

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 12, núm. 48, enero-marzo de 2023

ESCUELAS NORMALES E INTERCULTURALIDAD

**Desigualdades e inequidad en la Educación Superior:
el caso de las Escuelas Normales Rurales en México**

**La Enseñanza Remota de Emergencia
en las aulas normalistas mexicanas**

**Educación intercultural. Una alternativa
para abordar la violencia que
se suscita en la escuela**

**Una mirada a los Planes 2022.
Una visión desde la práctica**

Colaboran

Miguel Bazdresch Parada • Edelmira Mercedes Canchaya Fernández • Graciela Cordero Arroyo • Gabriela Escobar Camberos • César Darío Fonseca Bautista • Ariana Fragoza González • Nelly García Gavidia • Magdalena Isela González Báez • Luz Marina Ibarra Uribe • Jesús Morales • Teresita del Niño Jesús Nájera Ávila • Claudio Pineda Narváez • Karina Rodríguez Bonilla • Marisa Serrano Olea • Jorge Soto Ortega • América Vera Lara •

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 de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
Cips/SEJ Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 12, núm. 48, enero-marzo de 2023, 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 30 de diciembre de 2022. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente 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.

Política editorial

- La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.
- En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.
- La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.
- La **Revista educ@rnos** 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 enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima. 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: Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario

Pág.

Editorial 7

Presentación 9

Escuelas Normales e Interculturalidad

Desigualdades e inequidad en la Educación Superior: el caso de las Escuelas Normales Rurales en México 11
Magdalena Isela González Báez y Jorge Soto Ortega

La Enseñanza Remota de Emergencia en las aulas normalistas mexicanas 25
Ariana Fragoza González y Graciela Cordero Arroyo

Multiculturalismo de la enseñanza con Estrategias Didácticas para la Interculturalidad 43
Marisa Serrano Olea y Claudio Pineda Narváz

Educación intercultural. Una alternativa para abordar la violencia que se suscita en la escuela 57
Jesús Morales y Nelly García Gavidia

Seguimiento de egresados. Estudio de caso en un bachillerato tecnológico del estado de Morelos 73
César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe y Teresita del Niño Jesús Nájera Ávila

Los estilos de aprendizaje de los jóvenes estudiantes de las Licenciaturas en Biología e Ingeniero Agrónomo 93
Gabriela Escobar Camberos, Karina Rodríguez Bonilla, América Vera Lara

Compromisos de gestión y participación de la comunidad educativa en la calidad de servicio de las Instituciones educativas públicas ATE-2021 Edelmira Mercedes Canchaya Fernández	119
Una mirada a los Planes 2022. Una visión desde la práctica Miguel Bazdresch Parada	137
Reseñas	147
Normas para publicar	149

EDITORIAL

Desde el mes de mayo se anunció con bombos y platillos el incremento salarial histórico al magisterio de hasta el 7.5% de acuerdo al ingreso de cada trabajador, anunciando también un tope mínimo de 14 mil 319 pesos para la plaza que menos cobra, planteado así suena de lo más maravilloso, sólo que, en la segunda quincena de noviembre los más beneficiados en la nómina magisterial no necesariamente fueron docentes, sino el personal de intendencia, administrativos y de servicio.

En términos reales, ahora resulta que gana más quien se encarga de la limpieza y el mantenimiento del plantel que quien es el responsable de la educación de los niños, niñas y adolescentes que asisten día a día a los salones de clases, ¿pero por qué pasa eso?, (a decir de la autoridad) simple y sencillamente por un asunto de justicia social e histórica con este personal que por años han tenido bajos salarios. El tema me parece justo para estos trabajadores y ojalá y les pagaran muchas más cosas de las que les dan por el servicio que prestan en las escuelas, pero, en una institución que se encarga de la educación de la población y con un gobierno que dice respetar y valorar el trabajo de maestros y maestras, este hecho es una desvergonzada y evidente contradicción.

Se ha dicho hasta el cansancio que el magisterio en México está mal pagado, muy pocos maestros (sobre todo los de recién ingreso) no viven de los que se les paga en la nómina magisterial, la mayoría tienen otros ingresos por actividades diversas y muchas veces ajenas a la educación, salarios que rondan los 9 mil pesos mensuales netos en promedio alcanzan para soportar una calidad de vida mínima para una o dos personas, no así para una familia, a lo sumo alcanza para el pago de los servicios básicos, comida, transporte y no más.

Ni los estímulos *pichicateados* actuales (por el examen de USI-CAMM) alcanzan los tres salarios por encima del salario base que se lograron con la letra E en tiempos de Carrera Magisterial, tal como están las cosas el asunto del salario para los trabajadores de la educación seguirá igual, en donde, sin el menor resquemor de las autoridades educativas y sus capataces, se le podrán exigir resultados de

excelencia, así como de esfuerzos más allá de su horario de trabajo a cambio de un salario subprofesional y propio de los ingresos limitados con que viven la mayoría de mexicanos.

Lo cierto es que los cheques recibidos por los trabajadores administrativos, de intendencia y de servicios de las escuelas públicas les alcanzará para mejorar un poco su vida cotidiana y hacer de esta navidad un momento mágico para compartir con sus seres queridos, mientras eso sucede, el demás personal docente esperará sentado para ver si en esta época navideña se aparece el *Santaclos* con la buena nueva de un mejor salario que compense el esfuerzo de cada día, con estudiantes, padres de familia, compañeros de trabajo y con el personal que se sume en estos días, en fin, así las cosas con el magisterio...

PRESENTACIÓN

Con el número 48, dedicado a los temas del normalismo y la interculturalidad, abrimos 2023, el texto se compone de 8 artículos de académicos e investigadores mexicanos, peruanos, venezolanos y colombianos, el dossier lo abrimos con un trabajo sobre las escuelas Normales rurales de Magdalena Isela González Báez y Jorge Soto Ortega en éste afirman que, (estas escuelas) han sido las instituciones encargadas de la formación docente de los maestros de educación básica. La formación de profesores, sus enfoques, sus perspectivas teóricas han sido marcados por los procesos históricos políticos y económicos vividos en nuestro país, han tenido diversas denominaciones y modalidades según los contextos, necesidades sociales y políticas de cada época.

En el mismo sentido, Ariana Fragoza González y Graciela Cordero Arroyo, al hablar acerca de la Enseñanza Remota de Emergencia como consecuencia de la pandemia de 2020, concluyen que la comunidad normalista deberá tomar en cuenta las experiencias vividas durante lo vivido con el Covid-19 para futuros ejercicios que impliquen la enseñanza mediada por computadora, ya que han formado un precedente histórico acerca de cómo se llevó a cabo la formación inicial de docentes durante dos años de forma exclusivamente virtual. Esto les permitirá tomar los aprendizajes adquiridos de una situación que no tuvo un aviso previo para una mejor planeación de ejercicios futuros.

Marisa Serrano Olea y Claudio Pineda Narváez al centrarse en la interculturalidad, señalan que ello implica dar una mirada distinta a una serie de aspectos de nuestra labor educativa, lo cual exige repensar toda la práctica docente y analizar su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los niños y las niñas con quienes se trabaja y de sus necesidades como personas y como miembros de un grupo social particular.

Jesús Morales y Nelly García Gavidia se centran en la violencia escolar y desde su propuesta concluyen que, el abordaje de los conflictos y las asimetrías que se generan en el escenario educativo, exigen la construcción de espacios de encuentro, en los que las relaciones sociales se encuentren mediadas por la aceptación del otro, de sus modos de pensar y de los elementos propios que refieren a su identidad.

César Darío Fonseca Bautista, Luz Marina Ibarra Uribe y Teresita del Niño Jesús Nájera Ávila con su trabajo sobre seguimiento de egresados señalan que habrá de continuar realizando este tipo de estudios y, sobre todo, mejorarlos, afinarlos y complementarlos con toda la información disponible para el logro del objetivo: ofrecer un mejor futuro a los jóvenes de nuestro país.

Gabriela Escobar Camberos, Karina Rodríguez Bonilla y América Vera Lara en su trabajo sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes comentan que, estos permiten que el docente conozca como aprenden sus discentes y así generar estrategias de enseñanza que beneficien su estilo de aprendizaje y también proponer estrategias que fortalezcan los estilos que se encuentran con menor preferencia.

Edelmira Mercedes Canchaya Fernández afirma que, en los hallazgos estadísticos se acepta la hipótesis alterna de investigación, es decir la influencia de los compromisos de gestión y la participación de la comunidad educativa en la calidad de servicio de las instituciones educativas públicas.

Finalmente, Miguel Bazdresch Parada, en su lectura sobre los nuevos planes de estudio de la educación básica puntualiza que éstos implican un cambio importante en los propósitos y los medios educativos de la Escuela Secundaria. Para alcanzarlos, el documento de trabajo, con el cual se divulgan las ideas y propuestas concretas de ese cambio, propone una práctica educativa basada en la lógica del aprendizaje integrado o integrador mezclado con segmentos con el aprendizaje situado.

DESIGUALDADES E INEQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LAS ESCUELAS NORMALES RURALES EN MÉXICO

Magdalena Isela González Báez* y Jorge Soto Ortega**

*Doctora en Pedagogía Crítica y Educación Popular. Docente de la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” del Mexe Hidalgo y de Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” de Tiripetio, Michoacán. Colaboradora en la DEGESUM en el diseño del Nuevo Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana. isela_gbaez@hotmail.com

**Doctor en Investigación Educativa. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. jsotoo@uaemex.mx

Recibido: 30 de mayo 2022
Aceptado: 25 de noviembre 2022

Resumen

La presente ponencia muestra algunos argumentos que permiten perfilar la construcción de proyectos curriculares político-académicos que recuperen los ideales socioculturales en contextos específicos como es el caso de las Escuelas Normales Rurales que tienen su origen en 1922 y son consideradas instituciones de educación superior hasta 1984. Resultan de especial atención las grandes desigualdades e inequidad que a lo largo de la historia han atravesado estas escuelas

formadoras de docentes. Han estado en el abandono en cuanto a las condiciones materiales e infraestructura, la homogeneización curricular con las Normales Urbanas del país desde 1945, lo más grave aún la desvinculación del currículum con las necesidades y características de las comunidades rurales e indígenas donde se desempeñarán sus egresados. En estos momentos de crisis consideramos pertinente la construcción de un currículum emancipador, crítico, democrático y democratizador que recupere la identidad del normalista rural.

Palabras clave: Normales Rurales, Desigualdades sociales, Justicia Curricular, Pedagohermenéutica, Currículum emancipador, democrático y democratizador.

Abstract

This paper shows some arguments that allow outlining the construction of political-academic curricular projects that recover sociocultural ideals in specific contexts, such as the Rural Normal Schools that originated in 1922 and were considered higher education institutions until 1984. The great inequalities and inequity that these teacher training schools have experienced throughout history are particularly noteworthy. They have been neglected in terms of material conditions and infrastructure, the homogenization of the curriculum with the Urban Standards of the country since 1945, and even more seriously, the disconnection of the curriculum with the needs and characteristics of the rural and indigenous communities where their graduates will work. In these moments of crisis we consider pertinent the construction of an emancipatory, critical, democratic and democratizing curriculum that recovers the identity of the rural normalist.

Keywords: Rural Normals, Social Inequalities, Curricular Justice, Pedagohermeneutics, Emancipating, Democratic and Democratizing Curriculum.

Las Escuelas Normales han sido las instituciones encargadas de la formación docente de los maestros de educación básica. La formación de profesores, sus enfoques, sus perspectivas teóricas han sido marcados por los procesos históricos políticos y económicos vividos en nuestro país,

han tenido diversas denominaciones y modalidades según los contextos, necesidades sociales y políticas de cada época. Desde un país agrario a uno industrializado; del Estado benefactor, hasta el neoliberal producto de la globalización económica, han marcado el rumbo de la educación y por consecuencia de la profesión docente. Se les ha denominado “Escuela Normales Rurales”; “Escuelas Rurales Regionales” o “Centrales Agrícolas”, “Escuelas Regionales Campesinas”, “Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria”, “Centro Regional de Educación Normal” hasta la época actual “Escuela Normal Rural”. A 100 años del surgimiento de las escuelas Normales Rurales en México (1922) pasan por una profunda crisis derivada de las últimas reformas educativas curriculares, caracterizadas por un enfoque técnico instrumental, programas estandarizados por competencias que han devaluado el ser docente.

Aunado a lo anterior, el contexto actual de pandemia y la crisis humanitaria ocasionada por la Covid-19 desde marzo del 2020 trastocó la vida de los seres humanos en los ámbitos económicos, sociales y culturales pasando por los sistemas educativos los cuales presentaron su cara oculta: la crisis estructural ocasionada por las políticas neoliberales de los últimos 40 años en México (Angulo, R. 2020). El cambio intempestivo de los sistemas educativos a nivel mundial dejó ver que ni las escuelas, ni los docentes, ni alumnos, ni padres de familia estaban preparados para enfrentar un cambio de paradigma como es la educación a distancia o educación virtual. Ante estas realidades las desigualdades e inequidad social se han agudizado con la educación a distancia ha implicado que el docente se conecte a un dispositivo y solo reciben señal quien cuenta con otro igual. Situación que dejará en desventaja a los que menos recursos tienen como es el caso de la mayoría de los estudiantes de las 16 Escuelas Normales Rurales.

En consecuencia, el currículo requiere replantearse, repensar, reinventar y crear nuevas realidades desde los contextos interculturales de las Normales Rurales del país; desde relaciones en humanidad de los sujetos educador y educable; con el respeto de la alteridad y la otredad. Es necesario plantear un currículo para la formación de un docente democrático y crítico de, para y desde las instituciones formadoras de docentes.

Ante el carácter hegemónico del currículum formal y el momento coyuntural y dadas las desigualdades educativas y brechas podemos pensar en la construcción de una visión crítica, dialógica y democrática

del currículum (Furlán, noviembre 2020), desde la noción de resistencia (Giroux, H., 1983) para desarticular el pensamiento instrumental, homogeneizante y despedagogizante que fortalezca la escuela, la labor del docente, a los estudiantes y sobre todo a los procesos identitarios desde nuestras realidades y contextos (Furlán, R.).

