mucho conocimiento, pero al mismo tiempo confusión y a veces, la dificultad de preservar algunos valores que –aunque sea relativamente- le han dado sentido y unidad a una sociedad. Aunque ahora fácilmente se puede acceder a los noticieros nacionales o internacionales, a artículos científicos, a foros de discusión o a la transmisión interactiva de conferencias, entre muchísimas posibilidades de acceso al conocimiento, en el ámbito educativo existe la desconfianza de que la falta de habilidades en el manejo de la información atrape a los usuarios de los nuevos recursos digitales en el consumo de información irrelevante, frívola e incluso falsa.

El analfabetismo no se ha erradicado en México y aunque el porcentaje de alfabetizados y escolarizados es mucho mayor, la calidad de la educación sigue siendo el problema central en todos los niveles educativos. Los resultados de las pruebas “objetivas” que miden los conocimientos de las asignaturas que se consideran “básicas” son deplorables y no encontraríamos un valor numérico adecuado para eva-

luar las conductas de los ciudadanos si consideramos los índices de violencia, corrupción, criminalidad, intolerancia, depredación del planeta o transgresión de las normas básicas de convivencia, por poner algunos ejemplos.

La Encuesta Intercensal 2015 de INEGI reporta que: En México, en 45 años el porcentaje de personas analfabetas de 15 años y más bajó de 25.8 en 1970 a 5.5% en 2015, lo que equivale a 4 millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir. De éstos, 4 de cada 100 son hombres y 6 de cada 100 son mujeres. Estos datos nos indican que aproximadamente que cuatro de cada cien personas en México son analfabetas y se concentran principalmente en Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz.

Por si fuera poco, tendríamos que sumar el analfabetismo funcional, un problema difícil de cuantificar, pero sin duda muy extendido entre la población. Se refiere a aquellas personas que aprendieron a leer y escribir de manera muy básica, carecen de habilidades suficientes para comprender un texto y tienen dificultades para utilizar la información en algunas situaciones que se les presentan

La alfabetización incipiente que permite apenas descifrar los signos alfabéticos es lo que se denomina analfabetismo funcional y lo padecen quienes tuvieron pocos años de escolaridad, pero también muchos que han pasado inadvertidos por largo tiempo en el sistema educativo. De ahí la dificultad de dimensionar el problema o de caracterizarlo con precisión porque puede tratarse de personas con dificultades de diferente nivel de complejidad. Algunas señales pueden ser que las personas no entiendan con claridad lo que leen o no se hagan preguntas acerca de la veracidad o confiabilidad del texto; que no sepan relacionar lo que leen a otras situaciones, apliquen el contenido de lo que leen en la solución de problemas, o que no sean capaces de producir un texto con sentido. Por fortuna, vemos una oportunidad para ampliar las habilidades lectoras con la irrupción de las TIC y de

potenciar las capacidades de las personas para interrelacionarse con otras, y con el conocimiento.

Con las TIC, llamadas también tecnologías disruptivas, se acrecientan las posibilidades de comunicación e interacción, el acceso a sitios y materiales educativos antes inimaginables, el enriquecimiento de los conocimientos a demanda del lector gracias a los enlaces hipertextuales, todo en ambientes amigables que aprovechan recursos tales como imagen, sonido, nitidez, velocidad, etcétera.

La lectura en los formatos tradicionales no ha sido suficientemente atractiva para los jóvenes y prefieren usar dispositivos con conexión a Internet para comunicarse con otras personas o para acceder a la lectura enriquecida. Algunos estudiosos sobre el fenómeno de la lectura estiman que las generaciones actuales leen más, sólo que no lo hacen en la forma convencional sino utilizando soportes digitales. Esta nueva forma de leer se llama lectura digital y requiere de distintas habilidades para el acceso a las fuentes de información de todo tipo; para establecer enlaces semánticos o temáticos y para utilizar las herramientas tecnológicas.

Además de poner en juego varias destrezas instrumentales de la lectura digital que sobrepasan la decodificación, los jóvenes interactúan entre sí y crean redes y comunidades en las que exponen sus puntos de vista con libertad. Más allá de la lectura solitaria con un emisor que no invita al diálogo abierto, las nuevas prácticas lectoras suponen una persona capaz de discernir sobre los contenidos y atribuir sentido a lo que lee.

Contrario a la percepción de que los jóvenes no leen, se aíslan, o son indiferentes a la realidad existe el supuesto de que son capaces de crear comunidades de intereses en las que expresan con libertad sus deseos y preocupaciones a través de las redes sociales. En el reconocimiento de estos intereses esperamos encontrar evidencias de la madurez lectora averiguando cuáles son los avances en la comprensión

de los procesos políticos y sociales que los jóvenes manifiestan en sus interacciones en las redes sociales.

En esta experiencia de investigación partimos del supuesto de que los jóvenes con mayores niveles de escolaridad han fortalecido su comprensión de la realidad político-social gracias a los recursos digitales de comunicación y aprendizaje colectivo. Y, por tanto, que la conciencia ciudadana, es decir, la comprensión de los problemas de su entorno social y la manifestación de una actitud basada en criterios democráticos, se desarrolla a medida que se desarrolla la alfabetización digital, de manera que los jóvenes con mayor nivel de escolaridad podrían mostrarnos a través de sus interacciones en las redes sociales conductas éticas, de aprendizaje y de colaboración.

Revolución tecnológica y contextos educativos para el desarrollo de la ciudadanía

Un objetivo prioritario de la educación es formar de manera integral, que ante las transformaciones mundiales sus encomiendas no solo se multiplican, sino que también se complejizan en todos los niveles del sistema educativo: Hay que formar para el desempeño de las productivas, para el cuidado de la salud propia y ambiental, para la convivencia armónica con la naturaleza y la sociedad y muchos etcétera.

El tema que nos ocupa se centra en la esfera de la vida social, para ello averiguamos en los intereses de los jóvenes en las redes sociales buscando un vínculo entre su madurez lectora y el involucramiento en cuestiones abiertas a la discusión pública, tanto local como global.

Queremos encontrar evidencias de las preocupaciones de los jóvenes relacionadas con las transformaciones político-sociales; cómo las comparten libremente con sus pares en las redes sociales y si estas interacciones contribuyen a la toma de conciencia como ciudadanos, en el amplio espectro de la opinión a las movilizaciones.

Los recursos educativos para formar a las personas están rebasados. Parece innecesario repetir los resultados de las pruebas escolares, o las estadísticas mundiales en las que se muestra el atraso escolar, porque, si bien son evidencia del mal desempeño no son el único indicador que lo representa.

Los estudiantes de nivel superior han pasado ya por un largo proceso de formación del que se esperaría que hubieran adquirido habilidades en la observación crítica de la realidad y ciertas competencias para "navegar" en ella con sentido de dirección, es decir, que pudieran imaginar y recrear su futuro en el contexto de incertidumbre, pero sobre todo de alternativas y de esperanza.

En las aulas, particularmente en el medio urbano, los jóvenes cuentan con teléfonos celulares u otros aparatos portátiles y frecuentemente tienen conexión a internet, ¿de qué manera se aprovechan las tecnologías digitales para mejorar el proceso formativo? ¿Se les ha acompañado en el ejercicio de discriminar y seleccionar la información? ¿Han sido advertidos de los riesgos en el manejo de datos? ¿Aprovechan las fuentes de información en su proceso de aprendizaje? ¿Han adquirido conciencia ética de su participación en el curso de la realidad?

En el desarrollo de la conciencia ciudadana está comprometido el sistema escolar a través de los muy diversos agentes implicados, así como de las herramientas, procedimientos y todo tipo de materiales que pueden apoyar en la tarea. Indiscutiblemente, los cambios tecnológicos, económicos e ideológicos ocurridos en la sociedad global durante el último medio siglo no se han desarrollado de la misma manera en la escuela y falta hacer cambios urgentes sin perder de vista que la fragilidad planetaria obliga a redoblar esfuerzos en la formación ética y democrática para asimilar el sentido de pertenencia a una comunidad global preocupada por la preservación y desarrollo de la vida humana, en armonía con la naturaleza, en la paz y con justicia social.

Los avances en el conocimiento y el desarrollo de las tecnologías son prometedores en esta tarea, pero el sistema escolar está en un momento crucial. Arraigado en los viejos esquemas de control y lento para aprehender lo mejor de los cambios.

Frente a este escenario queremos saber cómo despliegan los jóvenes sus recursos alfabéticos en las interacciones en las redes sociales para tratar de inferir las intenciones y motivaciones que los mueven a participar o no como sujetos políticos.

Definición de los conceptos centrales

Alfabetización digital es un concepto que reúne en una idea los recursos creados por las tecnologías digitales y su amplio potencial para "superar (como señalaba Freire) la comprensión ingenua del acto de leer". La penetración en la vida cotidiana de nuevos formatos de lectura y nuevas formas de interacción con el texto y con otros lectores, abre la posibilidad de hacer de la lectura un acto de conocimiento del mundo –y de reflexión con los otros– para reinventar y transformar la realidad. Sin embargo, la cuestión es más compleja y todas las supuestas bondades pueden también reforzar los mecanismos de exclusión social.

Ante esta preocupación, Travieso y Panella (2008), reflexionan sobre el término de alfabetización digital y lo definen como "acciones formativas dirigidas al desarrollo de habilidades técnicas, sociales y éticas relativas al uso de las TIC, organizadas por instituciones, asociaciones de vecinos, ONG, instituciones penitenciarias, etcétera".

Estos autores advierten sobre la gran cantidad de supuestos que nos pueden llevar a ignorar las grandes desigualdades sociales y a aumentar el riesgo de exclusión de los grupos más desfavorecidos. En su estudio tratan de "prescindir de preconceptos y prejuicios… como considerar que la mera disponibilidad de ordenador, móvil, etcétera,

supone inclusión social; o que la mera alfabetización digital supone, además de inclusión digital, inclusión social; u olvidar que cuando hablamos de personas lo hacemos de realidades complejas, donde en ocasiones lo que a un individuo le invita a reinventarse para otro es una forma de reforzar su propia subcultura…".

Recurren a Glister para reforzar sus planteamientos y señalan que la alfabetización es una destreza esencial para la vida que debe incluir todas las alfabetizaciones basadas en destrezas, pero sin limitarse a ninguna de ellas, subrayando que "la compresión, el significado y el contexto han de ser sus temas centrales, con un objetivo: favorecer la calidad de vida de todas las personas, cualquiera que sea su condición, raza, sexo, religión, origen…".

Para Rebeca Garzón, la alfabetización digital es el "dominio de gran cantidad de destrezas, conductas y formas de pensar asociadas a un contexto que permiten a las personas utilizar los procedimientos adecuados para enfrentarse críticamente a cualquier tipo de texto, valorarlo y mejorarlo en la medida de sus posibilidades cualquiera que sea el medio por el que se presente". De estos aportes podemos concluir que la alfabetización puede convertirse, efectivamente, en una capacidad para leer, comprender y actuar en el mundo si y solo si, las habilidades instrumentales van acompañadas de conocimiento y sensibilización sobre las múltiples formas de exclusión que impiden el logro de "una sociedad más justa, solidaria y democrática".

Redes sociales

Por la conjunción de recursos digitales y el lugar preponderante que han adquirido como medios de comunicación masiva, enfocamos nuestro interés en el uso que le dan los jóvenes a las redes sociales. Estas se entienden aquí como el conjunto de relaciones e interacciones mediadas por dispositivos digitales que se desarrollan entre un conjunto

de individuos que espontanea, circunstancial o intencionalmente comparte algún interés. Con la entrada de los dispositivos digitales, redes sociales se ha convertido en el concepto multidimensional de grupo social. Esto es, mis contactos y los contactos de mis contactos pueden entrar en mis conversaciones y yo, en las de ellos y sus contactos.

Boyd y Ellison (2007) estudian el fenómeno de las redes sociales y ofrecen la siguiente definición:

> "Definimos los sitios de red social como un servicio basado en web que permite a los individuos (1) construir un perfil público o semipúblico en un sistema interconectado, (2) articularse a una lista de otros usuarios con quienes comparten la conexión, y (3) pueden ver o cruzar su lista de contactos y otras hechas por otros usuarios del sistema. La naturaleza y nomenclatura de estas conexiones puede variar de un sitio a otro". http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full

Las personas en general, construimos a lo largo de nuestras vidas distintas redes de relaciones con otros individuos por vecindad, afinidad, compromiso, etcétera. Tiempos atrás, la profundidad y duración de las comunicaciones dependían de la fuerza de los intereses compartidos, la distancia y la velocidad de los medios de comunicación. Lo que entendemos actualmente como redes sociales se ha ido distanciando del componente de proximidad o presencia física o afectiva como resultado del acelerado desarrollo de las tecnologías digitales. Éstas han venido a potenciar prácticamente al infinito el número de individuos que entran en contacto sin que necesariamente se lleguen a conocer o busquen sostener relaciones duraderas, aun con la dificultad resuelta por las tecnologías digitales de ofrecer contacto permanente y casi presencial a las personas de todo el mundo, desde el punto de vista sociológico "no es sinónimo de estructura social".

De los planteamientos principales de Requena Santos sobre las redes sociales, Espejel y Flores (2011) señalan que la originalidad del autor radica en primer lugar en realiza:

> "…la revisión de las redes sociales no desde una perspectiva metafórica, sino que el análisis como una serie de vínculos entre un conjunto definido de actores sociales, para plantear que la consideración de las características de los vínculos como un todo tiene la propiedad de propiciar interpretaciones de la conducta social de los personajes implicados en la red" (p. 264).

El funcionamiento de las redes es complejo, sin embargo, para los fines de esta exposición, lo que se pretende es mostrar el poder exponencial las redes sociales como vehículo de los intercambios interpersonales o interinstitucionales, su influencia en la transformación de las conductas y las posibilidades en la construcción de ciudadanía.

Existen muchas redes sociales y todas captan millones de usuarios. Pueden tener públicos diferentes, así como aplicaciones y contenidos distintos. Algunas de las más conocidas son Facebook, WhatsApp, YouTube, etcétera, que además de acercarnos tienen la virtud de que el usuario puede también ser productor de contenidos –individual y en colaboración con otros– de mensajes, de materiales de audio y video, música… que se pueden utilizar libremente y difundir ampliamente. (Atendiendo las normas de producción, uso y reproducción de materiales).

La más obstinada resistencia a las tecnologías cede frente a la explosión de creatividad entre los nativos digitales o millennials, pues es obvio que hacen un uso muy eficiente de las herramientas para expresarse con sus pares. A veces hacen sus páginas web, producen y comparten videos o fotografías, buscan información, etcétera, independientemente de la profundidad crítica frente a la información que reciben o la que producen.

Ciudadanía, según Faist (2015), es un concepto disputado y normativo, reconoce varias acepciones que suele dársele: la ciudadanía como concepto legal significa la membresía plena a un Estado y el correspondiente vínculo con la ley estatal y el sometimiento al poder del Estado…

Otro sentido de ciudadanía, dice Faist, es el debatido concepto político que tiene que ver con la relación entre el Estado y la democracia… En esencia, la ciudadanía se basa en la autodeterminación colectiva, esto es, en la democracia, y se compone esencialmente de tres dimensiones mutuamente condicionadas: primero, el estatus de igualdad y libertad política y la autodeterminación democrática, legalmente garantizados; segundo, iguales derechos y obligaciones para todos los miembros de pleno derecho y, la afiliación a una comunidad política (Faist, 2015:28).

Ciudadanía y democracia son conceptos estrechamente vinculados en razón de que un ciudadano, además de la filiación a un Estado en términos legales y las obligaciones que conlleva, goza, en los mismos términos, de los derechos y garantías para participar en la mejora de la democracia.

Para Olvera, la ciudadanía" no se circunscribe al ejercicio de derechos políticos, sino que comprende los ámbitos social y civil, para trascender el concepto de ciudadanía ligado a la elección de autoridades y avanzar en términos de "[…] una ciudadanía activa que no sólo espera que el Estado por fin respete e implemente los derechos universales de ciudadanía, sino que lucha por ellos, coopera con el Estado, se enfrenta políticamente con él, hace valer sus argumentos en el espacio público y busca construir alianzas con la sociedad política en la promoción de un proyecto democrático-participativo" (Olvera, 2008: 7).

La expresión de conciencia ciudadana, que utilizamos con frecuencia a lo largo de este texto, pretende referirse a la capacidad de las personas de percibir los conflictos sociales no como hechos exter-

nos sino como realidades en las que participa de múltiples maneras para afirmarlas o transformarlas.

Objetivos de la exposición

Las nuevas prácticas lecto escritoras que los jóvenes han desarrollado por medio de las redes sociales nos llevan a preguntarnos si los aprendizajes que obtienen de sus interacciones abonan a la comprensión de los problemas emergentes y contribuyen al reconocimiento de su potencial colectivo y creativo en la búsqueda de soluciones.

El objetivo es encontrar evidencias del desarrollo de la conciencia ciudadana en las incursiones de los jóvenes a través de las redes sociales.

Carentes de un programa formativo sistemático que oriente la participación en la vida pública –al menos no explícito en la mayoría de los planes del nivel de educación superior– buscamos en las actividades espontáneas de los jóvenes los aprendizajes y conductas proclives a las manifestaciones de su postura política en temas cruciales como medio ambiente, salud, pobreza, consumo, corrupción, violencia, etcétera.

Consideramos el nivel de madurez alfabética no propiamente en la producción textual sino en los intereses comunicativos, por lo tanto, la búsqueda se enfoca en los temas que abordan de manera informal en las redes sociales con la intención de encontrar evidencias de actitudes de sensibilidad o compromiso en asuntos político sociales. Es esta suerte de sensibilidad a la que llamamos conciencia ciudadana o construcción de ciudadanía en la que reconocemos el posicionamiento ético y cívico de los individuos frente a los problemas públicos e incluso su implicación personal en lo que consideran justo o importante para el bienestar colectivo.

Descripción metodológica

La muestra consiste en una muestra aleatoria de 181 estudiantes, hombres y mujeres del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

La primera versión del cuestionario fue elaborada por los investigadores participantes. En un segundo momento se hizo una aplicación de prueba y fueron consultados los alumnos de dos grupos quienes hicieron observaciones al instrumento. Posteriormente obtuvimos las sugerencias de dos colegas profesores antes de la aplicación definitiva a los estudiantes de 12 licenciaturas diferentes.

El cuestionario consta de 25 preguntas cerradas y cuatro abiertas. La mayoría de las respuestas se ubican en la escala de Likert en cinco niveles que van de nunca a siempre. La escala supone diversos niveles de intervención y compromiso en acciones que van de la indiferencia a la opinión, los pronunciamientos o la participación activa en algunas iniciativas. Por ejemplo, dar like, difundir videos, producirlos, convocar a movilizaciones y manifestaciones, etcétera. La aplicación del instrumento se realizó en el transcurso de una semana y la captura durante la siguiente.

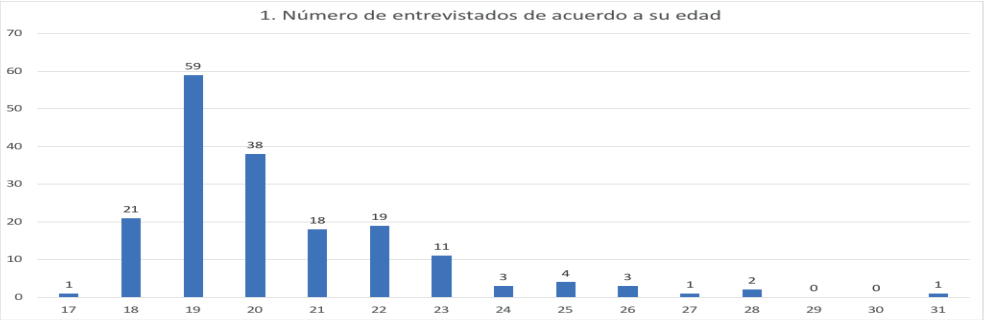
Además de colaborar como críticos del instrumento y con sus respuestas al cuestionario, algunos estudiantes participaron en entrevistas para profundizar en las respuestas.

La investigación es de tipo exploratorio para aproximarnos al objetivo propuesto y al mismo tiempo para la reflexión y reconstrucción metodológica de un instrumento adecuado al conocimiento del fenómeno de las redes sociales.