Escuelas Normales Rurales

Las Escuelas Normales Rurales han entrado en una profunda crisis debido a las reformas educativas neoliberales implementadas en México, podemos mencionar algunas consecuencias graves: se despedagogizó la formación docente al aplicar programas instrumentales carentes de sentido social, ya que desde 1945 el plan de estudios de las Normales Rurales se homogeneizó al de las Normales Urbanas, de tal forma que el currículum para la formación docente actual no atiende las dificultades de desarrollo de los territorios campesinos e indígenas al que se incorporarán los profesores de Educación primaria; el recorte del 95% del presupuesto asignado para el 2021; la ausencia de procesos para la admisión del personal con funciones docentes y la falta de creación de plazas para docentes de ese nivel; la implementación de la enseñanza remota de emergencia ocasionada por la pandemia de la Covid-19 han profundizado aún más la crisis y las desigualdades entre las propias instituciones formadoras de docentes.

En esta ponencia se plantean algunos elementos que permitan reconsiderar la posibilidad de un diseño curricular que considere la realidad social en la formación de los docentes rurales del siglo XXI, pero sobre todo que considere a los diversos actores en la construcción de su currículum y permita impulsar algunas líneas a favor de la consolidación de las Escuelas Normales Rurales.

En este sentido partimos desde las ideas de Zemelman (1987) cuando nos invita a situarnos en nuestro entorno con compromiso con nosotras o nosotros mismas/os, a ser sujetas y sujetos pensantes, con capacidad de reflexión sobre nuestros razonamientos. Siempre con un espíritu positivo a partir de la lectura de la realidad, entendiendo a ésta como el devenir histórico, como variable y temporalidad del fenómeno, es decir, la pandemia como coyuntura, para crear nuevas posibilidades en el devenir, para construir nuevos proyectos educativos que tengan viabilidad desde las nuevas realidades que nos ha tocado vivir. Estamos ante un espacio de

“posibilidades inéditas” (Alicia de Alba), en donde las subjetividades y las identidades se ven interpeladas por las propuestas curriculares, al mismo tiempo, ayudan a comprender la exterioridad de nuestra identidad para “imaginar, proponer y asumir los riesgos del constante esfuerzo por constituirnos como sujetos del currículum, capaces de pensar y de arriesgar el intelecto y la práctica política para realizar nuestro inmenso deseo de un mundo mejor, al cual, sin duda, tenemos derecho” (p. 62).

Asumir una postura ética-política, pensar la realidad en movimiento desde el presente potencial nos permite repositonarnos y asumirnos como sujetos transformadores ante esta coyuntura. Hablamos de Realidad como... forma de movimiento que no es simplemente el resultado de determinados dinamismos, sino a un movimiento posible de construirse... cuando hablamos de realidad potencial estamos pensando en el presente como una realidad que es construible (Zemelman, 1987, pp. 23 y 24).

Esto obliga a repensar los procesos de formación docente desde el contexto de los actores educativos involucrados, de tal forma que permita configurar un análisis entre el currículum formal y su pertinencia frente a las condiciones reales de operación con la intención de proponer el uso de elementos cruciales en el diseño del currículo, tales como: la justicia curricular; pedagohermenéutica; la emancipación y democratización del currículo; y las pedagogías críticas en busca de un currículo equitativo.

Justicia Curricular

Esta justicia de acuerdo con Connell (2006) embebida en el currículo, a saber: en el diseño, en el desarrollo y en la evaluación curricular, lo cual metodológicamente ofrece componentes de análisis para trazar e indagar elementos de la justicia curricular desde el propio diseño.

El análisis de este concepto demanda reconocer inicialmente que, a nivel global, la educación y con ella los sistemas educativos enfrentan lo que podríamos definir como una crisis de paradigma: transitar de modelos educativos agazapados y arropados en escuelas forjadas como “instituciones concha” (Giddens, 2000) hacia la configuración de modelos más sensibles y acordes con la vorágine que acompaña a la sociedad del siglo XXI, en la cual las escuelas se reconocen como parte de un conglomerado de entornos y espacios abiertos al aprendizaje. En

este tránsito, los significados sobre conocimiento, aprendizaje, docentes, estudiantes, escuela y del propio currículum se convierten en espacios cóncavos. Es pertinente retomar a De Alba (1988) que considera al currículum como una propuesta política -educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto (s) político sociales amplio (s) sostenido (s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum. El campo del currículum es un campo de contacto y de intercambio cultural, en su conformación es un campo de batalla, una lucha entre sectores opuestos y contradictorios es una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder (Foucault; 1976, p. 174).

El principal reto que debe conducir la misión y el sentido de la educación será lograr la formación de ciudadanos éticos, solidarios, colaborativos, comprometidos con el planeta, en una sociedad globalizada, capaces de enfrentar la incertidumbre y permita construir posibilidades de un futuro que dignifique a las personas, promueva el cuidado de los seres vivos y el ambiente, y respete y dialogue con la diversidad (Barrón, C., p. 71).

Pedagohermenéutica

Toda vez que la escuela y el currículum actual no promueven: el diálogo, la pregunta, la apertura, el desarrollo de la capacidad de leer y comprender el mundo, el interés por conocer la opinión del otro, de los otros y del nosotros. Se hace necesario proponer un currículum que entienda que la pregunta pedagógica debe ser diálogo. La pedagogía como ejercicio debe incluir la indagación para llegar a la comprensión-conocimiento de la realidad-objeto siendo entonces adecuado hablar de una pedagohermenéutica y de pedago-hermeneutas pues el currículum se establece como un objeto de estudio vivo-humano. Siendo posible retomar la idea de la hermenéutica del currículum para su actualización-transformación permanente y además para incluir al sujeto educable en dicho proceso indagatorio y transformador para lograr a partir de la inclusión un currículum democratizante en tiempos presentes. Si la hermenéutica se revela como un sentido múltiple de interpretación (Ricoeur, 1995) y co-implicación de la interpretación en el entendimiento y comprensión humanos, será entonces lógico entender la necesidad de inclusión (elemento democrático) y reconocimiento del otro (otredad y alteridad del sujeto educable) en la comprensión y praxis del currículum (hermenéutica curricular) para su contextualización.

Retomamos la hermenéutica, en consideración de Apel y Habermas, como aquella práctica de las ciencias sociales-humanas en la búsqueda de la verdad-realidad-contexto del objeto durante el devenir-vida del sujeto, siendo una constante acción comunicativa (en términos de Gadamer) el proceso hermenéutico disciplinar y la educación per se debe constituirse en un diálogo inteligente (Flórez, 1994, p. 200); o dicho en mejores términos, una acción dialógica, donde el sujeto educable desarrolle una racionalidad intersubjetiva, capaz de confirmar, reinterpretar y crear conocimiento por cuenta propia.

La pedagogía como ejercicio debe incluir la indagación para llegar a la comprensión-conocimiento de la realidad-objeto siendo entonces adecuado hablar de una pedagohermenéutica y de pedagohermenéutas pues el currículo se establece como un objeto de estudio vivo-humano. Siendo posible retomar la idea de la hermenéutica del currículo para su actualización-transformación permanente y además para incluir al sujeto educable en dicho proceso indagatorio y transformador para lograr a partir de la inclusión un currículo democratizante en tiempos presentes.

Currículum emancipador

En el contexto y la función social que cumplen las Normales rurales es totalmente distinto al de las Normales urbanas por lo cual sería vital que la definición de su proyecto curricular se haga desde un análisis social como revisión del presente centrando la discusión en el problema de la conciencia histórica propuesto por Zemelman (1992), permitiendo sentar las bases para el dialogo y reflexión sobre un abordaje conceptual que permita comprender la relación currículum –sociedad y además perfilar la construcción de argumentos en torno a proyectos curriculares que permitan considerar los ideales sociales, políticos y culturales de contextos específicos utilizando categorías como la potencialidad y la direccionalidad para explicar el proceso histórico, entendido como consecuencia de coyunturas en las que intervienen las praxis sociales.

La direccionalidad entendida como las distintas direcciones posibles que serán construidas atendiendo la dinámica de la realidad. Mientras que la potencialidad supone entender cualquier determinación como inacabada abierta a nuevas realidades susceptibles. Desde estas categorías se debe pensar la realidad de la formación de los normalistas no

como una simple externalidad sino como construible aportando elementos importantes para la reflexión epistemológica sobre la realidad, el presente, la potencialidad y su relación con el currículum en tanto proyecto curricular que permita la construcción y direccionalidad de las intenciones educativas, por supuesto atendiendo a la conciencia histórico-política.

El paradigma emancipador para la formación docente recupera aportaciones de diversos autores la Escuela de Frankfurt, surgida en oposición a la racionalidad instrumental que promueve el positivismo. En su lugar, plantean como alternativa una racionalidad emancipatoria que se fundamenta en los principios de la acción y de la crítica. El marxismo clásico y la teoría crítica constituyen sus fundamentos sociológicos. La racionalidad comunicativa de Habermas es la propuesta para restituir al humano una calidad de vida democrática y justa, donde todos puedan ser parte integrante de un sistema equitativo y libertador, donde la educación es considerada como práctica de la libertad. En palabras de Habermas significaría la emancipación, indentificada con la responsabilidad, y la autonomía en un acto de autorreflexión.

La Pedagogía de Freire postula modelos de ruptura, de cambio, de innovación de transformación total. Esta pedagogía de la libertad implica:

“un tránsito de la conciencia mágica a la ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política; es el resultado natural de la toma de conciencia que se opera en el hombre y que se despierta de múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestra sociedad actual” (Olivera, 2006, p. 14).

Considera la concienciación como un despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora.

Freire propone una educación eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Exige una permanente postura reflexiva crítica, transformadora; y por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción.

La educación problematizadora antepone, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educando. Sin ésta no es

posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible. Esta educación, situación gnoseológica, a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica. Este modelo educativo se rehace constantemente en la praxis.

La educación para la liberación es el diálogo, como fenómeno humano, a través del cual se nos revela la palabra; de la cual podemos señalar que es el diálogo mismo. En búsqueda de los elementos constitutivos de la palabra, encontramos dos dimensiones –acción y reflexión– solidarias y en una interacción radical. Esto lleva a una existencia plenamente humana. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado. Los hombres se forman en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

“El diálogo es encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo–tú. El diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial y, es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado. Es un acto creador” (*ob. cit.* p. 24).

Giroux y McLaren (1990), plantean una propuesta en donde piensan la educación del profesor como parte de un proyecto político contra hegemónico a una política cultural, a través de la creación de esferas públicas alternativas, donde dichas esferas tratan de recobrar la idea de democracia crítica como un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social, proponiendo que el currículo de la educación del profesor se fundamenta en la creencia de que los profesores pueden actuar como intelectuales.

La finalidad de la aplicación del enfoque crítico liberador es hacer real la emancipación, sus procedimientos metodológicos, que permitan el empoderamiento y la generación de espacios sociales alternativos, donde a partir de lo público se hace posible las comunidades, movimientos y organizaciones, en donde surjan las propuestas de transformación de la realidad comenzando en una apuesta ética-humana en estos tiempos.

La investigación acción, considerada como una potente herramienta para la formación de una nueva cultura educativa y profesional.

Los momentos de esta metodología, desarrollados en forma de espiral, son: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Es una actividad comprometida, autónoma, comunicativa, responsable. Debe implicar una actitud hacia el cambio social, a la labor política y comunitaria.

El docente es considerado como intelectual crítico, que debe vincularse en su práctica con un compromiso político hacia la comunidad que rodea el espacio escolar y no sólo limitarse a lo que ocurre en el aula. Debe ser descubridor y cuestionador constante de las formas de dominación que se imponen a la población, pero también, generador de propuestas concretas de transformación en los diversos niveles y contextos.

Un currículo democrático y democratizador

El centro del currículo debe ser el sujeto educable, toda vez que éste no ha respondido a lo acontecimental-vida-necesidades del mismo, generando la exclusión del que debería ser el objeto de estudio previo a la conformación y la inoperancia de los contenidos curriculares, ya que se diseña por expertos y para homogeneizar la formación docente en un país con diversidad cultural, asumiendo que existe una medida estándar, así mismo se ha estandarizado el contenido curricular desde el gobierno central del país-mundo o desde la escuela-mundo. En esta propuesta debemos preguntarnos el por qué, para qué y el cómo de un currículo democratizante a partir de la norma como diálogo social, que nos permita conocer al sujeto educable, sus necesidades y su contexto.

Considerar lo que decía Gadamer (2000, p. 10), sólo se aprende a través de la conversación, quien consideró, además, que la comprensión hermenéutica se concibe y se da a través del lenguaje; lo que significa que el currículo para ser currículo debe ser dialogado entre el sujeto educable y el sujeto educador, pues la idea del aprendizaje es un círculo hermenéutico, donde se incluyen la comprensión (de objetos, saberes y seres) de la experiencia en la diferencia; lo que significa que cuanto más conoce el ser humano más distinto es cada vez. No sé es el mismo antes de conocer que después.

Un currículo democratizante

Retomamos esta idea desde la necesidad de crear espacios abiertos, inclusivos, en términos de la otredad, alteridad, es pensarnos como

una verdadera comunidad necesaria si se piensa en instituir una nueva visión de currículo en y desde nuestros contextos, sería simplemente estar abierto a la opinión del otro, estar dispuesto a dejarse decir algo por él, con actitud receptiva aun frente a los sentidos no esperados, pues de lo que se trata no es de garantizar el consenso por adelantado sino de facilitar la confrontación y el acuerdo que permiten y estimulan que la opinión se presente en su alteridad (Flórez, 1994. p. 200) y lograr con ello una verdadera comprensión y aceptación de un cambio. Siendo esto posible podríamos tener escuelas democratizantes, que indaguen por las necesidades del sujeto educable, el contexto y la escuela; que consideren el yo, el otro y el nosotros. Quien pretenda entender un texto-contexto ha de estar dispuesto a dejarse decir algo de él y de todos los involucrados.

¿Cómo lograr un currículo particularizado que responda a la realidad educativa de estas instituciones sin dejar de perder el sentido de lo común? En el caso de la escuela de Tiripetio se conservan diversas actividades emanadas de la escuela rural mexicana y corresponden a 5 ejes que caracterizan estas instituciones, estas son: eje productivo (agrícolas, productivas, técnicas), académico (currículo formal), artístico, cultural, deportivo y político. Estos cinco ejes son parte de las luchas de los estudiantes por consérvalos, por obtener presupuesto para su fortalecimiento y sobre todo que sean parte del currículo formal.

Pedagogía de la resistencia o Pedagogías Críticas

Giroux (1988), plantea la necesidad de desterritorializar el plano de la comprensión cultural dominante y, en consecuencia, el rechazo de la idea de un sujeto unificado y racional. Para ello se propone como estrategia central la crítica de todas las formas de representaciones y significados que reclaman un estatus trascendental y transhistórico.

La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas.

Los fines educativos centrales:

- Desarrollar formas de transgresión a partir de las cuales sea posible desafiar y redefinir los límites existentes.
- Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes.
- Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad.

Para lograr estos fines se acentúa el lenguaje de lo político al examinar cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben en el poder de manera distinta, pero también examina el lenguaje de lo ético para comprender cómo las relaciones sociales y los espacios desarrollan juicios que exigen y conforman diferentes modos de respuesta al otro.

Un currículo equitativo e intercultural

En México, como en la mayoría de los países latinoamericanos, ampliar las oportunidades educativas en todos los niveles y tipos para su población ha representado un gran reto, el cual ha sido enfrentado esencialmente con la expansión del sistema educativo, pero dejando de lado elementos fundamentales como la calidad educativa, la suficiencia de recursos, las necesidades de los colectivos sociales y fijando su atención en un propósito fabril. Particularmente en la educación superior el caso de las Escuelas Normales Rurales resulta de especial atención por las condiciones en las que se han venido definiendo la construcción de sus proyectos curriculares y la preocupante desvinculación de éstos con las necesidades y características de las comunidades en donde se instrumentan y operan. También la preocupante homogeneización de la formación normal en las zonas urbanas y rurales, dejando de lado las características particulares del contexto y de los estudiantes.

Bajo estas condiciones desde entonces y hasta la fecha los estudiantes provienen de estratos económicos bajos lo cual supone *per se* una serie de desventajas y desequilibrios frente a los contextos urbanos por lo que no se puede pensar en un currículo igualitario en donde se trate a todos los actores educativos por igual. Como se ha mencionado en los puntos anteriores se deben incorporar nuevas visiones y elementos que permitan contar con un currículo equitativo que considere las necesidades particulares de cada contexto. Específicamente

desde una noción del capital cultural que tienen los estudiantes de un contexto y otro. Entendida ésta como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la desigualdad en el rendimiento escolar de los alumnos originarios de las diferentes clases sociales, relacionando el «éxito escolar» con la distribución del capital cultural entre las clases y las fracciones de clase (Bourdieu, 2011, p. 155).

La interculturalidad es más que un tema visto sólo desde la vestimenta o lengua. Es necesario verla desde aquello que permite tejer diálogo y en ese diálogo encontrarse el uno con el Otro y lo Otro para poder hablar de un Nosotros. Esa unidad. Pensar la interculturalidad me lleva a pensar más allá de aquello que ha sido que se practicaba desde los antepasados donde el saber era construido en comunidad, desde lo común, donde signos y significados construidos, sobrepasarían por mucho los alcances de un currículum estandarizado y perfilado a homogeneizar a los seres humanos.

Conclusiones

El normalismo ha tenido un tránsito de la profesión libre a la profesión de Estado, de la profesión de estado corporativista y con representación gremial a la que se le adhiere el carácter técnico instrumental y de ahí al tránsito de la profesionalización de la profesión docente.

- El currículum para la formación docente requiere de un replanteamiento desde las relaciones en humanidad de los sujetos educador y educable; con el respeto de la alteridad y la otredad.
- Ante el carácter hegemónico del currículum formal, el momento coyuntural y las desigualdades educativas debemos pensar en la construcción de una visión crítica, dialógica y democrática del currículum desde la noción de resistencia para desarticular el pensamiento instrumental, homogeneizante y despedagogizante.
- Es necesario transitar de modelos educativos agazapados y arropados en escuelas forjadas como “instituciones concha” hacia la configuración de modelos más sensibles y acordes con la vorágine que acompaña a la sociedad del siglo XXI.
- El centro del currículum debe ser el sujeto educable, toda vez que éste no ha respondido a lo acontecimental-vida-necesidades de este, generando la exclusión del que debería ser el ob-

jeto de estudio previo a la conformación y la inoperancia de los contenidos curriculares, diseñados para homogeneizar la formación docente en un país con diversidad cultural, asumiendo que existe una medida estándar.

Referencias

- Barrón, C. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. México: UNAM.
- Bordieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- (2011). *Las estrategias de reproducción social*. México: Siglo XXI.
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- De Alba, A. (1988). *Currículum: crisis mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De la Cruz Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, núm. 46, enero-junio, 2016, pp. 1-16 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furlán, A. (1997). *La ideología del discurso curricular*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa ENEPI-UNAM.
- Giddens, A. (2000). *Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Alianza.
- Orozco Fuentes, B. (2020). *Documento de trabajo*. “Notas para construcción conceptual sobre la noción Proyecto: de noción a concepto ordenador”. México: UNAM-IISUE.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires-Madrid: Ahorrarte editores.
- Hemanus, D. y Garardus, J. (2013). *La Hermenéutica según Hans George Gadamer y su aporte a la Educación*. Col. de Filosofía de la Educación núm. 15, pp. 33-84. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.
- Sánchez, N., Sandoval, E. (2017). La Pedagogía crítica de Freire, P. McLaren y Giroux: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios*.
- Silva, E. (2005). *Paul Ricoeur y los desplazamientos de la Hermenéutica*. Scielo. Teología y vida. Universidad Pontificia de Chile.
- Zemelman, H. (1992). “Introducción”, “Análisis social como análisis del presente. El problema de la conciencia histórica”. En *Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Barcelona: Colegio de México–Anthropos editorial, pp. 23-46.

LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA EN LAS AULAS NORMALISTAS MEXICANAS

Ariana Fragoza González* y Graciela Cordero Arroyo**

*Doctora en Ciencias Educativas en el IIDE de la UABC. ariana.fragoza@uabc.edu.mx

**Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). gcordero@uabc.edu.mx

Recibido: 28 de junio 2022

Aceptado: 15 de septiembre 2022

Resumen

La Enseñanza Remota de Emergencia es la respuesta inmediata de los sistemas educativos ante una situación de crisis. Bajo este escenario, la educación normal en México se enfrentó a la virtualización abrupta de la formación inicial de los docentes, tanto en materias teóricas como metodológicas y prácticas. En este sentido, este ensayo tiene como finalidad describir y analizar un conjunto de investigaciones desarrolladas por la comunidad normalista en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19 y que fueron presentadas en dos congresos especializados. Se encontraron 14 trabajos, de los cuales, tres son simposios presentados en el CNIE de 2021 y 11 son ponencias publicadas en las memorias del CONISEN. Con base en los trabajos revisados, se finaliza el ensayo con un balance de los re-

tos y los aciertos percibidos por la comunidad normalista acerca del desarrollo de la Enseñanza Remota de Emergencia al interior de las aulas normalistas emergentes.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia, Formación inicial de docentes, Revisión de literatura, experiencias pedagógicas, pandemia.

Abstract

Emergency Remote Teaching is the immediate response of educational systems in a crisis situation. Under this scenario, normal education in Mexico faced the abrupt virtualization of the initial teacher education of teachers, both in theoretical, methodological and practical matters. In this sense, this essay aims to describe and analyze a set of research carried out by the normalist community in the context of the pandemic caused by Covid-19 and which were presented at two specialized conferences. 14 papers were found, of which three are symposiums presented at the CNIE in 2021 and 11 are papers published in CONISEN reports. Based on the reviewed works, the essay ends with a balance of the challenges and the successes perceived by the normalist community about the development of Emergency Remote Teaching within the emerging normalist classrooms.

Keywords: Emergency remote teaching, Inicial Teacher Education, Literature review, pedagogical experiences, pandemic.

La Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (Hodges *et al.*, 2020) es la respuesta inmediata de los sistemas educativos ante una situación de crisis, ya sea de orden sanitaria, climática o política. El momento de reincorporación a las actividades escolares tal como se desarrollan en situaciones de normalidad dependerá de la disminución o la finalización de la emergencia vivida.

La ERE, tal como se define hoy en día (Hodges *et al.*, 2020), empezó a conceptualizarse desde el año 2000, gracias a la Red Intergencial por la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés):

La INEE se conceptualizó en el año 2000, durante la sesión de estrategia sobre Educación en Situaciones de Emergen-

cia (EeE) celebrada en el Foro Mundial de Educación del 2000, en Dakar. Como resultado, UNESCO, UNICEF y ACNUR se comprometieron a fomentar la Estrategia Cinco del Marco de Dakar y convocaron la primera Consulta Mundial sobre Educación en Situaciones de Emergencia (Ginebra, del 8 al 10 de noviembre del 2000), con representantes del PMA, el PNUD, el Banco Mundial, donantes bilaterales y más de 20 ONG comprometidas con la programación de la educación en situaciones de emergencia. La INEE fue anunciada durante esa misma consulta, con el fin de aprovechar y consolidar las redes y los esfuerzos ya existentes (INEE, s.f., párr. 15).

Así, la ERE empezó a ser estudiada bajo el concepto de *Educación en Contextos de Fragilidad* (ECF, por sus siglas en español). La ECF ha sido un concepto importante para explicar las situaciones educativas vividas en países como Afganistán, Bosnia, Herzegovina, Camboya y Liberia (Davies y Bentrovato, 2011). En el caso de Afganistán, la educación se vio interrumpida por temas de conflicto y violencia, ya que las escuelas fueron blancos de ataques, en ocasiones, debido a que las niñas intentaban acceder a la educación. Ante este escenario, el gobierno decidió cerrar todas las escuelas y utilizar recursos como la radio y los *Digital Versatile Disc* (DVD, por sus siglas en inglés) para mantener y, al mismo tiempo, ampliar el acceso a la educación tanto para los niños como para las niñas.

Entonces, a partir del concepto de ECF, en 2020 Hodges *et al.* (2020) propusieron la noción de ERE con la finalidad de hacer una diferenciación entre lo que es la educación en línea y la que definen como educación emergente. La ERE se distingue de la enseñanza en línea por diferentes razones: la enseñanza en línea efectiva resulta de un diseño y planeación instruccional cuidadosos, además de la utilización de un modelo sistemático para el diseño y el desarrollo el curso a impartir. La ERE carece de esos elementos, ya que, por su naturaleza, no cuenta con un modelo educativo que responda a la enseñanza en línea, ni un diseño instruccional de por medio, así como tampoco de una planeación cuidadosa.

Por su parte, la enseñanza en línea, desde la propuesta de Means *et al.* (2014) en su libro *Learning Online: What Research tells*

about whether, when and how, se caracteriza por la presencia de nueve dimensiones relacionadas con el diseño: (1) la modalidad, (2) el ritmo, (3) la proporción estudiante-instructor, (4) la pedagogía, (5) el rol del docente en línea, (6) el rol del estudiante en línea, (7) la sincronía de la comunicación en línea, (8) el papel de las evaluaciones en línea y (9) la fuente de retroalimentación. Cada una de estas dimensiones cuenta con opciones, las cuales influirán en la calidad del curso en línea diseñado. Además, los autores plantean que el tiempo típico para planear, preparar y desarrollar una clase es de seis a nueve meses antes de que el curso se imparta. Si bien la ERE posee las nueve dimensiones planteadas por Means *et al.* (2014), estas no fueron pensadas o planeadas de forma previa, lo que limita sus semejanzas con la enseñanza en línea.

Una vez distinguida la enseñanza en línea de la ERE, se sitúa esta última en el contexto particular de la educación superior mexicana, escenario que ha sido ampliamente estudiado en diversas revistas especializadas, ejemplo de ello son los trabajos de García *et al.* (2021) y Coronado (2021) quienes hablaron de los retos a los que los docentes y los estudiantes se han enfrentado en el marco de la pandemia ocasionada por el Covid-19.

Navarrete-Cazales (2021) señaló que la situación de pandemia expuso, entre otras cosas, la incompatibilidad que tienen contenido práctico, con la atención virtual. Bajo dicho escenario, los docentes de la educación superior:

Han implementado y diversificado las estrategias a partir de las cuales son abordados los temas y contenidos por medio de una serie de acciones que permiten enfrentar la multiplicidad de situaciones tomando en cuenta la realidad social, los medios de comunicación a distancia que hacen posible los procesos de enseñanza, las necesidades de los estudiantes, los contextos en los que éstos se desarrollan, la identificación de los alumnos en situación vulnerable, las nuevas formas de seguimiento y la evaluación del aprendizaje (Navarrete-Cazales, 2021: 11).

Además, Navarrete-Cazales (2021) planteó que en la educación superior se han encontrado con un panorama retador para poder con-

tinuar con la tarea pedagógica en el contexto de emergencia: la accesibilidad a los recursos tecnológicos, la formación para utilizar dichos recursos de forma eficaz, el cambio en el rol de los estudiantes y los docentes en un entorno no presencial, la modificación de los horarios, la mezcla entre el rol de cuidadores del hogar como de la tarea pedagógica, entre otros.

Al igual que Navarrete-Cazales, los estudios antecedentes ubicados en la temática de *La enseñanza remota de emergencia en la educación superior* mostraron un panorama de algunos temas relacionados con la situación que se vivió al interior de algunas universidades relacionada con la influencia del confinamiento en los estudiantes universitarios, la forma en que se comunicaron docentes y estudiantes, retos y adaptaciones institucionales, prácticas de innovación, participación de los estudiantes en actividades escolares y diagnósticos concretos acerca de la educación virtual o emergente. El conjunto de trabajos revisados, al igual que Navarrete-Cazales (2011) mostraron un panorama general acerca de la complejidad que caracterizó el trabajo de los docentes al interior de las aulas emergentes, poniendo como tema eje la ERE. En suma, la ERE en la educación superior dejó como temas pendientes la adecuación curricular con fines de orientar mejor a los estudiantes hacia la toma de consciencia, la resiliencia y la solución de problemas antes situaciones de adversidad y emergencia.