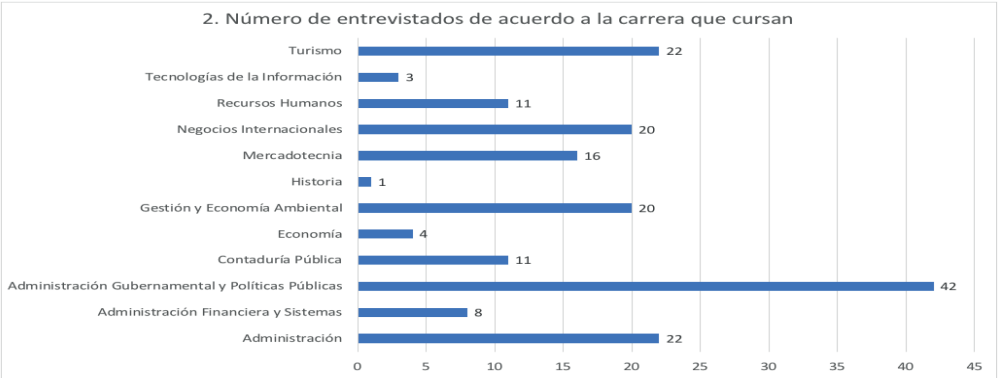
El cuestionario se aplicó a una parte de la muestra de manera presencial y a otra en línea. Se aloja en siguiente sitio: https://docs.google.com/forms/d/1YjKW_N0HuuAdt0w4n_RTwzfi6f8FIrSFshhJ-S8AT3ao/edit?usp=sharing

Resultados de la consulta

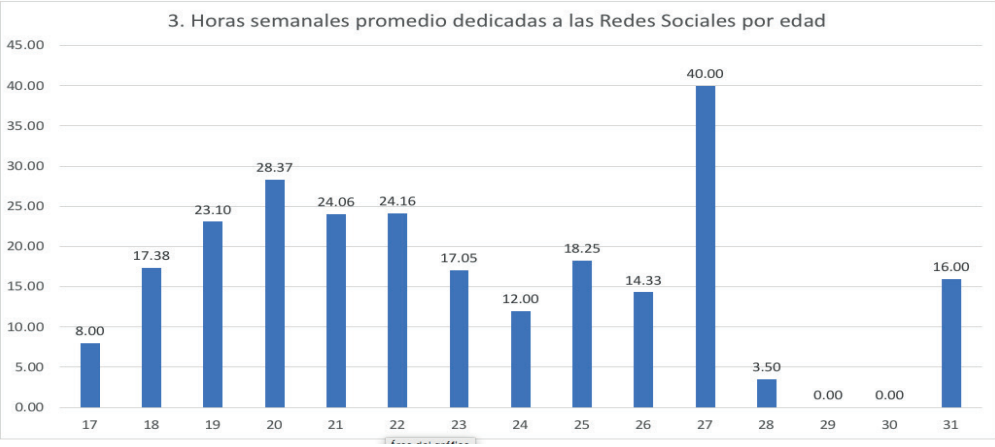
De los estudiantes entrevistados, 78 de ellos se identifican como hombres, 99 como mujeres y 4 como otros. La mayoría se encuentran en el rango de edad de entre 18 y 23 años.



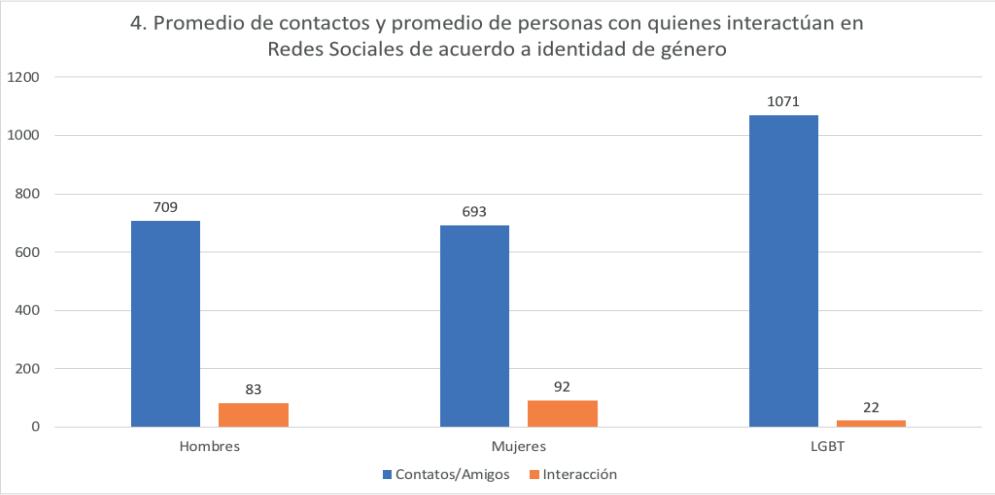
En lo que se refiere a la carrera que estudian, la mayoría pertenecen a carreras relacionadas con las Ciencias Económico-Administrativas, aunque, por el carácter de la investigación, el interés se centró en los estudiantes de la carrera de Administración Gubernamental y Políticas Públicas, representada por el 23.33%, dado a que se podría interpretar que son estos estudiantes los que de alguna manera ven su futuro profesional en la administración pública o en la política.



Describen sus actitudes en las Redes Sociales de la manera en que se muestra en las siguientes gráficas.

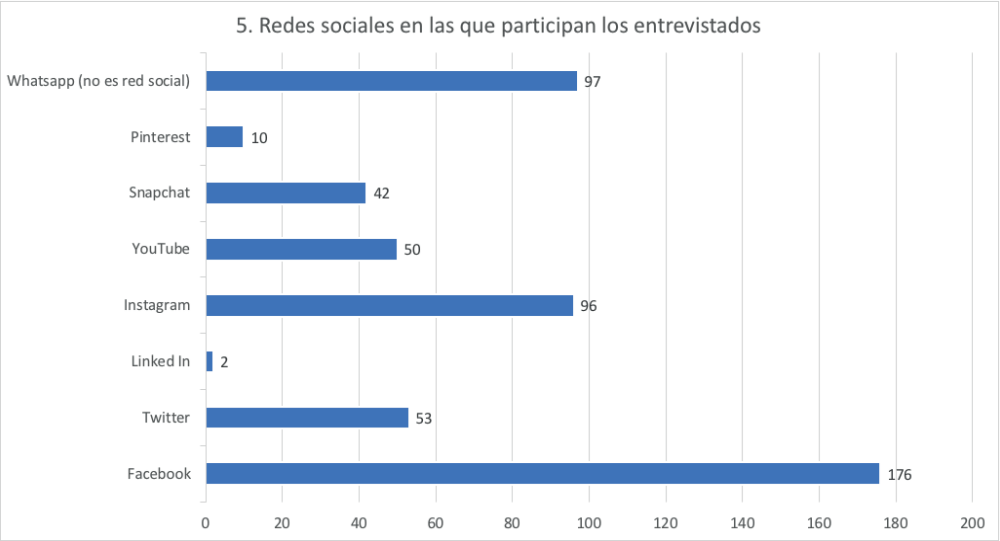


La carga más fuerte de tiempo frente a las Redes Sociales se desarrolla en las edades de los 18 a los 23 años. Registran lapsos de uso desde 17 horas semanales hasta 28, lo que representa entre el 15% y el 25% del tiempo que pasan despiertos.



De acuerdo al número de contacto o amigos, los hombres indican que tienen 709 agregados en sus cuentas, aunque solamente conversan directamente con el 11.7% de sus contactos. Por su parte, las mujeres dicen que tienen en promedio sólo 16 contactos menos que los hombres, pero tienen contacto directo con el 13.2% de ellos y, por último, los de la comunidad LGBT son los que reportan más contactos en promedio, pero solamente tienen conversaciones directas con el 2% de sus contactos o seguidores.

Los servicios de red social más utilizados se caracterizan en la siguiente gráfica donde podemos ver que lo más frecuente es el uso de Facebook, utilizado prácticamente por todos los entrevistados y WhatsApp, aunque en la propia Internet siga en disputa el hecho de si ésta última es o no una red social. Otros servicios de considerable importancia son Instagram, Twitter y YouTube.



Además, se les preguntó cuáles eran los principales usos de las redes y quedó como se muestra en la siguiente gráfica:

La mayoría usas las redes sociales para seguir y obtener música y, en orden decreciente para ver películas, noticias y documentales, aunque nuestro instrumento no recopila exactamente los temas que motivan el interés de los usuarios.

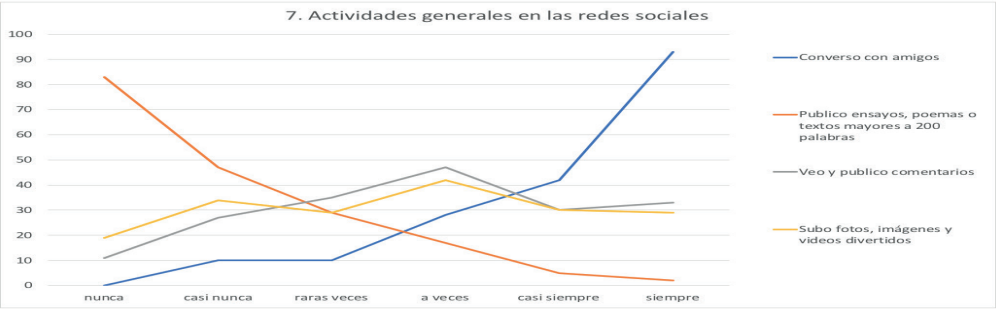
Resultados Likert del instrumento

Dentro del instrumento de recolección de información se incluyó una sección para recabar las actitudes de los entrevistados mediante el procedimiento Likert en el que tenían que seleccionar de acuerdo a sus actitudes un valor entre 0 y 5 en el que 0 significaba nunca y 5 siempre.

Con esto se agruparon los enunciados que debían probar en 4 grupos:

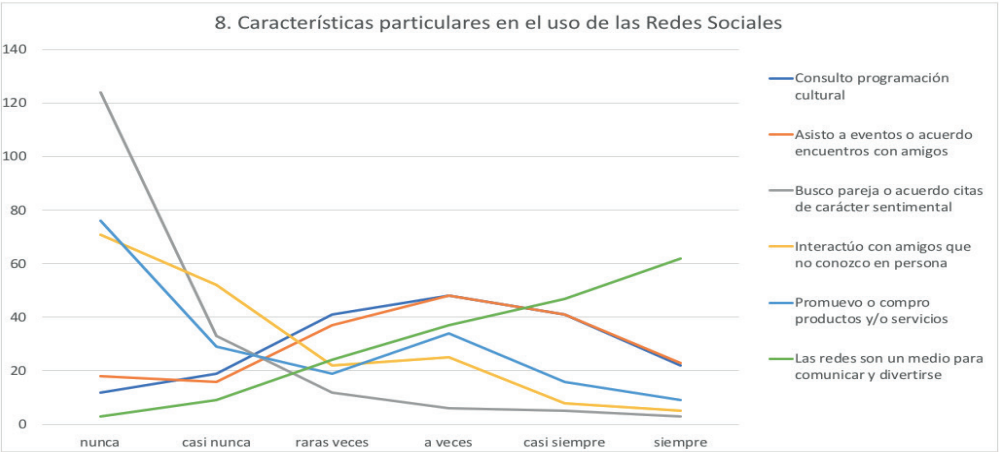
- Actividades generales en las redes sociales.
- Actitudes y habilidades particulares.
- Redes sociales y participación ciudadana, y
- Uso de las redes sociales en actividades académicas.