De forma paralela a la situación vivida en la educación superior, la educación Normal en México enfrentó la virtualización abrupta de la formación inicial de los docentes, tanto en materias teóricas como metodológicas y prácticas. Dussel (2020) estudió los retos a los cuales la formación inicial se enfrentó a inicios de la pandemia causada por el Covid-19. La autora plantea que la pandemia forzó el cierre de las escuelas Normales, sin embargo, éstas siguieron funcionando. El funcionamiento emergente de las escuelas Normales permitió una concepción distinta de la tarea que llevan a cabo.

Como lo planteó Dussel, los docentes formadores, los estudiantes y los padres de familia “buscaron sostener la escuela por otros medios” (2020:15). Dichos medios fueron tan variados como docentes formadores, ya que no existió una estrategia nacional ni estatal por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ni

de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales del Magisterio (DGESuM) para guiar a la comunidad normalista en la continuación de la tarea pedagógica de formar a los futuros docentes.

Pese a las condiciones de ERE que vivieron los docentes formadores mexicanos para impartir formación inicial en un contexto de pandemia mundial, en este trabajo se reconoce que los docentes formadores buscaron las formas y las herramientas para funcionar en medida de sus posibilidades y recursos. Los medios específicos de los que valieron los docentes formadores para sostener las escuelas Normales y mantenerlas en funcionamiento han sido ampliamente estudiados y compartidos tanto en revistas científicas, como en espacios de divulgación de la ciencia tales como el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) y el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE). En el CONISEN y en el CNIE de 2021, docentes normalistas expusieron reportes parciales de investigación en los cuales evidenciaban su experiencia docente en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19.

En este sentido, este ensayo tiene como finalidad describir y analizar un conjunto de investigaciones desarrolladas por la comunidad normalista en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19 y que fueron presentadas en dos congresos especializados, específicamente el CONISEN de 2021 y el CNIE de 2021.

Experiencias normalistas en tiempos de pandemia

En este apartado se aborda la producción académica que se ubicó en el contexto de la formación inicial de docentes que se imparte en las escuelas Normales mexicanas. Específicamente, se describe un conjunto de trabajos académicos acerca de experiencias vividas por estudiantes y docentes normalistas durante la contingencia sanitaria por Covid-19, recuperadas de los dos congresos de investigación educativa más importantes del país, el CONISEN y el CNIE. Para ello, se presenta la tabla 1.1, y después, se describe cada uno de los estudios enlistados.

Tabla 1.1

Antecedentes ubicados en el tema de la educación Normal en tiempos de pandemia.

Nombre del documento	Tipo de trabajo	Autor(es)	Revista/Congreso
1. Trabajo colaborativo entre profesores de escuelas Normales durante el COVID-19.	Simposio	Fortoul, María; Ávalos, Alejandra; López, Oscar; Santos, Martínez	CNIE
2. Las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas en el contexto de la pandemia.	Simposio	Moreno, Maricruz; Ávalos, Alejandra; Montaño, Leticia; Osuna, Diana	CNIE
3. La formación inicial de docentes de educación básica en el contexto de las políticas internacionales. Los casos de México y Chile.	Simposio	Rojas, Iliana; Cruz, Ofelia; Cuevas, Yazmín; Navarrete, Zaira	CNIE
4. Comunicación y colaboración: Retos ante la pandemia por Covid-19 para la educación Normal.	Ponencia	Córdova, Diana; Soto, Ana; Peral, Graciela	CONISEN
5. Dinámicas de comunicación y colaboración en la educación a distancia desde la perspectiva de los alumnos normalistas de la BYCENES.	Ponencia	Leyva, Águeda; López, Iramsayd; Peral, Graciela	CONISEN
6. Experiencias de aprendizaje en línea derivadas de la pandemia, en estudiantes de educación superior.	Ponencia	Villegas, Nanci; Zúñiga, María	CONISEN
7. El trabajo de titulación durante la pandemia: El caso de Guanajuato.	Ponencia	Medel, Cecilia; Delgado, Alexandra; González, Gu- tiérrez	CONISEN

8. Entre la educación a distancia y la virtualidad: Una mirada a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de un docente de una escuela Normal de San Luis Potosí.	Ponencia	Martínez, Jesús; Guzmán, María; Díaz, Karen	CONISEN
9. Obtener el grado de licenciatura en educación primaria durante la contingencia sanitaria por Covid-19: Una mirada a la experiencia de estudiantes normalistas de la BECENESLP.	Ponencia	Corpus, Alondra; Jasso, Blanca; Mata, Daniela	CONISEN
10. La educación a distancia y la virtualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes normalistas de la BECENESLP: ¿una modalidad emergente?	Ponencia	Aguilar, Sandra; Ayala, Karla; Hernández, Ana	CONISEN
11. Creencias de autoeficacia y calidad de vida relacionada con la salud durante la pandemia.	Ponencia	Trejo, Felipe; García, Jesús	CONISEN
12. La práctica profesional de docentes en formación de una escuela Normal de San Luis Potosí: Una mirada a la planeación didáctica en la educación a distancia.	Ponencia	Uresti, Oscar; Vázquez, Cruz; López, Beatriz	CONISEN
13. Producción de textos en la Normal rural en el contexto de la pandemia. Una experiencia a través del uso de las tecnologías.	Ponencia	Márquez, Griselda	CONISEN

14. El aula invertida como estrategia de enseñanza en la educación telesecundaria.	Ponencia	Jerónimo, Litzzy; Martínez, Karen; Martínez, Jhovanni	CONISEN
--	----------	---	---------

Como se puede observar en la tabla 1.1, se encontraron 14 trabajos, de los cuales, tres son simposios presentados en el CNIE de 2021, 11 son ponencias publicadas en las memorias del CONISEN, celebrado en 2021 de forma virtual y un artículo empírico. Todos los documentos se encuentran en idioma español y fueron elaborados en México.

Los temas abordados al interior de los 14 trabajos consultados fueron variados. Se encontraron siete temáticas relacionadas con: (1) espacios de colaboración entre docentes formadores, (2) prácticas profesionales, (3) revisión de las políticas de formación inicial, (4) experiencias de enseñanza y de aprendizaje, (5) titulación de estudiantes, (6) calidad de vida de los estudiantes, (7) desafíos de la formación docente. Todas las temáticas contenidas en los trabajos revisados se ubicaron en el contexto de la pandemia causada por el Covid-19.

El simposio presentado en el CNIE e integrado por diferentes participantes tuvo como tema eje *el Trabajo colaborativo entre profesores de escuelas Normales durante el Covid-19*, se compuso por tres trabajos que buscaron contestar a tres preguntas específicas:

¿Cómo se ha desarrollado el trabajo colaborativo durante la pandemia entre profesiones de Escuelas Normales? ¿Cuáles fueron los cambios y/o retos más significativos en la práctica docente ante la necesidad del desarrollo de la virtualidad? ¿Qué tipo de participaciones tuvieron los alumnos con la nueva modalidad de trabajo a distancia? (Fortoul *et al.*, 2021: 2).

A partir de estas preguntas, Ávalos (2021), una de las autoras que participó en el simposio, realizó un trabajo empírico en la búsqueda de las voces de docentes y directores de escuelas Normales del centro de México acerca del trabajo colaborativo que han desarrollado en el contexto de la pandemia. Ante este objetivo, la autora llevó a cabo un conjunto de entrevistas y un webinar en el que participaron estudiantes, docentes y directivos de las escuelas Normales participan-

tes. Entre los resultados, la autora encontró que las academias fueron clave para el trabajo colaborativo durante la pandemia, ya que permitió canales de comunicación cercana entre docentes, además de brindar sostén emocional a los docentes -sobre todo al inicio de la pandemia-, formación tecnológica y materiales didácticos. Otro de los elementos que tuvieron a favor fue el apoyo de los estudiantes ante el uso de la tecnología de los docentes.

El trabajo que López (2021) tuvo como principal objetivo acercarse al trabajo colaborativo que se realizó en la Escuela Normal Superior Veracruzana en el marco de la contingencia, desde el método de investigación de la fenomenología y las entrevistas a profundidad. Al igual que en el trabajo de Ávalos, el autor encontró que el trabajo más significativo se logró desde las academias conformadas por los docentes formadores, mientras que el reto más grande para dichos docentes fue la familiarización y el manejo de las tecnologías.

Por último, la investigación de Santos (2021) tuvo como finalidad describir el trabajo colaborativo que se logró entre una escuela Normal mexicana y una institución argentina en el marco de la pandemia. Aunque la autora no da a conocer si utilizó algún método de investigación, reporta que el trabajo colaborativo entre la Escuela Normal Quince de Mayo y una institución de educación especial en Argentina. La escuela Normal mexicana organizó un conversatorio a través de correo electrónico, llamadas telefónicas, videollamadas y WhatsApp con la escuela especial de Argentina. Así, promovieron que estudiantes de ambas escuelas pudieran intercambiar ideas y diálogo bajo la asesoría de sus docentes.

El simposio llevado a cabo por Aguilera *et al.* (2021) titulado *Las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas en el contexto de la pandemia*, muestra tres trabajos de investigación. El primer trabajo fue desarrollado por Ávalos tuvo como propósito “analizar los procesos formativos de estudiantes y tutores en una situación inédita” (2021:4). Bajo este propósito, la autora organizó un webinar en el que participaron estudiantes, alumnos y directivos de seis escuelas Normales de México, además de que llevó a cabo entrevistas con los asesores de una escuela Normal de la Ciudad de México. A partir de la aplicación de estas técnicas, la autora observó que el contexto de virtualidad permitió a los estudiantes la adquisición de saberes docentes y competencias profesionales. La autora destacó la sensibilidad y em-

patía de los estudiantes normalistas ante los problemas emocionales derivados del confinamiento.

El segundo trabajo que formó parte del simposio fue el de Montaña (2021), en el que realizó un análisis documental acerca de las orientaciones para la organización de las prácticas profesionales, así como de diferentes documentos elaborados por docentes formadores acerca de condiciones y procesos en los que los estudiantes normalistas llevan a cabo sus prácticas profesionales. Entre los resultados encontrados, la autora resaltó las tensiones existentes en las prácticas docentes debido al uso de las tecnologías, la intensidad del trabajo colegiados en las escuelas Normales y en las escuelas de práctica, los horarios irregulares para atender a los grupos de práctica tanto de forma sincrónica como asincrónica y el diseño de materiales didácticos apropiados para las nuevas condiciones en las que se encontraron los grupos de práctica.

El tercer y último trabajo que integró el simposio fue el de Osuna (2021), con el título *Las prácticas profesionales, retos en la contingencia*. Este escrito tuvo el objetivo de presentar los principales retos para la realización de las prácticas profesionales en el contexto de la pandemia en escuelas Normales del estado de Baja California. Para cumplir con su propósito, la autora aplicó un cuestionario de preguntas abiertas a docentes formadores de las escuelas Normales del estado. Así, Osuna evidenció que entre los retos para el desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas fue la planeación didáctica y la evaluación del aprendizaje. La práctica virtual tuvo grandes desventajas en los estudiantes normalistas, ya que tuvieron que adecuar constantemente su intervención ante contextos desconocidos para ellos. La autora también encontró que los futuros docentes utilizaron recursos como el teléfono celular y las videollamadas por medio de Google Meet, Zoom, Salas de Facebook. Al final, la autora reflexionó acerca de lo fundamental que es la vinculación entre las escuelas de educación básica, las escuelas Normales y las autoridades educativas para buscar soluciones conjuntas para mejorar las condiciones tanto de los alumnos de educación básica como de los normalistas para la realización de las prácticas profesionales.

La primera ponencia revisada en las memorias del CONISEN fue la de Córdova *et al.* (2021). El objetivo de los autores fue conocer las características que tuvo la comunicación entre docentes y estudiantes

ante la pandemia por Covid-19, desde las voces de 32 estudiantes de primero a séptimo semestre. Para recuperar las opiniones de los estudiantes, los autores aplicaron entrevistas semiestructuradas. Entre los hallazgos, los autores resaltaron que los estudiantes consideraron que la forma más efectiva de comunicación y colaboración fue mediante las clases sincrónicas. Los estudiantes también opinaron que una forma positiva de mantener el contacto con sus docentes sería utilizar medios como Facebook y WhatsApp. Los estudiantes de séptimo, específicamente, señalaron que aconsejan que los docentes adicione a las clases, los libros electrónicos y las sesiones virtuales, con fines de tener un seguimiento acerca de sus prácticas profesionales.

Otra de las ponencias presentadas en el CONISEN y recuperada como estudio antecedente fue la desarrollada por Aguirre *et al.* (2021). Su objetivo fue conocer las estrategias de comunicación que utilizaron estudiantes y docentes de primero y séptimo semestre en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se aplicó la técnica de las entrevistas semiestructuradas a 30 estudiantes. En los resultados emergieron dos temas: la colaboración y la comunicación entre docentes y estudiantes. Como estrategias de comunicación, los autores encontraron que los docentes y alumnos utilizaron: videoconferencias, plataformas, mensajería instantánea, correo electrónico y el jefe de grupo como mediador entre el docente y el grupo. En cuanto a las estrategias de colaboración, los alumnos entrevistados manifestaron que entre ellos y sus docentes usaron: el trabajo colaborativo, Google Drive y lluvia de ideas. Los autores consideraron la importancia de un uso diverso de las herramientas tecnológicas para una mejor comunicación y colaboración entre los docentes y los estudiantes.

El trabajo elaborado por Villegas y Tapia (2021) tuvo la finalidad de describir las experiencias de aprendizaje en línea que estudiantes de la UNAM y de la Escuela Normal número tres obtuvieron en el contexto de la pandemia por Covid-19. Para cumplir con su propósito, las autoras aplicaron una encuesta a 60 estudiantes, a partir de la cual obtuvieron datos que contenían categorías como: comunicación e interacción, contenidos y aprendizaje, evaluación, apoyo del centro escolar y adaptación y resiliencia. En cuanto a la primera categoría, comunicación e interacción, los alumnos explicitaron que consideran que existe una brecha importante entre la experiencia de recibir clases

de forma presencial y virtual. Al mismo tiempo, esta condición afecta la calidad de la comunicación que establecen con sus docentes, ya que se encuentran en una situación en la que tienen que exponer los contextos en los que viven o reciben clase y al expresar alguna situación de la que se entera todo el grupo. Además, los estudiantes comentaron que la interacción entre compañeros de clase es casi nula. Así, la adaptación de los estudiantes a su nuevo formato de aula ha sido paulatina, aunque consideran que la carga de trabajo y los horarios de clase han aumentado significativamente.

La investigación desarrollada por Martínez *et al.* (2021) tuvo el propósito de narrar la experiencia de un docente formador de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí acerca de su transitar en el marco de la contingencia sanitaria. Para ello, los autores adoptaron el enfoque cualitativo con un enfoque narrativo y aplicaron entrevistas semiestructuradas al participante. Entre los resultados, se encontró que el docente formador consideró que el acceso a las herramientas digitales es un reto tanto para estudiantes como para los docentes formadores, además de que el elemento de lo socioemocional ha jugado un papel importante en la educación virtual que han desarrollado hasta el momento. Los autores concluyeron que es de suma importancia que los docentes innoven a la hora de diseñar nuevas estrategias de enseñanza que respondan al contexto en el que se encuentran dando clases.

La ponencia elaborada por Aguilar *et al.* (2021) se propuso identificar las percepciones de estudiantes normalistas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje que vivieron en el marco de la pandemia. Los autores aplicaron una encuesta en línea a 25 estudiantes de séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí. Los resultados permitieron a los autores formar tres categorías analíticas: (1) proceso de enseñanza, (2) proceso de aprendizaje y (3) percepciones de la educación a distancia y presencial. Los estudiantes consideraron que los aprendizajes que obtuvieron fueron relevantes, que el proceso de enseñanza virtual fue parcialmente más sencillo gracias al trabajo presencial que habían logrado antes de la pandemia. En suma, un 50% de los estudiantes manifestó haber presentado alguna dificultad para adaptarse a la virtualidad, lo cual estuvo principalmente relacionado con la falta de interacción con sus compañeros y la falta de motivación.

Conclusiones

Las experiencias pedagógicas compartidas en los espacios del CONISEN y el CNIE evidenciaron un esfuerzo importante por parte de la comunidad normalista mexicana por estudiar los fenómenos educativos con los que se vincularon en el momento histórico de la pandemia mundial causada por la enfermedad del Covid-19. De forma específica, la divulgación científica de los docentes formadores y los estudiantes normalistas se centraron en dar a conocer experiencias pedagógicas relacionadas con las dinámicas de colaboración entre docentes formadores, las prácticas profesionales emergentes de los estudiantes normalistas, la revisión de políticas relacionadas con la formación inicial de los docentes, los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los futuros docentes de educación básica, así como temas vinculados con la vida de los estudiantes durante la pandemia y los desafíos vividos por los docentes formadores ante la ERE.

Con base en los trabajos revisados, se presenta un balance de los retos y los aciertos percibidos por la comunidad normalista acerca del desarrollo de la ERE al interior de las aulas normalistas emergentes. Los retos a los que se enfrentaron los docentes formadores y los estudiantes fueron ocho: (1) falta de interacción entre estudiantes, (2) brechas importantes entre la educación presencial y la emergente, (3) aumento de la carga de trabajo docente y estudiantil, (4) falta de familiarización y manejo de las tecnologías, (5) tensiones asociadas a la realización de las prácticas profesionales en línea de los estudiantes, (6) intensidad del trabajo colegiado, (7) horarios irregulares para atender sincrónicamente y asincrónicamente a los estudiantes, y (8) retos a la hora de diseñar material didáctico adecuado para las clases emergentes.

Acercas de los aciertos percibidos por la comunidad normalista al llevar a cabo la enseñanza emergente al interior de las aulas normalistas, se encontraron cuatro: (1) función importante por parte de las academias para llevar a cabo trabajo colaborativo, (2) apoyo de los estudiantes a los docentes formadores en el uso de las herramientas tecnológicas, (3) vinculación entre escuelas Normales mexicanas y de Latinoamérica, (4) sensibilidad y empatía de la comunidad normalista ante problemas emocionales.

Asimismo, a partir de los trabajos revisados se encontró un conjunto de recomendaciones que la comunidad normalista hace para mejorar la enseñanza virtual o emergente de los docentes formadores en

ejercicios futuros: (1) la enseñanza funciona mejor de forma sincrónica, (2) utilizar aplicativos de comunicación como Facebook y WhatsApp, (3) adicionar las clases sincrónicas con libros electrónicos, (4) utilizar diversos aplicativos de comunicación sincrónica y asincrónica, (5) diseño de estrategias de enseñanza innovadoras.

En resumen, la divulgación y producción científica que desarrolló la comunidad normalista mexicana durante la pandemia mostró las dificultades enfrentadas por docentes formadores y estudiantes ante la ERE (Hodges *et al.*, 2020). Tal como plantean los autores, la ERE se distingue por no contar con un diseño instruccional y una formación previa de los docentes para impartir enseñanza de forma virtual, lo cual lleva a brindar y recibir una formación que está alejada de los estándares de calidad de la educación en línea que ha sido diseñada con tales fines. Así, los retos que la comunidad normalista observó al llevar a cabo la ERE se relacionan ampliamente con la falta de planeación, diseño y formación previas que Hodges *et al.* y Dussel (2020) apuntan como parte de la naturaleza de las aulas emergentes.

Es importante mencionar que las experiencias pedagógicas estudiadas en este trabajo no respondieron a lo que oficialmente se considera como educación en línea (Hodges *et al.*, 2020), debido a que la tarea pedagógica de las escuelas Normales se llevó a cabo bajo otras condiciones que no se alinean a lo que se reconoce como una educación en línea de calidad. Por ello, se considera necesario abordar el objeto de estudio de la formación inicial de docentes que tuvo lugar durante la pandemia la mirada que brinda la ERE.

Para finalizar, se considera importante que la comunidad normalista tome en cuenta las experiencias vividas durante la pandemia causada por el Covid-19 para futuros ejercicios que impliquen la enseñanza mediada por computadora, ya que han formado un precedente histórico acerca de cómo se llevó a cabo la formación inicial de docentes durante dos años de forma exclusivamente virtual. Esto les permitirá tomar los aprendizajes adquiridos de una situación que no tuvo un aviso previo para una mejor planeación de ejercicios futuros.

Referencias

Aguilar, S., Ayala, K. y Hernández, A. (2021). La educación a distancia y la virtualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de

- estudiantes normalistas de la BECENESLP: ¿una modalidad emergente? *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora.*
- Córdova, D., Soto, A. y Peral, G. (2021). Comunicación y colaboración: retos ante la pandemia por Covid-19 para la educación Normal. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora.*
- Coronado, A. (2021). Los modelos educativos híbridos y el desarrollo del habitus digital de docentes universitarios. *Revista Educ@rnos*, 11(43). 85-96. Recuperado de <https://secureservercdn.net/198.71.233.213/da1.1f6.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/10/alan.pdf>
- Corpus, A., Jasso, B. y Mata, D. (2021). Obtener el grado de licenciatura en educación primaria durante la contingencia sanitaria por Covid-19: una mirada a la experiencia de estudiantes normalistas de la BECENESLP. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora.*
- Davies, L. y Bentreovato, D. (2011). *Understanding education's role in fragility. Synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia.* International Institute for Educational Planning.
- Dussel, I. (Julio, 2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 10(6). 13-25. Recuperado de <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585/45454575770497>
- Fortoul, B., Esteva, A., Brito, E. y Fierro, C. (2021). Experiencias de análisis de prácticas docentes a partir de un enfoque interaccionista. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla.*
- García, M., Moctezuma, T. y Cervera, N. (2021). El ámbito socioemocional en universitarios durante la pandemia: Caso UPN. *Revista Educ@rnos*, 11(41). 45-64. Recuperado de <https://secureservercdn.net/198.71.233.213/da1.1f6.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/04/monica-garcia.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, M. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning* Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Jerónimo, L., Martínez, K. y Martínez, J. (2021). El aula invertida como estrategia de enseñanza en la educación superior. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora*.
- Leyva, A., López, I. y Peral, G. (2021). Dinámicas de comunicación y colaboración en la educación a distancia desde la perspectiva de los alumnos normalistas de la BYCENES. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora*.
- Márquez, G. (2021). Producción de textos en la Normal rural en el contexto de la pandemia. Una experiencia a través del uso de las tecnologías. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora*.
- Martínez, J., Guzmán, M. y Díaz, K. (2021). Entre la educación a distancia y la virtualidad: una mirada a las estrategias de enseñanza-aprendizaje de un docente en una escuela Normal de San Luis Potosí. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora*.
- Means, B., Bakia, M. y Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How*. New York: Routledge.
- Medel, C., Delgado, A. y González, V. (2021). El trabajo de titulación durante la pandemia: el caso de Guanajuato. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora*.
- Moreno, M., Ávalos, A. Montañó, L. y Osuna, D. (2021). Las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas en el contexto de la pandemia. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla*.
- Navarrete, Z. (2009). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. En R. Soriano y M. Ávalos (Coords.), *Análisis político del discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. (Pp. 139-151). México: Juan Pablos Editor.
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (s.f.). *Historia*. Recuperado de <https://inee.org/es/acerca-de-la-inee>.
- Rojas, I., Cruz, O., Cuervas, Y. y Navarrete, Z. (2021). La formación inicial de docentes de educación básica en el contexto de las políticas internacionales. Los casos de México y Chile. *Memoria del XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla*.

- Soto, E., Maldonado-Ruíz, G., Márquez, R. y Peña, N. (2020). Reconstituyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia*, 65(21). 1-39. DOI: <https://doi.org/10.6018/red.450621>
- Trejo, F. y García J. (2021). Creencias de autoeficacia y la calidad de vida relacionada con la salud durante la pandemia. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora*.
- Uresti, O., Vázquez, C. y López, B. (2021). La práctica profesional de docentes en formación de una escuela Normal en San Luis Potosí: una mirada a la planeación didáctica en la educación a distancia. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora*.
- Villegas, N. y Zúñiga, M. (2021). Experiencias de aprendizaje en línea derivadas de la pandemia, estudiantes de educación superior. *Memoria del IV Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal, Sonora*.

MULTICULTURALISMO DE LA ENSEÑANZA CON ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTERCULTURALIDAD

Marisa Serrano Olea* y Claudio Pineda Narváez**

*Licenciatura en Contaduría. Docente en la Escuela Secundaria Técnica Industrial No. 81 “Aarón M. Flores Moctezuma” en Chilpancingo de los Bravo, Guerrero. marymoar@hotmail.com

**Licenciatura en en Ciencias Sociales. Docente en Escuela Secundaria Técnica núm. 1 “Juan de Dios Bátiz” de Acapulco de Juárez, Guerrero. claudio.pinar@hotmail.com

Recibido: 19 de marzo 2022
Aceptado: 6 de agosto 2022

Resumen

El presente ensayo manifiesta que una educación multicultural surge cuando diversos aspectos de la cultura y la diversidad existen en un aula escolar, debido a la necesidad de una educación “especial”, para atender a tales diferencias los docentes diseñan estrategias didácticas orientadas a la interculturalidad que promuevan un reconocimiento, valor y respeto a las culturas de origen para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en cualquier nivel educativo.

Palabras clave: Multicultural, diversidad, enseñanza, interculturalidad, estrategias didácticas.

Abstrac

This essay shows that a multicultural education arises when various aspects of culture and diversity exist in a school classroom, due to the need for a “special” education, to attend to such differences, teachers design teaching strategies aimed at interculturality that promote recognition, value and respect for cultures of origin to improve the teaching-learning process of students at any educational level.

Keywords: Multicultural, diversity, teaching, interculturality, didactic strategies.

El siguiente trabajo de investigación da cuenta de cómo el multiculturalismo e interculturalismo forman parte esencial de nuestro país y como estos aspectos influyen de manera significativa en los diferentes sectores productivos, haciendo énfasis en este estudio en el educativo. La nación mexicana se caracteriza por su invaluable diversidad cultural y lingüística las cuales han sido preservadas a través del tiempo a pesar de los múltiples intentos de los países colonizadores por extinguirla.

Después de muchos siglos desde la conquista, en materia educativa se han logrado avances para fortalecer las distintas lenguas y etnias, el mismo Artículo 2º Constitucional hace referencia señalar que las autoridades federales, estatales y municipales tienen la obligación de garantizar la educación en todos los niveles de educación, favoreciendo la educación bilingüe, así como proporcionar un sistema de becas y desarrollar programas educativos de contenido regional de cada pueblo.

Es por ello que una enseñanza desde y hacia un enfoque de la interculturalidad, no es cosa fácil, se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas, en ese sentido uno de los principios de la Nueva Escuela Mexicana es precisamente el de la promoción de la interculturalidad, la cual busca formar la comprensión y aprecio a la diversidad cultural y lingüística, esta interculturalidad en la educación se debe caracterizar por ser democrática, inclusiva, humanista, participativa, equitativa para todos, sin discriminación, segregación y exclusión alguna es por ello que se debe preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica.

Las autoridades educativas, las escuelas, las familias y cada educador deben asumir en conjunto la responsabilidad de dar una res-

puesta adecuada a esta diversidad para todos los estudiantes ya que la institución escolar y mucho menos los docentes por si solos no serán capaces de completar un proyecto pedagógico intercultural, donde apliquen estrategias didácticas con un enfoque de interculturalidad.

Dichas estrategias se deben implementar a través de elementos como el respeto, la tolerancia, el diálogo, el reconocimiento de la diversidad y comunicación empática que nos hace posicionarnos en el lugar del otro, a hacer valer sus derechos, a ser escuchado, valorado, apreciado y aceptado.

Desarrollo

La diversidad cultural en México representa una enorme riqueza, considerado como un país pluricultural con base en el Artículo Segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que dice:

La Nación Mexicana es única e indivisible, tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (SEP, 2017).

La multiculturalidad en nuestro país surge incluso hasta antes de la conquista con la llegada de los mesoamericanos, posteriormente los españoles, franceses y africanos durante el periodo colonial, incluso, hasta nuestros días continua con la migración de mexicanos a Estados Unidos y su regreso a nuestro país con ideologías y tradiciones extranjeras.