A continuación, se presentan los resultados:



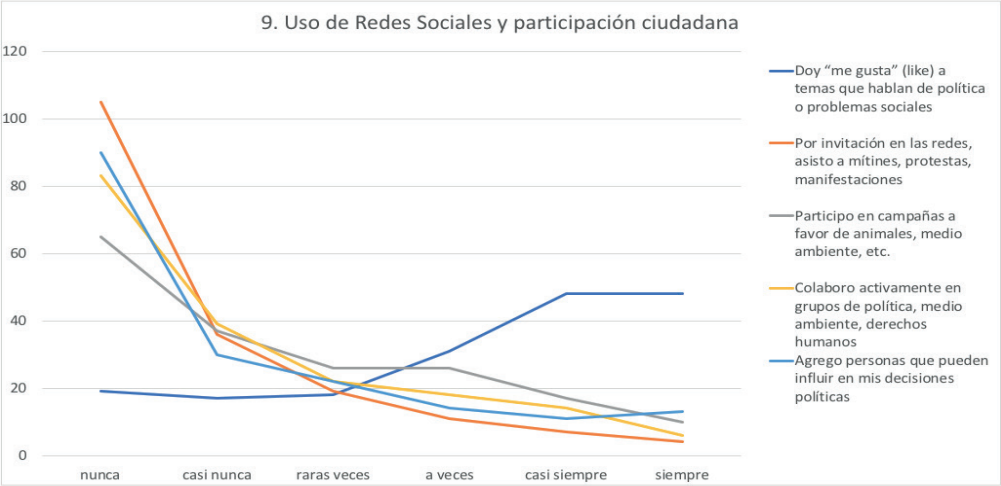
Es evidente que las redes son una herramienta para conversar y mantener comunicación con amigos, aunque por el mismo formato predeterminado la mayoría tiene de manejar pocos caracteres de texto, como Twitter, casi nadie hace publica ensayo o textos mayores a 200 palabras.

Actividades menos frecuentes son la publicación de comentarios y compartir media.



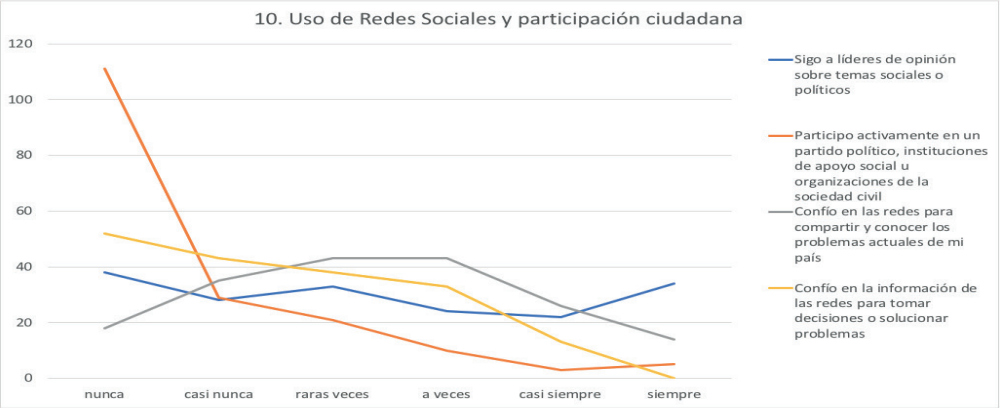
En lo que atañe a usos más específicos de las redes, podemos encontrar que las actividades menos frecuentes son el hecho de buscar pareja, interactuar con contactos que no se conocen en persona y comprar o vender productos en línea. Los dos primeros, podrían ser en resultado de las fuertes campañas internacionales que previenen a los jóvenes de crímenes cibernéticos mientras que la segunda podría relacionarse con la capacidad adquisitiva de los entrevistados por el rango de edad.

Actividades más frecuentes son el uso de las redes sociales para consultar programación cultural o programar encuentros con amigos. Así también, la mayoría está de acuerdo que estos recursos son un medio de entretenimiento y en muchos casos substitutos de otros medios como los servicios de televisión abierta.

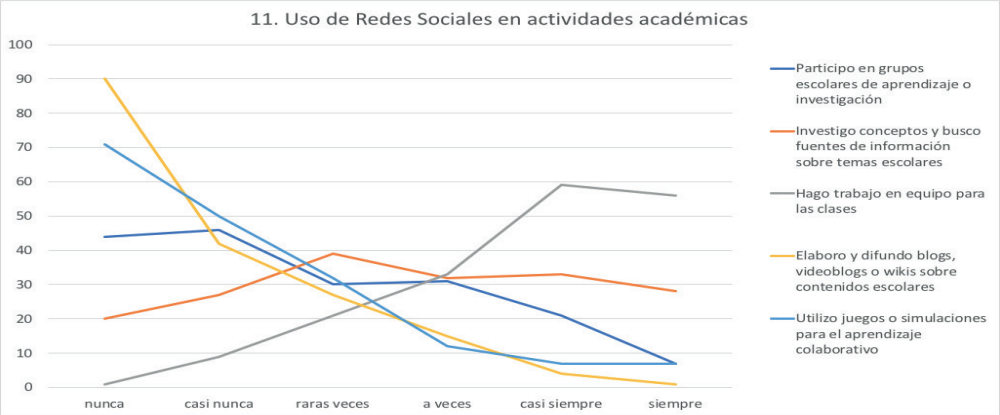


En lo que concierne a la participación en procesos políticos y democráticos a través de las redes sociales podemos visualizar en ambas gráficas una total y completo rechazo. Esto puede ser simple apatía hacia los propios procesos políticos de nuestra región o simplemente que utilizan otros medios para realizar estas actividades.

Una de las actitudes que destacan en la gráfica 1 es la línea del like a temas sociopolíticos, respuesta que confirma lo que en otras investigaciones llaman “activismo de sofá”. También es notable la horizontalidad de la gráfica que representa la actitud de seguir a líder de opinión.



En la gráfica (10) sobre participación ciudadana, se observa consistencia en la confianza que tienen en las redes para conocer y compartir información relevante. Tema a considerar, ya que son un medio que puede difundir ideas radicales con mucha facilidad y goza de aceptación de los usuarios.



En esta última gráfica se puede observar la forma más básica de uso estas herramientas de comunicación para la formación profesional ya que muy pocos de los estudiantes acceden, generan o distribuyen contenidos académicos.

Los trabajos en equipo aparecen con mucha frecuencia como actividad académica por demanda de los profesores, en tanto que, las menos representadas son la elaboración de blogs, video blogs o wikis y el uso de juegos y simuladores.

Conclusiones

La era digital y global es una realidad a pesar de que en nuestro país hay brechas muy profundas que nos impiden incluirnos plenamente. Un obstáculo de todos conocidos es el de la brecha generacional que consiste, por una parte, en la falta de aceptación y hasta cierto rechazo a utilizar las tecnologías digitales entre la población de 40 y más años de edad que contrasta con las generaciones posteriores, de cuarenta y menos, que hacen uso intensivo de diversos dispositivos y herramientas.

Hay brechas de las que estamos menos conscientes en la medida que las necesidades propias están satisfechas. Se trata de los grandes abismos socioeconómicos y culturales que dividen a la población e impiden, no solo usar las TIC, sino el acceso a los derechos fundamentales que permitan una vida digna e incluso la supervivencia. La metáfora de la brecha se refiere a las enormes desigualdades económicas y culturales que dividen a la sociedad en pocos extremadamente ricos y muchísimos extremadamente pobres produciendo los mismos efectos diametralmente opuestos en las posibilidades de la población de beneficiarse del desarrollo.

Si bien las TIC han ido ampliando las capacidades de comunicación e interacción superando muchas barreras de tiempo y espacio, no hay suficientes evidencias de los alcances en términos de desarrollo

educativo, si entendemos éste como desarrollo de la comprensión de la realidad y de las aptitudes para actuar en ella. Una de las razones, como señalábamos párrafos arriba, es que no se ha abatido el analfabetismo y muchos de los alfabetizados leen de manera tan rudimentaria que no alcanzan a comprender las dimensiones de las desigualdades, los mecanismos de reproducción y crecimiento de esas asimetrías y los efectos desintegradores en la vida social.

Los jóvenes han adoptado las TIC en su vida cotidiana y su relación con el mundo está mediada con mucha frecuencia por ellas para comunicarse, buscar información, jugar, solicitar servicios o hacer compras, entre muchas otras aplicaciones. Aquí nos centramos en una muestra de jóvenes universitarios y en sus preferencias temáticas cuando interactúan en las redes sociales, sobre todo, tratamos de recuperar evidencias de los intereses y preocupaciones que comparten con otros jóvenes a través de las redes sociales con el fin de observar si las acciones que realizan contribuyen al desarrollo de la conciencia crítica sobre los problemas públicos.

Los resultados representados en las gráficas nos permiten un acercamiento a través de lo que dicen que hacen en las redes sociales, pero no nos dicen todo lo que sienten y aprenden en sus interacciones, tal vez porque el instrumento no puede captarlo. Esto nos da elementos que debemos considerar en investigaciones posteriores. Sin embargo, hay datos que destacan y nos permiten exponer algunas observaciones a manera de recapitulación.

Los estudiantes de nivel licenciatura que conforman la muestra corresponden al corte generacional denominado millennial, nacidos entre el último cuarto del siglo XX, acompañados del desarrollo acelerado de las tecnologías digitales y las nuevas formas de acceso a la información y la comunicación. Condiciones que posiblemente tengan influencia en la consolidación de los aprendizajes y en el desarrollo de la conciencia ciudadana.

Un dato que no hay que pasar por alto es la definición de la identidad de género porque suponemos que, al hacerlo, especialmente quienes se presentan fuera de la dualidad hombre-mujer, reconocen los derechos individuales irrestrictos protegidos por la constitución de nuestro país y por los derechos humanos universales.

Contrario a la postura personal observamos que, aunque dos quintos de los entrevistados corresponden a estudiantes de políticas públicas, esa mayoría numérica no hace diferencia en el desgano general que manifiestan frente a los temas de política, o relacionados con políticos.

Las redes sociales ocupan una proporción importante de su tiempo, que oscila entre 17 y 28 horas semanales; la cifra de contactos es de centenares, pero sus comunicaciones directas o más cercanas son alrededor de una decena en todos los casos.

Facebook es la red social más utilizada, seguida de WhatsApp, Instagram, YouTube y Twitter y otras con menos usuarios, pero todos los jóvenes están registrados en al menos una de ellas. Los temas de mayor interés son música y películas, seguidos de noticias, documentales y política (¡!). Principalmente a las mujeres les interesan temas de cocina, moda y belleza, en menor proporción deportes.

La actividad más intensa en las redes sociales son las conversaciones y las realizan mediante producciones textuales son muy breves, o comentarios que no implican mucho esfuerzo en la construcción gramatical, pero que permite desplegar otro tipo de habilidades en el uso de recursos para compartir fotografías, videos, imágenes, etcétera.