Dentro del territorio nacional en la segunda mitad del siglo XX se observaba un gran ascenso de la migración de los pueblos indígenas a los centros urbanos, este aumento originó que incrementara también la multiculturalidad en los centros educativos, y con ello la necesidad de atender las demandas de todos los distintos grupos minoritarios, siendo esta una de las principales causas de la preocupación por parte de los autoridades educativas y docentes, puesto que la incorporación de estudiantes de provenientes de diferentes orígenes culturales, con distintas lenguas y costumbres supone un gran reto, ante esta situación el

Sistema Educativo Nacional reconoce la importancia de educar con un enfoque multicultural, razón por la cual en 1978 crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) “para impulsar una educación que promueva la equidad y el respeto entre la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los miembros de la nación mexicana” (Gunter & Mateos, 2011).

La cual promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo y coadyuva a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa, además se aperturó la contratación de personas oriundas de los pueblos indígenas, hablantes de la lengua con preparación básica o bachillerato, con la finalidad de desarrollar prácticas docentes en la lengua indígena para que colaboraran en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños pertenecientes a dichas comunidades, además se realizaron modificaciones y reformas al currículo, se implementaron diferentes programas educativos así como varios proyectos piloto con el propósito de ir más allá de la cultura y etnicidad indígena.

A pesar de todas estas acciones que impulsa la Secretaría de Educación Pública en sus intentos por construir una escuela sin exclusiones, se siguen padeciendo deficiencias, la realidad de la problemática de una educación intercultural para todos se vive en las aulas, los docentes deberán replantearse y reflexionar sobre la necesidad de todo un cambio de estrategias metodológicas ya que su preparación pedagógica en estos temas durante el proceso de formación inicial y básica es escasa o muchas veces nula, así como una dotación insuficiente de material didáctico y recursos de apoyo.

La Nueva Escuela Mexicana NEM (2020) fomenta el valor cultural de México y define a la cultura como “un conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, costumbres y tradiciones que caracterizan a una sociedad o un grupo social, donde forma seres humanos que se expresan, toman conciencia y reflexionan de sí mismo” (párr. 7). La concepción de la cultura se encuentra inmerso en cada modelo de educación multicultural, pero para entender más sobre la cultura se mencionan a continuación algunas aportaciones de autores como Geertz el cual menciona que “la cultura consta de un sistema de símbolos constituidos en la comunicación y la interac-

ción, o una urdimbre de significados” Raesfeld, (2008: 182) además, “la cultura como fenómeno plural y multiforme constituye un proceso continuo de creación y recreación colectiva e implica todas las manifestaciones humanas, incluso lo cotidiano” Elosua, (1994: p. 9) “Es evidente mencionar que no existe una sola cultura, sino en realidad son muchas culturas diferentes que expresan las tradiciones, realizaciones y sensibilidades del humano”.

De acuerdo a Edward Tylor (1871) la cultura es, “ese todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, la costumbre y otras facultades y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Parece ser una afirmación correcta ya que, la cultura comprende toda clase de comportamiento aprendido y a su vez heredado de generación en generación en todas las familias. Todo lo que se refiere a las costumbres, tradiciones, hasta en la forma de preparar los alimentos en cada núcleo familiar es distinto.

Para Ralph Linton (1936) la cultura en general, “se refiere a la forma de vida de cualquier sociedad, y no simplemente a las zonas que la misma sociedad considera como más elevadas o deseables”. Del mismo modo, define a la cultura como “configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta, cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad”. De acuerdo a las dos definiciones del autor, en la vida de las personas está presente la cultura, principalmente en su conducta o forma de actuar, que viene como consecuencia de la educación o formación recibida al interior del seno familiar, en dónde se nace y se desarrolla como persona. En pocas palabras la cultura está representada no solamente por algo material o tocable, sino también de carácter social y simbólico de cada grupo.

Una vez analizado las diversas concepciones de lo que es la cultura, existe una cantidad de conceptos implícitos en ella como lo es la multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad que se refieren a la diversidad cultural; sin embargo, apuntan a distintas maneras de conceptualizar esa diversidad y a desarrollar prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad y sus instituciones sociales, incluyendo la educación.

La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo. El cual se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Su uso mayor

se da en el contexto de países occidentales como los Estados Unidos, donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes, y los blancos, todos descendientes de otros países principalmente europeos; o como en Europa donde la inmigración se ha ampliado recientemente.

En ese sentido, el multiculturalismo se entiende como un relativismo cultural; es decir, una separación o división entre culturas sin aspecto relacional. La permanencia de las desigualdades e injusticias sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar activamente en la sociedad, dejando íntegras las estructuras e instituciones que favorecen a unos sobre otros.

La pluriculturalidad es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos, mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. A diferencia de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas, hacen una totalidad nacional.

Aunque las diferencias entre la multiculturalidad y la pluriculturalidad son mínimas, lo importante es que la primera, como lo menciona Touraine (1998) se refiere a “una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas”, mientras que el segundo señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas. Es decir, la multiculturalidad normalmente se refiere, en forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que, en la práctica social y política, permanecen separados, divididos y opuestos, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una profunda interrelación equitativa.

Ahora, si se habla de interculturalidad es un concepto distinto, ésta se refiere a las complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las diferencias sociales, económicas, políticas, de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el otro pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y la capacidad de actuar.

Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes (Guerrero, 1999).

Una educación intercultural es una propuesta educativa que busca trabajar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que permitan a todos los miembros que forman la comunidad educativa y a todos los miembros de la sociedad en general, relacionarse, comunicarse y convivir, de manera que se establezcan relaciones de igualdad de oportunidades, respeto de los derechos, cumplimiento de deberes y responsabilidades, y plena participación en la sociedad evitando situaciones de exclusión y segregación. La educación intercultural influye en el proceso educativo y a todas las personas involucradas en él, y no sólo en aquellos contextos de mayor presencia multicultural.

Por todo lo anterior, así como de la necesidad de cubrir esas demandas educativas que van en aumento es primordial la inserción del tema de la interculturalidad en el currículo, además es relevante el uso adecuado de los materiales didácticos, así como la implementación de las estrategias y actividades adecuadas que contribuyan a una formación integral del estudiante.

Como lo comenta López y Sánchez (2009): La actual política educativa de México establece que la educación en y para la diversidad es para todos los mexicanos y no sólo para los pueblos indígenas. Por ello, se busca que la figura docente cuente con las herramientas necesarias para acercar el conocimiento a las niñas y los niños con calidad, equidad y pertinencia sociocultural, étnica y lingüística, y de esa manera contribuya a la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, que existen diversas comunidades epistémicas, que respeten la diversidad cultural y se enriquezcan con ella, y así, les permita intervenir en procesos de transformación social.

Cuando los docentes deciden incorporar estrategias para fomentar actitudes interculturales, se plantean una cuestión fundamental: cómo diseñar e implementar dichas estrategias y adaptarlas a los contenidos curriculares de cada asignatura para poder lograr los aprendizajes esperados.

Dentro de las estrategias interculturales para implementar en el espacio educativo pueden ser las siguientes: en los juegos o actividades cotidianas se debe evitar realizar actividades o concursos en los que se ponga a competir a los niños según su género, grupo cultural o social, como por ejemplo los niños contra niñas. Además, se deben reorganizar los espacios de tal manera que se evite promover los estereotipos. Es decir, si las niñas juegan al supermercado durante el recreo, puede incluirse en dicha área herramientas y materiales de tal manera que tengan la oportunidad de jugar diversos roles. cuando exista alguna dificultad en la realización de alguna actividad por cuestiones de alguna condición física, de salud o por alguna situación personal, se pueden solicitar ideas acerca de cómo podría modificarse la actividad con la finalidad de que todos participen.

En los festivales escolares incluir actividades en las que se resalte la diversidad cultural, como mostrar la gastronomía del estado pidiendo a los alumnos que presenten en la escuela un platillo típico de su región. Para las actividades culturales se propone realizar desfile de trajes típicos de cada región para conocer las vestimentas de otras culturas. Además, permitir que los propios estudiantes se conviertan en los profesores de sus compañeros en la enseñanza de su lengua materna, esta actividad puede resultar muy enriquecedora para toda la comunidad escolar.

Escribir y colocar en las distintas lenguas todos los comunicados, periódico mural, así como señalizaciones y letreros de protección civil dentro de la escuela con el propósito de que los estudiantes se acostumbren a vivir en un mundo lingüísticamente diverso. Organizar debates en el aula donde los temas a discusión traten sobre el racismo, la homofobia, la desigualdad económica, la sexualidad, etcétera.

También se debe propiciar que los estudiantes con frecuencia lleven a la escuela objetos de su cultura, en el aula hablen acerca de las fiestas que se celebran en su comunidad o compartan con el resto de la clase alimentos, canciones, tradiciones etcétera, realizar sesiones de análisis sobre los contenidos de medios de comunicación en

los que se discutan las campañas publicitarias, las películas, series de televisión, periódicos, revistas, música y demás, que promueven y propagan los prejuicios y estereotipos.

Objetivos

El objetivo de este estudio que se realiza pretende fomentar la interculturalidad través de la implementación de estrategias didácticas que les permitan a los estudiantes fortalecer el respeto y comprensión entre los individuos, pueblos y culturas y que convivan en un entorno escolar inclusivo, promoviendo la igualdad de oportunidades a los diferentes grupos culturales en las aulas.

Objetivo General

Fomentar el respeto y la tolerancia hacia la diversidad cultural o multiculturalismo en el espacio escolar, reconociendo y valorando las diferencias interculturales existentes en los estudiantes para convivir en armonía con la sociedad.

Objetivos Específicos

- Proponer estrategias educativas que coadyuven en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque intercultural.
- Disminuir los prejuicios sociales, la discriminación, así como fomentar la empatía.
- Establecer un ambiente incluyente, colaborando cada una de las partes, alumnos y profesor.
- Reducción de la violencia, la represión, imposición y el castigo como método educativo

Justificación

Uno de los retos de la educación es educar para el establecimiento de relaciones de igualdad, respeto, comprensión mutua, empatía, corresponsabilidad y cooperación. Educar para apreciar la diversidad como un valor, asimismo para la aceptación y el enriquecimiento mutuo mediante el aprendizaje de unas personas y de otras y no como simple

tolerancia hacia el otro, sino desde un intercambio enriquecedor que supone ampliar horizontes, estar abierto, ser flexible y construir un concepto de ciudadanía amplio que parta de, mirar la realidad y entender la vida, las realidades de las otras personas, sus formas de vivir, desarrollar la empatía, para reconocerlas y comprenderlas.

Las principales dificultades para abordar el tema de la diversidad cultural, no se encuentran solamente en los ámbitos del conocimiento ni del compromiso por parte de los y las docentes. Se encuentran, sobre todo, en el terreno de la didáctica, es decir, en la definición de la metodología más efectiva, para lograr el desarrollo de las actitudes pluralistas en los educandos.

Es un desafío que se plantea a todos por igual, hombres y mujeres, ancianos, adultos y niños. Pero, una de las condiciones de posibilidad para su realización, es la incorporación de los aprendizajes sobre multiculturalidad e interculturalidad, en las diferentes etapas del desarrollo de los futuros ciudadanos: los niños y las niñas.

Crear en la otra persona; ser conscientes de que todas las personas son capaces y creer en las posibilidades y aportes de cada quien. Sentirse parte; sentirse valorados y valorar, tomar conciencia de las interrelaciones personales y sociales y de la responsabilidad en las mismas. Desarrollar nuestras identidades desde el sentimiento pertenencia a una cultura, a un pueblo, a una nación y al mundo.

Este tipo de educación no ha de quedarse enmarcado en los contextos en los que existe multiculturalismo o presencia de personas diversas, se ha de producir en todos los ámbitos y en todos los contextos. Es decir, es necesario potenciar una educación intercultural en todas las escuelas y en toda la sociedad. Todo esto ha de basarse en relaciones que han de promoverse a través del trabajo en grupo, el trabajo cooperativo y el aprendizaje conjunto.

Y en este sentido es de gran importancia el fomentar espacios de encuentro que faciliten las relaciones de igualdad, ayuden a romper estereotipos y a superar las actitudes e ideologías superiores sobre el conocimiento, el poder y la ayuda. El encuentro sitúa a las personas en un plano de igualdad en el que todas las personas aprenden de todas. Es importante generar espacios presenciales o virtuales, donde la diversidad tenga cabida, donde compartan y dialoguen personas y colectivos con diversos orígenes geográficos y diversos contextos socioeconómicos.

Población y Muestra

Los estudiantes objetos de estudio serán aquellos pertenecientes a dos escuelas, la primera ubicada en la ciudad y puerto de Acapulco, Escuela Secundaria Técnica núm. 1 “Juan de Dios Bátiz” con un total de 44 estudiantes de tercer grado grupo L y la segunda en la capital del estado de Guerrero Chilpancingo de los Bravo, Escuela Secundaria Técnica Industrial núm. 81 “Aarón M. Flores Moctezuma” del primer grado B con 41 estudiantes, cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad.

Conclusiones

La interculturalidad parte de una base segura sobre la persona, es decir, de un claro sentido y conocimiento de quién es y cómo se identifica personal y colectivamente. A eso se incorporan características físicas, experiencias vivenciales organización familiar, descendencias y parentesco, territorio y comunidad, la vida individual y colectiva, comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, económicas, religiosas y relaciones con la naturaleza. El referente principal en el contexto rural es la comunidad local, el ámbito microsociedad, aunque otras categorías culturales regionales o nacionales también pueden servir como referentes.

Comprender y aceptar al otro en su diferencia u otredad es parte del proceso de la interculturalidad. Este criterio se enfoca en la identificación y el reconocimiento de las diferencias que existen a varios niveles, incluyendo dentro y fuera de la comunidad, entre varias regiones de un país y con el exterior, como también los elementos distintos de la diferencia que incluye género, lengua, edad, hábitos culturales, trabajo productivo, parentesco ancestral, religión, entre otros. A partir de la perspectiva de que las diferencias representan una riqueza y potencialidad y muestran la capacidad creativa de los seres humanos, se pretende desarrollar un entendimiento positivo y real sobre las diferencias culturales, cuestionando las nociones y las prácticas sociales y educativas, en las cuales las diferencias culturales están consideradas como obstáculos para la educación, para la sociedad y para el desarrollo.

La interculturalidad busca establecer un equilibrio y complementariedad entre la unidad necesaria para una sociedad y la diversidad cultural en el nivel individual y colectivo, un equilibrio y comple-

mentariedad que puede llevar a una eventual convivencia democrática. Tal proceso requiere un reconocimiento que, además de los saberes, conocimientos, prácticas, creencias y convicciones culturalmente inscritas, existen rasgos comunes y orientaciones universales que todos los miembros de conceptos como comunidad, nación, ciudadanía y democracia en los momentos actuales y resaltar que, a pesar de la globalización, la heterogeneidad es cada vez más evidente.