Si no hay mucha claridad sobre las aplicaciones potenciales de las redes sociales con fines académicos, lo que parecen tener muy claro los jóvenes es para qué no tienen que utilizarlas, de manera que en muy pocos casos arriesgan una cita o buscan pareja por este medio. Hacen citas con amigos, consultan programación de eventos y, sobre todo, buscan entretenimiento.

La democracia y los problemas sociales, aparentemente, no son temas profundos en las redes sociales porque nunca o casi nunca participan de manera activa. Sus pronunciamientos consisten en dar like a los temas políticos de su interés. Llama la atención que, contrario a la indiferencia manifiesta en los asuntos político-sociales, exista la tendencia a seguir a quienes consideran líderes de opinión en estas cuestiones.

Las actividades académicas tampoco han sido asimiladas en las redes sociales, al menos con la formalidad acostumbrada en estas tareas. Toman acuerdos de trabajo con sus compañeros, reparten actividades, hacen consultas, etcétera. Casi todo relacionado con las prescripciones de la escuela, pero casi nunca producen espacios, recursos o materiales digitales de apoyo educativo.

La conclusión parece evidente, pero no hay que ir tan rápido. Visto a través de las gráficas, el aporte de las redes sociales en el reforzamiento de la conciencia ciudadana está muy desdibujado. Una razón es que no nos adentramos en el contenido de las conversaciones que sostienen mediante textos entrecortados y con mala ortografía. ¿Qué comparten en esos textos mal escritos que en las escuelas descalificamos, junto a su productor, antes de identificar otras habilidades alfabéticas y críticas? Sin duda, la respuesta requiere un trabajo más profundo con otras herramientas.

Un ejemplo que nos parece significativo para replantear los criterios con los que, con demasiada frecuencia, los profesores discriminamos lo que es educativo de lo que no lo es, es el caso de la actuación espontánea de los jóvenes ante la reciente catástrofe que vivimos con los sismos. La respuesta de solidaridad plena demostrada por los millennials –la generación de jóvenes a la que pertenece el grupo de nuestro interés– nos deja perplejos. Por una parte, los resultados de investigación describen el perfil de jóvenes poco interesados en los temas políticos y poco inclinados a participar o comprometerse en los

asuntos que afectan a la sociedad civil. Por otra parte, todos los medios de comunicación, incluidas las redes sociales, nos han mostrado a los comprometidos, disciplinados e infatigables jóvenes ayudando en todo tipo de tareas de rescate. Las actitudes son contradictorias, una pasiva frente a la pantalla y otra activa ante la realidad brutal que se les presenta.

Estamos en el entendido de que no todo lo que aprenden los jóvenes es resultado de sus interacciones en las redes sociales, pero tampoco es posible que toda su indiferencia o resistencia a participar en los procesos políticos se desarrolle en esos espacios efímeros de comunicación. Tendríamos que detenernos a pensar en las condiciones que les ha tocado vivir, con escasas oportunidades para desarrollarse de acuerdo al modelo de éxito que la sociedad consumista les presenta y con abundante incomprensión de los gobiernos, del sistema educativo, de la familia y de toda la sociedad.

Nos quedan la incertidumbre y algunas reflexiones que pueden ser útiles a los empeños de la educación, si en el intento de alfabetizar a los más jóvenes aprendemos todos a leer la realidad y a buscar los medios para hacerla vivible.

Fuentes de consulta

Barbero, Jesús Martín (2003) “Retos culturales de la comunicación en la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar” en Morduchowicz, Roxana. *Comunicación, medios y educación*. Un debate para la educación en democracia. Octaedro/Biblioteca Latinoamericana de Educación. Barcelona, España.

Boyd, D. y Ellison (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer Mediated Com-*

munication. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full

Escobar, M. (1985) (Antología). *Paulo Freire y la educación liberadora*. SEP, Biblioteca Pedagógica. México.

Espejel, J. y Flores, M. (2011). Redes sociales y sociedad civil de Félix Requena Santos. *Espacios Públicos*, Vol.14, núm. 31, mayo-agosto 2011, pp. 264-268. Universidad autónoma del estado de México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192015> ISSN 1665-8140

Estrategia Digital Nacional. (2013). *Gobierno de México*. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll_DerAccesoUsoTIC.pdf

Faist, Thomas (2015). "Migración y teorías de la ciudadanía". En: Ciudadanía múltiple y migración. *Perspectivas latinoamericanas*. Pablo Mateos Editor. México.

García Canclini, N. (y otros) (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Ediciones Culturales Paidós, bajo el sello editorial de Ariel. Fundación Telefónica y UAM Iztapalapa. http://www.fundacionte-lefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/

Garzón, R. (2016). *Tecnologías, lectura y nuevas alfabetizaciones*. Universidad Nacional Autónoma de Chiapas (UNACH). http://textos-deinvestigacion.unach.mx/ebooksbd/20160113_123156/#p=22

INEGI (2015). *Encuesta Intercensal*. INEGI. México. www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/.../intercensal/2015/.../eic2015_resultados

Olvera, Alberto (2008). Ciudadanía y democracia. *Cuaderno de Divulgación*. Instituto Federal Electoral. México

Travieso, L. y Jordi Planella (2008). "La alfabetización digital como factor de inclusión social: Una mirada crítica". UOC Papers. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*. Universidad Oberta de Catalunya. http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf

Teléfonos móviles inteligentes en los salones de clases universitarios. Una perspectiva de las ciberculturas juveniles[1]

Ángel Alejandro Rodríguez Aya* y Claudia Jurado Alvarán**

*Magister en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Universidad de Manizales. Docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia Acacias, Meta, Colombia.
angelr182@gmail.com
**Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario. Psicóloga. Docente-Investigadora de la Línea en Desarrollo Social y Humano de la Maestría Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales, Colombia.
cjurado@umanizales.edu.co

Recibido: 19 de septiembre de 2017
Aceptado: 28 de noviembre de 2017

Resumen

En este artículo se presentan los resultados parciales del estudio del título mencionado, inscrito en el Macroproyecto en proceso denominado Presupuestos, Sentidos y Prácticas Ambientales. En este trabajo, se busca aportar a la comprensión de las incidencias sociales, académicas y culturales que pueden provocar el uso de los teléfonos inteligentes

(Smartphones) dentro de los jóvenes universitarios de los programas de ingeniería Ambiental e Ingeniería Civil de la Universidad Santo Tomas sede Villavicencio, además, identificar las razones por las cuales los estudiantes utilizan estos dispositivos en el salón de clases, desde la perspectiva de las ciberculturas. Este trabajo permitió concluir que el 92% de los estudiantes lo utilizan dentro del salón de clases, lo que permite visibilizar la necesidad de incluir este dispositivo como herramienta complementaria para la formación académica.

Palabras Clave: Teléfonos móviles, Smartphone, ciberculturas juveniles, educación superior, salón de clases.

Abstract

This article presents the partial results of the study of the aforementioned title, inscribed in the Macroproject in process called Budgets, Senses and Environmental Practices. In this work, it seeks to contribute to the understanding of the social, academic and cultural incidents that can cause the use of smartphones (Smartphones) within the university students of the Environmental Engineering and Civil Engineering programs of the Santo Tomas University. Villavicencio, in addition, identify the reasons why students use these devices in the classroom, from the perspective of cybercultures. This work allowed us to conclude that 92% of students use it within the classroom, which makes it possible to visualize the need to include this device as a complementary tool for academic training.

Keywords: Mobile phones, youth cultures, higher education, classroom.

En este estudio, se analiza el impacto del uso de los teléfonos móviles en los jóvenes universitarios, y se toma el caso de la Universidad Santo Tomás con sede Villavicencio, como muestra que puede dar luces sobre el impacto que provoca el uso de estos dispositivos en la forma como se construye la cultura, y particularmente, las maneras de manejar creativamente su uso en los salones de clase.

El uso de teléfonos móviles (Smartphones) en los salones universitarios por los estudiantes está relacionado con sus nuevas configuraciones sociales, académicas y culturales que cobran vida entre compañeros ante los docentes. Los comportamientos y relaciones de los jóvenes tienden a surgir de un proceso de relación tecnológica contradictoria y conflictiva con la estructura de salón de clases del docente y la institución, en el que convergen diversas posiciones en torno al uso de teléfonos móviles en la vida universitaria y las ciberculturas juveniles, que provocan contradicciones y tensiones en los procesos educativos universitarios.

Para analizar el fenómeno, conviene recordar la evolución de los avances tecnológicos de los teléfonos móviles en las últimas décadas desde su primera aparición en los años ochenta. En un principio, eran equipos pesados, grandes e incomodos. Estos equipos eran tan grandes que fueron instalados en los automóviles. Luego, Martin Cooper presento el teléfono Móvil Motorola DynaTAC 8000X, que se llamó “ladrillo” por ser algo grande y cuadrado, pero era portátil (Ruiz, 2009). La primera generación de teléfonos móviles solo ofrecían la opción de teléfono, la segunda generación ofrecía el servicio de mensajería de texto y los equipos se volvieron más pequeños por la nueva arquitectura, la tercera generación ofreció navegabilidad en internet aunque limitada en el ancho de banda (Ruiz, 2005). Hoy en día, con la cuarta generación se dispone de alta conectividad a la red, varios sistemas operativos, cámara de fotografía, video y otras aplicaciones. En esta forma, el teléfono para llamadas de voz han pasado a un segundo plano y se ha intensificado la navegación por internet, entre otras cosas por la posibilidad de conectarse mediante wi–fi (Igarza, 2009). Esta posibilidad ha propiciado el incremento del uso de los teléfonos inteligentes en las universidades y se han convertido en una herramienta de comunicación digital para los jóvenes universitarios.

La sociedad actual está en constante cambio, se mueve a gran velocidad y exige a los participantes a estar en constante actualización en ámbitos académicos y profesionales y también en ámbitos

sociales y culturales. Es por eso que las personas se ven obligadas a adaptarse a estos cambios con el fin de ser competentes en la era del conocimiento (Cantillo, Roura, & Sánchez, 2012).

Los estudiantes han visto la oportunidad de utilizar los Smartphones en el salón de clase, como herramienta de comunicación y en algunos casos como instrumento que los mantiene conectados con el exterior en cualquier momento, lo que ha llevado a los docentes a reaccionar en algunos casos de forma negativa sobre el uso de estos dispositivos en el salón de clases, y en algunas circunstancias se han visto obligados a llamar la atención por su uso.

Actualmente, los nuevos medios de comunicación de los jóvenes y el uso de los teléfonos móviles dentro y fuera de los salones de clases, hacen parte de una nueva cultura, el uso de estos dispositivos móviles puede estar asociados a procesos de comunicación, exploración de información y ocio. Cantillo, Roura y Sánchez (2012) sostienen que el uso de los teléfonos móviles está asociado a los malos hábitos relacionados con distracciones y en otros casos con registro de imágenes fotográficas y videos que afectan la autoestima.