La interculturalidad se caracteriza por el esfuerzo de comunicarse e interrelacionarse entre individuos, grupos y saberes culturalmente diferentes y de cooperar en forma solidaria. Este criterio pretende desarrollar una mayor comunicación e interrelación entre distintos sistemas de conocimiento, saberes y prácticas locales y entre personas y grupos que se identifican de maneras diferentes, buscando niveles de complementariedad sin quitar ni lo propio ni lo ajeno. También intenta incentivar y potenciar acciones de cooperación que permitan aprender, trabajar y actuar de manera colaborativa, identificar asuntos comunes que les afectan, analizar y resolver conflictos y problemas reales y actuales, y desarrollar actitudes de responsabilidad y solidaridad.

Trabajar la interculturalidad en la escuela implica dar una mirada distinta a una serie de aspectos de nuestra labor educativa. Exige repensar toda la práctica docente y analizar su pertinencia a la luz de las características socioculturales de los niños y las niñas con quienes se trabaja y de sus necesidades como personas y como miembros de un grupo social particular. Desafía a revisar las competencias que se quieren desarrollar, los contenidos que se van a trabajar, las estrategias a utilizar y los criterios y procedimientos con los cuales se evaluará.

Bibliografía

- Berzosa, L., Gomero, A., Martínez, R., *et al.* (2013). *Retos de la educación intercultural*. España, Fundación Entreculturas.
- Euroinnova campus de enseñanza virtual*. obtenido de <https://www.euroinnova.mx/blog/que-es-la-multiculturalidad-en-mexico>
- Kreisel, M. (2006). En busca de estrategias para la educación intercultural: Un compromiso para contribuir a la equidad *Sinéctica*, núm. 29, agosto-enero pp. 67-73. Instituto Tecnológico y de estudios superiores de occidente. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739010.pdf>

- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Martínez, J. & Aguilar J. (2016). Estrategias para promover la educación intercultural. Obtenido de http://www.docenciapositiva.com/estrategias_educacion_intercultural_inclusion.pdf
- NEM. (2020). *Principios que fundamentan la Nueva Escuela Mexicana*, párr. 7, Obtenido de [https://la-nueva-escuela-mexicana-nem-2020.fandom.com/es/wiki/Principios_que_fundamentan_la_Nueva_Escuela_Mexicana_\(NEM\)](https://la-nueva-escuela-mexicana-nem-2020.fandom.com/es/wiki/Principios_que_fundamentan_la_Nueva_Escuela_Mexicana_(NEM))
- Revista digital para Profesionales de la Enseñanza*. (2010). obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7228.pdf>
- Schmelkes, S. (s.f). *La interculturalidad en la educación básica 1*. Obtenido de <https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
- SEP. (2017). *Blog Secretaría de Gobernación*. México, D.F.: Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-en-que-consiste-la-educacion-intercultural>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la Educación*. Perú, Ministerio de Educación.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL. UNA ALTERNATIVA PARA ABORDAR LA VIOLENCIA QUE SE SUSCITA EN LA ESCUELA

Jesús Morales* y Nelly García Gavidia**

*Maestro en Orientación Educativa y en Lectura y Escritura. Docente y Coordinador de Investigación y Posgrado de la Universidad de Los Andes. lectoescrituraula@gmail.com

**Doctora en Sociología. Profesora jubilada de la Universidad de Zulia. garciaavidia@gmail.com

Recibido: 18 de junio 2022

Aceptado: 16 de noviembre 2022

Resumen

El presente ensayo reporta algunas reflexiones sobre la vida al interior de las instituciones educativas, en las que la persistencia de comportamientos violentos se entiende como los causantes del deterioro del clima escolar, de los procesos de enseñanza y de las relaciones de convivencia. En atención a estos aspectos, se plantea como proceso de intervención la educación intercultural, a la que se asume como una alternativa que busca la reconciliación social y cultural, el reconocimiento a la Otridad y sus particularidades, así como la adopción de valores comunes que garanticen el entendimiento. Se concluye, que la educación intercultural procura reducir las brechas sociales ocasionadas por la violencia, el maltrato, la hostilidad y la discriminación, mediante la promoción y el respeto a la diversidad humana, al valor personal, al reconocimiento de

las individualidades y al sentido de interdependencia, aspectos de los que depende la construcción de una sociedad justa y equitativa.

Palabras clave: Violencia escolar, otredad, educación intercultural, convivencia.

Abstract

This essay reports some reflections on life within educational institutions, in which the persistence of violent behaviors is understood as causing the deterioration of the school climate, teaching processes and coexistence relations. In attention to these aspects, intercultural education is proposed as an intervention process, which is assumed as an alternative that seeks social and cultural reconciliation, recognition of Otherness and its particularities, as well as the adoption of common values that guarantee the understanding. It is concluded that intercultural education seeks to reduce the social gaps caused by violence, mistreatment, hostility and discrimination, by promoting and respecting human diversity, personal value, the recognition of individualities and the sense of interdependence, aspects on which the construction of a just and equitable society depends.

Keywords: School violence, otherness, intercultural education, coexistence.

En la actualidad la institución educativa enfrenta un inminente desafío asociado con la construcción de escenarios en los que el respeto, la tolerancia y el reconocimiento del otro, se erijan como valores fundamentales a partir de los cuales configurar las condiciones necesarias que garanticen la convivencia armónica y pacífica (Olweus, 1998; Puglisi, 2012). Por ende, parte de los cometidos de esta institución como factor de socialización, involucran la integración social, la promoción de la pluralidad y el sentido de apertura a la diversidad social y cultural.

Frente a este cúmulo de exigencias la educación intercultural toma especial relevancia, pues las confrontaciones entre grupos, la lucha por espacios y la intolerancia, plantean para la escuela y la formación en general, un proceso de cambio y de reformulación de sus objetivos, en un intento por focalizar los esfuerzos en impulsar acciones estratégicas que cohesionen e integren las minorías, mediante la promoción de la

enseñanza de valores comunes y el aprendizaje de los elementos característicos propios de cada grupo, como vértices en función de los cuales evitar los sesgos diferenciales y la predisposición al conflicto.

Interpretando a Sen (2007), la convivencia social pacífica y en condiciones de igualdad, por la diversidad de miradas, cosmovisiones y representaciones de quienes la integran, tiende a verse convulsionada por la presencia de atrocidades y acontecimientos violentos como resultado de la lucha por la pertenencia inevitable a identidades cerradas, intolerantes y con la escasa disposición para razonar y sí de imponerse hasta lograr la confrontación.

Un modo de enfrentar estos aspectos nocivos para el funcionamiento social e institucional, demanda la reformulación de los esquemas, procesos de intervención y abordaje estratégico, en los que el foco no sea la aplicación de medidas rígidas y de sanciones disciplinares férreas, sino la adopción del consenso, la negociación y la mediación como vértices propios del paradigma preventivo; en función del cual fomentar el sentido de responsabilidad, interacción y la conciliación con asidero en la integración de la diversidad cultural.

Al respecto, Brandoni (2017) propone que los conflictos socioeducativos que persisten en mantenerse en la escuela, se deben fundamentalmente a las diferencias intergeneracionales entre quienes enseñan y quienes aprenden; de allí, la tendencia a imponer una “uniformidad escolar que no atiende la diversidad de intereses y deseos singulares; pues la brecha intergeneracional de los sujetos del acto educativo responden en sus conductas a lógicas distintas” (p. 54).

Desde la perspectiva de Galtung (2003), la educación intercultural como fundamento para el abordaje de los diversos modos como se manifiesta la violencia escolar como fenómeno social recurrente, debe privilegiar “aquellos aspectos culturales que sirven para justificar y legitimar la directa y la paz estructural, la cual entraña como propósito la configuración de condiciones para el establecimiento de una cultura pacifista” (p. 8).

En atención a lo planteado hasta ahora, se propone una disertación producto de una revisión documental, que aborda por un lado, un acercamiento conceptual a la violencia escolar y, por el otro, una aproximación teórica a la educación intercultural como alternativa para enfrentar los conflictos que se dan en el escenario educativo, cuyas implicaciones demandan el manejo del consenso, la negociación y el reconocimiento de las sujetos que hacen vida en este espacio de socialización.

Violencia escolar. Aproximación a su conceptualización

La vulneración de la integridad humana tiene alrededor del mundo diversos modos de proceder. Uno de ellos la violencia arbitraria a la que se le atribuye el potencial de generar daños de amplio alcance, por su capacidad para ejercer control total e infligir “el sentimiento de indignación, dolor, angustia y miedo” (Butler, 2006, p. 16). Por lo general, este modo de violencia se vale de la descalificación pública a la que apela el sujeto como un modo de minimizar al otro, en muchas ocasiones con la complicidad de quienes integran el entorno.

De esta relación con su entorno, el sujeto violento adopta una serie de comportamientos legitimados por la práctica recurrente, que le conducen a reproducir lo aprendido sin ningún tipo de racionalización, convirtiéndose de este modo en un agente perturbador del escenario educativo; por lo general, este modo de operar conduce al ejercicio de la dominación y el control multidimensional, cuyo proceder tiene como objetivo anular la dignidad humana y lograr la adopción de actitudes pasivas.

Por lo general, la violencia escolar se entiende como un conjunto de comportamientos, conductas y actitudes que van contra el orden establecido en la institución educativa (Morales, 2020); sin embargo, una caracterización de este fenómeno social multifactorial lo asumen como la confluencia de incivildades, enfrentamientos físicos y respuestas irritantes que buscan generar daño en terceros. Parafraseando a Viscardi (2003), la violencia en el escenario educativo no es más que la configuración de una serie de condiciones sociales y culturales que imposibilitan el entendimiento, así como el respeto mutuo, como valores fundamentales a partir de los cuales se definen las relaciones de convivencia.

Lo dicho implícitamente refiere al deterioro de las condiciones de vida en general, como resultado de la ampliación de la brecha de desigualdad y el recrudecimiento de la discriminación, cuyas repercusiones se ven reflejadas en el contexto educativo, al cual se le atribuye en la actualidad la incapacidad para enfrentar con efectividad las exigencias propias de una realidad que demanda la configuración de “las reglas de interacción docente-alumno, en un intento por propiciar procesos comunicativos y el respeto mutuo, como requerimientos para consolidar un clima escolar positivo” (Viscardi, 2003, p. 149).

Por su parte, Lavena (2002) propone que la violencia escolar tiene su asidero en la desorganización y disfuncionalidad social, estados que traen como consecuencia el atentado recurrente a la integridad física,

moral y psicológica de sus miembros; de allí la afirmación “la violencia es dependiente de valores, códigos sociales y las fragilidades sociales de las víctimas” (p. 5). En el mismo orden de ideas, se interpreta a Fromm (1992) reitera que la violencia constituye un fenómeno con un elevado poder destructivo, pues de vale de la manipulación y de la fuerza para invalidar la libertad de la víctima para reaccionar al daño causado.

En sentido amplio, Lavena (2002) caracteriza la violencia como un fenómeno multifactorial, en el que el victimario valiéndose de su ventaja física y su potencial psicológico para controlar se impone sobre el más débil; este control se manifiesta de diversos modos, entre los que se precisan “actuación injustamente agresiva, a otro/a compañero/a y lo someten, por tiempo prolongado, a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, amenazas, aislamiento, etc. y se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse” (p. 6).

Esto indica que el victimario se vale de la degradación moral y psicológica del más vulnerable, con el propósito de lograr su progresivo y sistemático aislamiento, operaciones que le hacen entrar en un círculo de sociabilidad violenta que le impide reaccionar. Según Hiri-goyen (1999), el victimario en el escenario educativo busca “reforzar la culpabilidad de la víctima, evitándole cualquier posibilidad de encontrar los medios para salir de su posición” (p. 16). Por lo general, el sujeto violento en el escenario educativo se vale de humillaciones prolongadas y de la descalificación pública para profundizar su dominio; pues su propósito consiste en acentuar su control, por lo que es frecuente que caiga en insinuaciones y rumores que buscan reforzar sus perversos cometidos (Bourdieu, 2000; Debarbieux, 1996; Sanmartín 2007).

Dicho de otra manera, la violencia entraña como objetivo la desestabilización de la víctima, en quien se procura interiorice la culpabilidad que según su propia percepción le hace merecedor del maltrato y la degradación; este proceder según plantea Girard (1986), tiende a focalizarse sobre “el más débil y desprotegido” (p. 10). En consecuencia, la víctima se ve inutilizada por una multiplicidad de factores que lo hacen propenso a la degradación de su autoestima y de la capacidad para sobreponerse, mediante la ruptura del círculo violento en el que se encuentra inmerso involuntariamente.

Parte de los efectos psicológicos de la violencia escolar, se asocian con el desarrollo de la incapacidad de la víctima para resistir, pues al convertirse en receptáculo de maltratos sistemáticos adopta un comportamiento desorientado que lo vuelve propenso a la manipulación así

como a la disposición para emitir juicios sobre lo que está atravesando. Desde el punto de vista físico, la violencia que se da en la escuela usualmente opera mediante el uso de golpes y rasguños como rasgos evidentes, que tienen como finalidad incrementar el temor y, como consecuencia inmediata dimensionar el nivel de dominio y control necesario para lograr la preservación del estatus de superioridad del victimario.

Hirigoyen (1999) plantea una caracterización de la violencia desde el punto de vista verbal, como un modo de maltrato tanto público como privado, que consiste en “la descalificación, el manejo de insultos, el uso de provocaciones directas e indirectas, el desprestigio colectivo y la permanente acusación de hechos no cometidos” (p. 137). Estas actuaciones son adoptadas por el victimario con el propósito de infligir miedo, pues se convierten en recursos a partir de los cuales anular la escasa capacidad de la víctima para reaccionar. A esto es preciso agregar, que la dificultad para defenderse suele vincularse con el temor a recibir represalias aún mayores.