El uso de los dispositivos móviles está presente en cualquier tipo de actividad, bien sea laboral, académica, social, cultural, comunicativa y se ha convertido en una herramienta que interactúa en la mayoría de las actividades diarias de los jóvenes.

De acuerdo con esta problemática esbozada, se realizó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia del uso de los teléfonos móviles en los aspectos sociales y culturales de los jóvenes universitarios? Esta pregunta es pertinente si se tiene en cuenta el siguiente contexto.

Contexto institucional Universidad Santo Tomas

La población que estudia en la Universidad Santo Tomas con sede Villavicencio vive en esta ciudad y en otros municipios aledaños, como

Acacias, Restrepo y otros que distan más de una hora en transporte público. Esta población es de estratos socioeconómicos 3, 4, 5 y 6 en su mayor parte y muchos no necesitan trabajar para estudiar, puesto a que sus padres asumen los costos educativos y proveen a sus hijos los Smartphones para mantenerse en contacto con ellos ya sea por redes sociales o por llamada de voz.

La Universidad Santo Tomas fue la primera Universidad de Colombia, pues fue fundada por los Padres Dominicos el 13 de Junio de 1580. Luego, en 1608, se fundó el Colegio Santo Tomás y posteriormente se fusionó con la Universidad de Estudios Generales. Nació así el Colegio–Universidad Santo Tomás que posteriormente se llamaría Universidad Tomística. Se restauró en Santafé de Bogotá el día 7 de marzo de 1965 por la Provincia de San Luis Bertrán de Colombia, de la Orden de Predicadores, con el nombre de Universidad Santo Tomás de Colombia, con personería jurídica mediante resolución No. 3645 del 6 de agosto de 1965. Con el ánimo de expandir la misión institucional que consistía en formar profesionales probos y creativos, la Universidad Santo Tomás creó, en 1973, la Seccional de Bucaramanga, que cuenta con un alto reconocimiento en esta región del país. En 1975, la Universidad Santo Tomás fue una de las pioneras en ofrecer programas con la modalidad de educación a distancia, con la cual se ha formado un alto número de profesionales de diferentes regiones del país. Luego, se instauró en Tunja, la capital boyacense, el 3 de marzo de 1996, puesto que en Boyacá la comunidad dominicana ha mantenido una tradición educativa y cultural. Al año siguiente, se estableció en Medellín y en 2007 comenzó a ofrecer programas en Villavicencio (Universidad Santo Tomas, 2012).

Contexto cultural

El mundo actual ha transformado la forma de vivir de las personas, desde la forma de hacer una simple tarea en casa hasta las formas de co-

municación. Esto ha ocurrido en parte por el avance en las tecnologías electrónicas, y las TIC. En esta categoría se pueden encontrar los teléfonos móviles (Smartphones) que han acortado las distancias de la comunicación entre las personas. Estas tecnologías, por sus efectos y sus modos de uso, han cambiado la cultura, porque han achicado el mundo y han extendido las redes de comunicación. Estos cambios se gestaron después de la segunda guerra mundial en Estados Unidos luego de su gran recesión, "…esta nueva categoría social se denominó los "teenagers" o consumidores, básicamente se trataba de consumidores de bienes culturales ligados a la vida escolar: libros, revista, música, cine, comidas y bebidas ligeras, moda…" (Quintana Ramirez, 2010, p. 21). En esta forma, se constituyó el modelo americano de vida que ha sido un espejo en que se miran los jóvenes colombianos y latinoamericanos.

Pregunta de Investigación

¿Cuál es el impacto social, académico y cultural causado por el uso de teléfonos móviles (Smartphones) en los estudiantes y docentes de las universidades Colombianas?

Las culturas juveniles y la tecnología móvil

Este modelo de vida se ha expresado en las culturas juveniles, centradas en la música, en el sentido de la vida y en las prácticas de libertad. A comienzos de los años ochenta, las culturas juveniles empezaron a aparecer en las calles latinoamericanas, en donde se forjaron mediadas por la música como el Hip Hop, el Metal, el Skinhead, el Punk y el Hardcore. En el siglo XXI, se habla de la generación de los nativos digitales. Muñoz (2011) dice que "El concepto de juventud que hoy conocemos, a mi parecer, tiene su origen en los medios de comunicación y en las nuevas tecnologías de la información donde han sido

representados y de los cuales se han apropiado" (pág. 19). En este contexto, se identifica el paso de las culturas juveniles a las ciberculturas –intensamente mediáticas–, paso que marca una novedad íntimamente relacionada con el cambio de época, cuyo principal campo de incidencia es la comunicación y la tecnología.

Comunicación en la vida universitaria mediada por la tecnología

Montenegro y Niño (2001) señalan en un estudio titulado La Tecnología de la información y de las comunicaciones en Colombia, que el inicio de la comunicación mediada a través de nuevas tecnologías derivadas del internet empieza en la década de los noventa. En 1995, había unos 2.200 Host[2] en Colombia, cuando la Internet solo se consideraba como un instrumento académico. A los inicios del siglo XXI, pasó a 63.000.

Feixa (1998) refiere que el ser joven, en la sociedad contemporánea, se complejiza en los jóvenes un nuevo individualismo derivado por las TIC, ya que hace que estos pueden conectarles con cualquier persona del planeta y generar la sensación de pertenecer a una comunidad universal mediados a través de la red (internet, los chats, el teléfono celular, las redes sociales).

Feixa (2000) señaló en un artículo publicado en la revista Nómadas, que las culturas de los jóvenes a través del tiempo han sido objeto de estudio y se han clasificado de acuerdo con un período en la cual hubo sucesos transcendentales en el comportamiento de jóvenes. Es así como a los jóvenes de finales del siglo XX se les denominó la generación X, porque vivieron una transformación de la era analógica a la digital, también denominó a los jóvenes del siglo XXI como generación @, porque tienen tres tendencias de cambio que intervienen en este proceso: el acceso universal a las nuevas TIC, la erosión de fronteras tradicionales entre los sexos y los géneros, y el proceso de globalización cultural que lleva consigo necesariamente nuevas formas de ex-

clusión social a escala planetaria. El símbolo @ es un identificador de su correo electrónico personal y un vínculo a un espacio global.

Ciberculturas juveniles

El término cibercultura es definido por Levy (citado por Quintana, 2010) como:

> …el conjunto de sistemas culturales que han aparecido en estrecha relación con las tecnologías digitales. Estas tecnologías han dado lugar a la configuración de un nuevo espacio de interacción social, el ciberespacio[3], soportado en la aparición de un nuevo lenguaje digital (p. 79).

El problema que abordamos aquí es la introducción de las tecnologías digitales, especialmente los teléfonos inteligentes en los salones de clase. Las preguntas que se abren sobre este fenómeno son variadas y se refieren a la capacidad para atender a varias fuentes de información al mismo tiempo, las personas con quienes se comunican en clase, los temas que tratan los mensajes, la actitud frente a la clase, los lenguajes que usan, entre otras.

Los teléfonos inteligentes y las juventudes

Duek, Erinz, Tourn y Muñoz (2012) señalaron que el uso de teléfonos móviles en la sociedad actual ha venido creciendo en los últimos años. Adultos y niños han incrementado el consumo de estos equipos para el uso diario. Además, los operadores de telefonía móvil incursionan en nuevos mercados como el de los niños en quienes se ve un potencial de consumo elevado. A esto se le suma la transformación que han tenido los teléfonos móviles, que pasaron de tener pocas funciones

como las llamadas telefónicas y los mensajes de texto a ofrecer gran cantidad de funciones y servicios.

El uso de estos equipos ha venido cambiando de acuerdo con las funciones que se ofrecen actualmente. Según Igarza (2009), entre 2005 y 2009 se incorporaron, en los países emergentes seiscientos millones de usuarios nuevos de móviles. Lo cual hace llamativo para las empresas que producen estos dispositivos y ofrecen los servicios un público que puede hacer duplicar esta cifra en poco tiempo. Este posible incremento del mercado de teléfonos móviles probablemente producirá nuevos atractivos para los niños, para hacer más llamativa la interacción con estos dispositivos.

El uso de los teléfonos inteligentes en los salones de clases es una realidad, Cantillo, Roura, y Sánchez (2012) indican que hay un paradigma nuevo sobre el uso de estos dispositivos pues los estudiantes y los docentes tienen perspectivas opuestas sobre su uso en el salón, pues los docentes piensan que estos son elementos que no deben estar en el salón, y los estudiantes sostienen que son una herramienta de consulta rápida para su interés académicos. En consecuencia, es necesario que los educadores conciban estrategias de uso de los teléfonos móviles en los salones como herramientas de apoyo a la formación, con el fin de adaptar estos dispositivos al proceso pedagógico.

Barry, Murphy y Drew (2014) indican que el uso de las TIC como Smartphones, tablets y computadores capaces de conectarse a internet, proporciona una gran variedad de posibles interacciones en los espacios académicos. Además, estos pueden ser en diversos espacios y momentos tales como los salones de clases, los laboratorios, las tutorías y los talleres, lo que interviene con la atención de los estudiantes y puede disminuir el aprendizaje.

En este contexto, el objetivo general de la investigación fue “identificar la incidencia del uso de los teléfonos móviles en los aspectos sociales y culturales de los jóvenes universitarios”. Este objetivo se operacionalizó en los siguientes objetivos específicos:

• Establecer los fines o motivos de uso de los teléfonos móviles por jóvenes universitarios.
• Identificar la comunicación entre los jóvenes, a partir del uso los teléfonos móviles.
• Establecer las prácticas culturales de los jóvenes universitarios mediadas por el uso de teléfonos móviles.

Metodología

Este es un estudio de caso, trabajado desde la perspectiva de Robert Stake (1998) que exige un ejercicio intenso de observación directa, de entrevistas y de conversaciones. El trabajo fue desarrollado con la participación de estudiantes de segundo semestre de los programas de Ingeniería Ambiental y de Ingeniería Civil de la Universidad Santo Tomás[4] de la ciudad de Villavicencio, y con docentes de estos mismos programas. La investigación se elaboró con información primaria y secundaria, cuya obtención comprendió las siguientes fases:

• Aproximación inicial: se realizó un acercamiento al objeto de estudio de la investigación.
• Documentación teórica: se revisaron y analizaron artículos tomados de la revista del instituto para la investigación Educativa y el desarrollo pedagógico –IDEP–, la revista la Educ@ción de la Organización de Estados Americanos, la revista Infancia imágenes, la Revista Latinoamericana de Niñez y Juventud, del CINDE–Universidad de Manizales, los reportes del Ministerio de Educación Nacional, los informes del MinTIC y las tesis de Maestría de la Universidad de Manizales.
• Recolección de información: Para la recolección de información, se acudió a la observación directa, que es entendida como “la inspección y estudio de las cosas o hechos tal como acontecen en la

realidad natural o social…" (Yuni & Urbano, 2006). El investigador, como docente de la institución, ha observado el comportamiento de la población objetivo durante dos períodos (semestre II 2014 y semestre I 2015). Además, se realizaron encuestas estructuradas, a partir de la aplicación de un cuestionario para estudiantes y otro para los docentes. En este instrumento se realizaron preguntas cerradas y abiertas con el fin de conocer las opiniones y el manejo de los teléfonos inteligentes dentro de los salones de clase, y de conocer aspectos del uso de los teléfonos según los docentes y los estudiantes. Algunas de las preguntas que se realizaron fueron de tipo Likert, con respuestas múltiples con cinco opciones, susceptibles de manejo estadístico, por otra parte, las preguntas cerradas se implementaron con el fin de indagar a los estudiantes la información del uso de los teléfonos inteligentes.

• Las encuestas para estudiantes se diligenciaron en forma física, con el fin de explicar el instrumento a los estudiantes y resolver dudas al responder alguna pregunta. Para los docentes, el instrumento se aplicó en forma digital por medio de formularios electrónicos creados con Google Drive. Con los docentes fue necesario aplicarlo en forma virtual porque sus compromisos laborales hicieron difícil reunirlos en un espacio físico para diligenciar la encuesta.

En el instrumento para estudiantes se hicieron preguntas cerradas en su mayoría sobre la importancia para ellos del uso de los teléfonos inteligentes, el tiempo que en promedio utilizan estos dispositivos, y se les preguntó si lo utilizaban en clase y para qué lo utilizaban y sobre el tipo de conexión a la red.

A los docentes se les hicieron preguntas relacionadas con el uso de los teléfonos inteligentes por los estudiantes, si consideran que estos teléfonos intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y si en alguna ocasión habían desarrollado estrategias para el uso de estos dispositivos como herramienta complementaria en la metodología de su clase.

• Análisis de la Información: se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos. Para estos últimos, se tomó como muestra representativa un curso de Ingeniería Ambiental e Ingeniería civil de segundo semestre de la facultad de Ingeniería de la Universidad Santo Tomas con sede Villavicencio. Esta población permitió establecer la relevancia de los teléfonos inteligentes en el salón de clases universitario, para los estudiantes y la apreciación por los docentes del uso de estos dispositivos en sus clases. Se caracterizó el uso de los teléfonos en el salón.
• Muestra: para esta investigación se tomó como muestra estudiantes de la facultad de ingeniería, actualmente en la sede de Villavicencio cuenta con los programas de Ingeniería Civil e Ingeniería Ambiental, para que la muestra fuera representativa dentro de la facultad, se hizo la encuesta a 32 mujeres y a 16 hombres para un total de 48 estudiantes de ambos programas.

Resultados

Puede observarse por los resultados obtenidos de las encuestas que el 98% de la población encuestada tiene un teléfono celular con características avanzadas (Smartphones) y que su uso es elevado dentro del salón. Se utiliza para diferentes fines, especialmente como herramienta de comunicación y para consulta de información a través de internet.

Resultados sobre los estudiantes en su ámbito social

Se observa el comportamiento social de los estudiantes universitarios de los programas de ingeniería de la Universidad Santo Tomas con sede Villavicencio dentro y fuera del salón de clases con el uso de teléfonos inteligentes.

El tipo de conexión a internet que los estudiantes utilizan para hacer las consultas o mantenerse en contacto, se hace en un 58% por un plan de datos y el 42% lo hace por medio de WiFi o por ambos méto-

dos según la velocidad y disponibilidad de la conexión. La mayoría de los estudiantes dicen tener un plan propio de datos porque sus padres lo pagan para estar en contacto con ellos y por la posibilidad de conectarse en cualquier momento a la red con el fin de mantener un contacto con sus amigos mediante las redes sociales y mensajería instantánea.

Respecto a si se encuentra en la universidad y necesita comunicarse con un docente o compañero, ¿Cuál es el medio utilizado en su Smartphone para realizar esta tarea? El 43% lo hace por medio de llamada telefónica por su eficacia, el 27% por mensajería instantánea (WhatsApp), lo que indica que, si la comunicación se realiza con fines académicos se hace con mayor frecuencia mediante una comunicación directa por voz que un medio digital como la mensajería instantánea.

El 54% de los estudiantes respondieron que el uso de los teléfonos inteligentes como medio de comunicación ha afectado sus relaciones con su pareja, con su familia o con compañeros y docentes de la universidad. Esto indica que el uso de los teléfonos inteligentes afecta el desempeño académico y también tiene repercusiones en el ámbito social de los estudiantes.

Resultados sobre los estudiantes en su ámbito académico

Se observó que el uso de los teléfonos inteligentes en los salones de clases universitarios, por los jóvenes encuestados puede incidir en su desempeño académico.

El 75% de los estudiantes encuestados asegura que no han tenido llamados de atención por los docentes en el salón por el uso de su teléfono, y confiesan que lo ocultan o lo consultan sin que el docente lo perciba.

Resultados sobre los estudiantes en su ámbito cultural

Se observó que se dan nuevas prácticas culturales con la inserción de los teléfonos inteligentes entre los jóvenes universitarios respecto a sus prácticas dentro y fuera del salón.

El 98% de los estudiantes tiene teléfono inteligente y que el 92% de los estudiantes lo utiliza o lo ha utilizado dentro del salón. Se indagó sobre el uso que se le da a este dispositivo en el salón, y se encontró que el 27% de los encuestados lo utiliza para consultar información de las temáticas de la clase, el 22% lo utiliza para chatear, el 19% para consultar las redes sociales y el 14% lo utiliza para contestar llamadas y para jugar.

Respecto a la pregunta sobre el tiempo promedio que un estudiante usa el teléfono inteligente durante el día, se observó que el 52% lo utiliza más de 5 horas por día, el 19% 5 horas al día, el 4% 4 horas al día, el 17% 3 horas al día y el resto de los encuestados en un menor uso al de 2 horas diarias. Esto indica que los teléfonos inteligentes están inmersos en las actividades diarias de los estudiantes y algunos estudiantes reconocen su dependencia de él, puesto que es un medio para estar conectados a internet para consultar información académica y de interés social, y que les proporciona un medio de comunicación con familiares, amigos y compañeros de estudio.

Para identificar los niveles de importancia o relevancia de los usos de los teléfonos inteligentes en los campos académico, social y cultural de los estudiantes, se les preguntó por el orden de relevancia y se obtuvieron los siguientes resultados: Chat 31%, con calificación de 3, Redes sociales 33% con calificación de 4, Consultar información general 27% con calificación de 4, consultar información académica 34% con calificación de 2, realizar llamadas 33% con calificación de 1. Aquí se observa que, a pesar de que los estudiantes afirman en un 27% que lo utilizan como herramienta de consulta en la clase, este no tiene un interés significativo puesto que consideran más importante el uso para el chat y las redes sociales, lo que significa que, a pesar de que el salón es considerada un espacio académico, los estudiantes también lo utilizan para su interés social y cultural.

Otro aspecto analizado con los estudiantes sobre el uso de los teléfonos inteligentes fuera del salón con sus compañeros o con otras

personas perdiéndose la posibilidad de comunicarse de manera directa con los compañeros que tienen al frente, el 65% respondieron afirmativamente que lo hace, "pues no lo considero como una falta de respeto hacerlo y ya es común hacerlo" (Estudiante de Ingeniería Ambiental).

El 65% de los estudiantes consultados sobre si desconecta el celular cuando entra al salón de clases o lo configura en modo silencio, argumenta que hace esta última operación por respeto a la clase o para que el docente no se dé cuenta de su uso.

Respecto al uso del teléfono para chatear mientras está en las instalaciones de la Universidad, el 85% respondió que sí lo hace: "en algunos casos lo uso como medio desestresante o como medio de comunicación para consultar con mis compañeros asuntos pertinentes a las actividades académicas que estamos realizando" (Estudiante de Ingeniería Civil).

Resultados sobre los docentes

El 100% de los docentes encuestados tienen un teléfono inteligente, respecto a lo cual se puede observar que los teléfonos inteligentes están presentes en las labores diarias de los docentes.

Resultados sobre los docentes en su ámbito social

A la pregunta sobre si creen que es indispensable el uso de los teléfonos inteligentes en su vida cotidiana, el 64% considera que sí es un equipo indispensable, por la conectividad que presta este equipo y las herramientas que ofrece para sus actividades, mientras el 36% no cree que sea tan necesario.

Las respuestas sobre si creen que el uso de los teléfonos inteligentes es importante en los ambientes universitarios, el 82% contestaron afirmativamente, mientras que el 18% tiene una opinión negativa

sobre su uso. Esto indica que los docentes piensan que este tipo de dispositivos tienden a utilizarse por las herramientas y la versatilidad para conectarse a la red, pero para todos los encuestados concuerdan que se deben utilizar adecuadamente en momentos y espacios apropiados.

Resultados sobre los docentes en su ámbito académico

El 82% de los docentes dicen que en su rol de docente han utilizado su teléfono inteligente en el salón, mientras que el 18% dicen que no lo han utilizado. Las razones de este comportamiento se refieren a que usan el dispositivo solo con fines académicos y administrativos de la clase, pues los docentes aseguran que lo utilizan en algunos casos para llamar a lista, para consultar libros o para enviar correos a los estudiantes sobre actividades y temas de la clase.

Otro aspecto consultado a los docentes, fue si considera que el uso de los teléfonos inteligentes en el salón de clases universitario afecta el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, el 73% cree que el uso de estos dispositivos definitivamente sí afecta el aprendizaje mientras el 27% no considera que estos dispositivos afecten el aprendizaje, pero solo si estos dispositivos se les dan un buen uso en el salón.

El 91% de los docentes aseguran que se han visto obligados a llamar la atención, en el salón a uno o a varios estudiantes por el uso de su teléfono. Los docentes argumentan que han tenido la necesidad de hacer estos llamados de atención porque han encontrado a estudiantes chateando o revisando las redes sociales mientras están en clase.

Resultados sobre los docentes en su ámbito cultural

Otra consulta a los docentes fue si en su rol de docente universitario ha implementado alguna estrategia, para incluir el uso de teléfonos inteli-

gentes en el salón de clases con fines educativos. Al respecto, el 73% de los docentes respondieron que no han implementado ninguna estrategia de su uso en la clase, mientras el 27% respondió a que sí lo ha hecho. Este porcentaje es contradictorio con la opinión mayoritaria de que el uso de estos dispositivos afecta el desarrollo normal de la clase.

Los docentes consultados sobre si consideran que es importante crear estrategias de aprendizaje que implementen el uso de teléfonos inteligentes en la clase, se encontró que el 73% considera importante diseñar estrategias sobre su uso, puesto que estos son dispositivos de uso masivo que se han incluido en la vida diaria, y es el dispositivo más utilizado para comunicarse y navegar en internet cuando se está fuera de casa, mientras el 27% considera que no es necesario ya que en el pasado se lograba aprender sin necesidad de estos aparatos.

Para finalizar, se les consulto a los docentes si consideran necesario implementar estrategias formativas sobre el manejo de los teléfonos inteligentes, como herramienta didáctica en el salón de clases en estudiantes y docentes. El 82% contestaron que sí es necesario y que quieren hacerlo, puesto que desconocen la forma de implementarlo. Mientras el 18% respondieron que no es necesario pues consideran el uso de los teléfonos móviles como equipo prohibido dentro del salón de clases.

Conclusiones

Los resultados obtenidos reflejan la tendencia actual de intensidad y frecuencia de uso de los dispositivos móviles en el salón y fuera de él. Esto permite entender la forma en que los estudiantes utilizan estos dispositivos para hacer llamadas, chatear (WhatsApp), consultar las redes sociales y buscar información en internet, en una primera aproximación sobre algunas posibilidades de su uso, tales como el tiempo de su uso diario, la importancia de los diferentes usos, los espacios donde

son utilizados los Smartphones y las situaciones cotidianas donde se mantiene su uso. Además, permite comprender que esta tecnología es un campo de comunicación que se usa poco para fines académicos y si para fines personales relacionados con un estatus social dentro de la cultura juvenil de su comunidad virtual, por lo cual es preciso crear estrategias que incluyan el uso de estos dispositivos en el salón, tales como investigación de información sobre el tema de la clase, desarrollo, aplicación y uso de aplicaciones en las que se puedan ejecutar actividades formativas en el estudiante. Además, se pueden implementar redes académicas a través de las herramientas utilizadas por los estudiantes en sus Smartphones.

El uso de los teléfonos inteligentes por los estudiantes es muy elevado durante el día y en el salón, sin importar que en algunos escenarios estos elementos sean prohibidos. La visión de los docentes sobre el uso de estos dispositivos en su mayoría es negativa puesto que consideran que afectan el aprendizaje porque son considerados solo como instrumentos de entretenimiento y no como herramientas que crean un campo comunicativo.

Los estudiantes consideran importante estar conectados a internet por medio de su teléfono, con el fin de utilizarlo para chatear, consultar las redes sociales o consultar información general. El 100% se conecta con su teléfono cuando está en la Universidad o en el salón. Esto es congruente con el tiempo promedio que duran interactuando con su teléfono inteligentes puesto que el 52% de los estudiantes se conectan durante más de 5 horas al día. Algunos reconocen, sin embargo, que en algunos casos se sienten dependientes de su teléfono puesto que sienten la necesidad de estar consultando sus redes sociales.

Solo una cuarta parte de los estudiantes usan su teléfono en el salón con fines académicos, como consultar información sobre los temas de la clase, lo que indica, sin embargo, que es el mayor uso entre los demás posibles. Los estudiantes tienden a no considerar relevante el

uso de los teléfonos inteligentes en el salón de clases universitario para fines académicos, y los usan con frecuencia como elemento distractor o para consultar las redes sociales. Estos usos han llevado a los docentes a considerar que los teléfonos afectan el aprendizaje en el salón.

Los estudiantes piensan que este comportamiento con los teléfonos inteligentes tiende a ser un factor que puede afectar las relaciones de pareja, de la familia o con compañeros y profesores de la universidad, puesto que reconocen que pueden aislarlos de personas de su entorno cotidiano, por estar interactuando frecuentemente con estos dispositivos. No obstante, llegan a valorar tal dispositivo tecnológico como el único medio, que puede mantenerlos conectados con seres queridos que viven lejos. Esto equipos son su medio de comunicación predilecto y en algunos casos la herramienta tecnológica que media actividades pedagógicas cotidianas, como es la elaboración de trabajos universitarios sus compañeros.

A partir de este estudio se puede recomendar que se replantee en la programación del salón de clases un espacio para el uso de teléfonos inteligentes con fines pedagógicos, que canalice el hecho de que los estudiantes tienden a conectarse durante prolongado tiempo de las mismas en labores no académicas, por prácticas virtuales con fines educativos cuyo uso aporta a los objetivos pedagógicos en el salón de clases. Lo anterior requiere el desarrollo de procesos formativos y dirigidos a los docentes y estudiantes universitarios, orientados a reconsiderar dicho dispositivo no como un elemento obstaculizador de las actividades programadas en el marco de una clase, sino como una herramienta que puede potenciar las habilidades enseñanza aprendizaje en el salón de clases, de modo que es preciso realizar un proceso de capacitación para estos actores universitarios que lleven a replantear su manejo en los salones de clases universitarios.

En términos de los planteamientos de Muñoz (2011), se evidencia desde los resultados de este estudio, como los teléfonos móviles inteligen-

tes como nuevos medios interactivos y convergentes, contienen parte de la llamada Revolución Científico Tecnológica de finales del XX, que cambia los parámetros del pensamiento social, de las formas de gestión de la naturaleza y de la actuación de los grupos humanos en este caso de los estudiantes y docentes universitarios en el ámbito educativo universitario.

Para finalizar, es preciso que las universidades estén a la vanguardia de la revolución tecnológica y replanteen el uso de teléfonos inteligentes como factor dinamizador de la comunicación y la interacción pedagógica en el salón. Es así como dichas instituciones deben ir creando nuevas formas de condición educativa, donde se potencien las habilidades de sus estudiantes como jóvenes que vienen desde la infancia con una interacción permanente con las ciberculturas, de modo que el "problema" se convierta en una oportunidad de mejorar los procesos académicos universitarios, mediados por una comunicación digital interactiva en conectividad con la red de internet.

Bibliografía

Barry, S., Karen, M., & Drew, S. (2014). From deconstructive misalignment to constructive alignment: Exploring student uses of mobile technologies in university classrooms. *Computers & Education*, 202-210.

Cantillo, C., Roura, M., & Sánchez, A. (Junio de 2012). *La educación digital*. Recuperado el 17 de Octubre de 2014, de http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf

Duek, C., Erinz, N., Tourn, G., & Muñoz, F. (2012). Niños, Teléfonos móviles y consumo: nuevas prácticas con nuevas tecnologias. *Infancias imágenes* 11(1), 9-17.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes bandas y tribus, antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.

Feixa, C. (2000). Generación @: La juventud en la era digital. *Revista Nómadas* 13, 75-91.

Igarza, R. (2009). *Burbujas de ocio*. Buenos Aires: La Crujia.

Montenegro, S., & Niño, L. (Abril de 2001). Centro de estudios de desarrollo económico facultad de economía, Universidad de los Andes. Recuperado el 10 de 05 de 2015, de http://www.cid.harvard.edu/archive/andes/documents/workingpapers/it/it_colombia.pdf

Muñoz, G. (2010). De las culturas juvenieles a las ciberculturas del siglo XXI. *Educación y ciudad*, 19-32.

Quintana Ramirez, A. (2010). De la Cultura Juvenil a la Cibercultura Juvenil. *Educación y ciudad*,18, 77-92.

Ruiz, P. (2005). Universidad de Murcia. Recuperado el 18 de Octubre de 2014, de www.um.es

Ruiz, P. (2009). *Tecnologías del siglo XXI*. Recuperado el 18 de Octubre de 2014, del Departamento de Ingenieria de la información y las comunicaciones: http://www.um.es/aulasenior/saavedrafajardo/apuntes/doc/telefonia.pdf

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Universidad Santo Tomas. (2012). *Universidad Santo Tomas*. Recuperado el 23 de Marzo de 2015, de http://www.usta.edu.co/index.php/nuestra-institucion/quienes-somos

Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar 2*. Cordoba: Editorial Brujas.

Notas

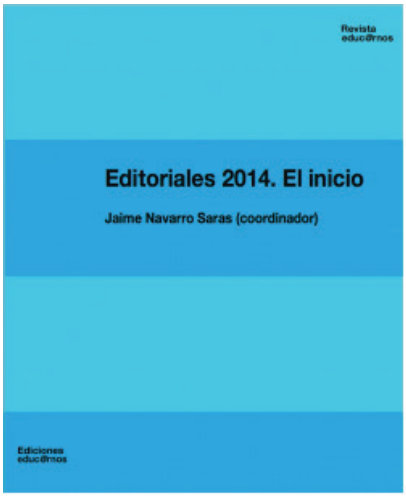
[1]Este artículo se desarrolló en el marco del Macro Proyecto de Investigación Presupuestos, Sentidos y Prácticas Ambientales en Relación con el Desarrollo Humano y Social, para Transformar Condiciones de Vida en Colombia (2012, en proceso) en el cual se exploran los presupuestos, sentidos y prácticas ambientales en comunidades en contextos diversos y sus relaciones con la educación ambiental, la gestión ambiental, el desarrollo local, el desarrollo humano y social en Colombia. Este proyecto está inscrito en la Línea de Investigación: Desarrollo Social y Humano, de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente.

[2]Host: Término utilizado para referirse a las computadoras conectadas en red, que proveen y utilizan servicios de ella.

[3]Este no es un concepto nuevo y su origen, en la ciencia ficción, responde a la necesidad de enunciar el nuevo lugar creado por los computadores y las redes que crean una realidad ubicada más allá del mundo tridimensional, la realidad virtual, la de los bits, a los que se accede, aun por medio de las pantallas.

[4]Universidad Santo Tomas sede Villavicencio: Institución de Educación superior ubicada en la ciudad de Villavicencio, capital del Departamento del Meta, Colombia. Campus Aguas Claras y Campus Loma Linda.

Reseña



Navarro Saras, Jaime (Coordinador). (2017). *Editoriales 2014. El inicio.* Guadalajara: Ediciones Educ@rnos. 326 pp.

Con este libro se inaugura una colección de Ediciones Educ@rnos, es un texto que compila las editoriales que se publicaron de octubre a diciembre de 2014 en el portal de la Revista Educ@rnos. Es principalmente, una mirada y el recuento cotidiano del acontecer educativo en México y el mundo.

"Editoriales 2014. El inicio", es el título del primer libro, en éste se analizó lo que fue el suceso lamentable de los 43 Estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa, también de los primeros ataques en contra del magisterio y la educación pública por parte del Estado y agrupaciones como Mexicanos Primero para promover una reforma educativa compleja.

El texto lo componen 149 artículos editoriales de 18 autores de Jalisco, México, Barcelona y Chicago. El libro lo pueden descargar sin costo desde:

https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2017/11/anuario2014.pdf

Revista
educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com