Al respecto Sanmartín (2012), propone que el miedo como factor mediador el acto violento que se da en la escuela “provoca cambios duraderos en la conducta, los sentimientos y el funcionamiento psicofisiológico de las personas; por ende, quien manipula valiéndose del miedo, está incurriendo en lo que estrictamente hablando se denomina violencia” (p. 147). Es preciso destacar, que la violencia dada en estas condiciones conduce a la víctima a la resignación, pero además, a la adopción de un estado de indefensión condicionada, a la que se debe entender como “un sentimiento de impotencia que conduce al sujeto a acomodarse a la victimización que sufre y a tratar de justificar su conducta” (Sanmartín, 2012, p. 148).

Desde la perspectiva de Bourdieu (2000), la violencia escolar se sustenta sobre una imagen aumentada de superioridad que reposa sobre el victimario, que le hace acreedor de la legitimidad para imponerse sobre cualquier sujeto que no comparta sus mismos valores, prácticas y formas de ver el mundo. Se trata de un proceder arbitrario carente de cualquier rasgo de empatía, que perfectamente se vale de la coerción como condición socialmente legitimada que define el trato a la disidencia, al diferente. Frente a este panorama, la actuación de la víctima tiende a ser neutralizada, por la propensión al riesgo que conlleva la resistencia como elemento del que depende el desencadenamiento de conflictos.

Según propone Guzmán (1990), la violencia escolar no es más que el resultado de “la tensión que se da en los distintos niveles de la acción social; esto ocasiona la reproducción de la histeria y la hostilidad como fac-

tores que ocasionan situaciones de confrontación que se traducen en violencia, en daños físicos, morales y psicológicos en sus receptores” (p. 20).

Para Brandoni (2017), la violencia escolar es el resultado de la incapacidad de los actores educativos para manejar los conflictos que se generan recurrentemente en este escenario de socialización. De allí, la permanente vulneración de los derechos de terceros y la degradación de las relaciones entre pares, como factores que se convierten en oportunidades para la emergencia de actos violentos y del maltrato sistemático. Esto se debe en parte, a incomprensión de los modos como “se estructuran y se dan los vínculos propios de cada realidad particular, de la cual, a su vez, se derivan sentidos diversos” (Brandoni, 2017, p. 50).

Según la autora en mención, la comprensión de la violencia escolar demanda la revisión de los diversos sentidos y modos como opera, entre los que se precisan:

1. Una manera de adquirir bienes. Esto supone el uso del *modus operandi* propio del hurto y el robo en lugares comunes, privados, internos y externos al aula de clase.
2. El establecimiento de jerarquías. El sujeto violento procura mantener su estatus o al menos dejar por sentada su superioridad y su liderazgo sobre el resto del grupo, razones por las que se vale de la coerción física y de la intimidación para lograr sus objetivos.
3. La violencia como mecanismo para resolver conflictos. Si bien es cierto, la violencia no constituye en modo alguno una manera para dirimir diferencias, su práctica recurrente le ha revestido de legitimidad en ciertas sociedades, condición que ha derivado en el recrudecimiento de la discriminación y el maltrato de los más desfavorecidos.
4. La violencia como defensa. Una respuesta del sujeto sometido histórica y sistemáticamente a situaciones de violencia, es la reacción. Por lo general, este proceder no es más que el resultado de un estado extremo de frustración y estrés que conduce a la confrontación como una acción con tendencia a mitigar el hostigamiento y, en consecuencia, frenar al agresor.
5. Catarsis de la violencia, consiste según Brandoni (2017) en un modo como la víctima logra “descargarse, desahogarse emocionalmente, desquitarse” (p. 49).
6. Revelarse frente a la autoridad. Por lo general el ir contra la autoridad se encuentra asociado con dos aspectos fundamen-

tales “la carencia de una figura social que establezca orden y la falta de reconocimiento” (Brandoni, 2017, p. 49).

7. Reivindicaciones sociales. Como respuesta propia frente a la injusticia, a los castigos infundados, a las sanciones sin razones, es frecuente que tanto la víctima como el victimario adopten comportamientos que van contra el orden establecido y sus defensores.

8. Condición para ingresar a un grupo. Parte de los rituales que se dan en el escenario educativo, consisten en el cumplimiento de ciertos requerimientos asociados con el desafío del orden, infligir daño a un tercero y demostrar públicamente su cualidad para pertenecer a un grupo que le demanda romper con las reglas del orden, como requerimiento para participar del mismo.

Por su parte Feixa y Ferrándiz (2002), proponen que la violencia escolar responde a un fenómeno con diversas caras y matices, cuyo modo de operar se vale del “uso agresivo de la fuerza física por parte de individuos o grupos en contra de otros; es preciso recordar la existencia de otras formas de violencia igualmente nocivas como: la simbólica, verbal y moral” (p. 3). Mientras que Di Napoli (2016) de manera más específica caracteriza la violencia escolar, mencionando entre las más comunes “los insultos, apodos y sobrenombres; luego, los golpes, agresiones físicas, robos; amenazas, rumores y el aislamiento social” (p. 70).

En suma, la violencia escolar constituye un fenómeno multifactorial que tiene su origen en la dificultad del victimario para resolver los conflictos y manejar las diferencias de quienes integran su escenario de convivencia; a este proceder se le atribuye fundamentalmente el deterioro del clima escolar, pero además, la alteración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues al convertirse la escuela en un espacio cargado de tensión y anarquía, se dificulta el desenvolvimiento de relaciones sociales positivas que permitan el intercambio y el diálogo respetuoso; de allí, la necesidad de generar espacios en los que prime el manejo pacífico de conflictos, el reconocimiento de la diversidad social y el respeto por las particularidades de las minorías, como parte de las dimensiones que se plantean desde la educación intercultural.

Educación intercultural ¿Una alternativa para minimizar la violencia escolar?

La violencia escolar como fenómeno multifactorial ha transformado significativamente el contexto educativo. Algunas posiciones discipli-

nares indican que la escuela como escenario de socialización ha perdido su capacidad para enfrentar los problemas que se dan en su interior, así como abordar las situaciones derivadas del choque cultural, identitario y social. Frente a esta realidad, la educación intercultural se erige como una propuesta cuyo potencial integrador e inclusivo supone el reconocimiento del otro, de sus valores, particularidades y modos de vida, como requerimientos que fundados en la tolerancia son capaces de potenciar el desenvolvimiento de relaciones óptimas convivencia.

En tal sentido, la educación intercultural puede entenderse como la construcción de relaciones de entendimiento entre sujetos pertenecientes a grupos diferentes, lo cual, como propósito general de los programas globales entraña la búsqueda de procesos de interacción, comunicación y diálogo, como mecanismos al servicio de la configuración de la vida social en torno a vínculos fundados en el respeto y el reconocimiento recíproco. Esta configuración de nexos plantea para la educación en general, un inminente desafío consistente en enfrentar las visiones excluyentes del mundo, que históricamente han ampliado las brechas de la discriminación y los prejuicios tanto entre individuos como entre grupos.

Parafraseando a Maalouf (1999), la educación intercultural tiene como vértice la apertura al reconocimiento de la Otredad, sin que esto implique la pérdida de los valores propios; y si en cambio, se trata de posibilitar relaciones en las que cada sujeto asuma el respeto como requerimiento asociado a la reciprocidad; es decir, al trato equitativo y equilibrado como requerimientos que hacen parte de la convivencia, la búsqueda de puntos de encuentro entre convicciones, preferencias y modos de ver el mundo. Esto supone, generar nexos fundados en el respeto a la diversidad como estrategia para minimizar las implicaciones negativas derivadas de la desconfianza, el etiquetamiento, la incomprensión y la hostilidad.

De allí que emerja la idea del reconocimiento y configuración de una identidad compuesta, como un mecanismo capaz de armonizar los vínculos sociales y culturales; lo que en palabras de Maalouf (1999) no es más que el resultado de una educación integradora de lo diverso, cuyo objetivo no es otro que “tejer lazos de unión, disipar malentendidos, hacer entrar en razón a unos, moderar a otros, allanar, reconciliar; en otras palabras, su vocación es servir de enlace, puente, mediadores entre las diversas comunidades y las culturas” (p. 6). Es así, que la educación intercultural procura estrechar los lazos sociales con la finalidad de minimizar actitudes hostiles y respuestas negativas que conduzcan a la confrontación y el conflicto.

Lo dicho supone, la reformulación de los programas curriculares y la focalización en objetivos trascendentales, en los que prime la atención priorizada en aspectos tales como:

1. La educación para la cooperación y la solidaridad. Constituye una invitación al manejo del altruismo y la empatía, como valores que le permitan a la sociedad estrechar lazos de ayuda, reconocimiento, supresión de las diferencias y el establecimiento de puntos de encuentro mediados por la negociación, el diálogo simétrico y la comunicación asertiva.
2. La promoción del conocimiento cultural de las minorías sociales y de sus rasgos característicos, con el propósito de generar el sentido de apertura y flexibilidad para adoptar las diferencias propias de cada grupo cultural desde la tolerancia.
3. La generación de procesos de cambio enfocados en la educación para la paz y el manejo de conflictos. Esto exige la integración en los planes educativos del eje convivencia, en función del cual trascender de la comprensión del otro al desarrollo de competencias sociales, actitudes y capacidades para manejar la resolución de conflictos a través de la cultura de paz.

En consecuencia, la educación intercultural como requerimiento mundial en un mundo globalizado, se encuentra vinculada con la defensa de los derechos fundamentales, los cuales recogen principios y valores enfocados en reconocer y respetar las particularidades socio-culturales de grupos minoritarios; esto significa la formación para la convivencia fundada en la pluralidad “donde el respeto, la tolerancia, la solidaridad y el rechazo a cualquier tipo de discriminación hagan posible la convivencia de todos y todas” (González, 2002, p. 256). Este enfoque en la defensa de una sociedad plural, entraña objetivos estratégicos vinculados con el ejercicio de la libertad sin ninguna limitante.

Una definición asumida por González (2002), deja ver que para la educación intercultural el valor del “respeto, la tolerancia y la solidaridad es la mejor arma para combatir actitudes negativas y luchar por una sociedad justa y solidaria; lo cual requiere ser formado en el conocimiento, el respeto y la valoración a la diversidad cultural” (p. 256). Lograr estos cometidos refiere, entre otras cosas, el fomento de la construcción de vínculos sociales y de relaciones interpersonales sólidas, que minimicen los estereotipos

y supriman los prejuicios que obstaculizan la cohesión grupal; estos aspectos, indican que la educación intercultural se erige como una alternativa para promover el respeto por la diversidad humana, el reconocimiento de las minorías y las particularidades sociales de los grupos vulnerables.

Al respecto Sarramona (2002) indica que la educación intercultural como demanda social, refiere al “respeto entre las diversas culturas en contacto y se proyecta hasta facilitar las relaciones más amplias entre territorios culturalmente diversos” (p. 65). Esto sugiere para los sistemas educativos un inminente desafío asociado con la reformulación de los planes de estudio, en los que se debe integrar con mayor énfasis el tratamiento de las tensiones, los conflictos y los enfrentamientos entre agrupaciones culturales que por su modo particular de ver el mundo, se perciben segregados o vulnerados.

En tal sentido, aprender a convivir se entiende en la actualidad como un requerimiento para lograr la paz social, el entendimiento y el reconocimiento del otro. Esto sugiere la construcción y promoción de un proyecto común de sociedad, en el que halle cabida las particularidades culturales y sociales, las prácticas y modos de vida, las formas como se concibe el mundo y las representaciones existentes en torno a las relaciones sociales, así como a los vínculos que cohesionan los grupos (Glocer, 2008; Loscertales y Núñez, 2009; Zizek, 2009).

Parafraseando a Bourdieu (2000), la educación intercultural procura como ideal el establecimiento de condiciones de orden duraderas, sustentadas entre otros aspectos, en la ruptura de las relaciones de dominación, mediante la promoción y defensa de los derechos humanos como dispositivos necesarios para evitar los atropellos, los privilegios y las injusticias; esto supone, pasar del desconocimiento al reconocimiento en el que desaparezca la arbitrariedad cultural y la segregación, mediante el respeto a la vida privada y a las particularidades sociales igualmente merecedoras de respeto.

De los planteamientos de Hirigoyen (1999) se infiere, que la promoción de la tolerancia como valor propio de la educación intercultural, procura la formación en reciprocidad como condición sustentada en una trama comunicativa y en el diálogo simétrico, requerimientos fundamentales que por su potencial pacificador y mediador coadyuvan en el proceso de atenuar las confrontaciones. Para el autor, esto refiere no solo el logro de consensos sino al desarrollo de un elevado nivel de conciencia con funciones esencialmente reivindicativas.

La posición de Guzmán (1990) deja ver otros elementos asociados con las pretensiones de la educación intercultural, entre los que precisa “la promoción del pluralismo, el diálogo, y el acuerdo sobre derechos y deberes de las minorías” (p. 4). Este autor parafraseando a Robert Merton sugiere que el escenario educativo debe convertirse en el punto de encuentro en el que se racionalicen las diferentes y se construya una identidad anclada no solo sobre elementos comunes o semejantes, sino sobre el establecimiento de acuerdos en función de las diferencias, lo cual exige la superación de los desencuentros y la adopción del sentido de comunidad que coadyuve con la recomposición del orden social y de “la integración que parte de los valores, pasa por las normas y termina en roles e inversamente” (Guzmán, 1990, p. 19).

Lo dicho plantea como desafío, la estructuración organizada de procesos interactivos con enfoque psicosocial, cuyo enfoque sea la generación de un código común de convivencia, en el que se deje a un lado la marginación, la victimización y la exclusión, y en lugar de ello, se “estimule la plasticidad de los grupos y las múltiples identificaciones, poniendo el foco en la función socializante capaz de ofrecer otras formas de tramitar las diferencias” (Brandoni, 2017, p. 51). Lograr estos cometidos supone, operar en función de las siguientes líneas estratégicas:

1. La trascendencia de la escuela un lugar para el aprendizaje de valores a la práctica consciente y razonada de principios éticos y morales sobre los cuales sustentar la construcción de redes de cooperación, tolerancia y reconocimiento.
2. La promoción del sentido de apertura y flexibilidad para comprender la existencia de particularidades culturales y de singularidades sociales, así como de prácticas, formas de vida, rituales y modos de convivencia.
3. La construcción de escenarios democráticos, en los que el consenso y la participación simétrica posibiliten la integración, la inclusión y la responsabilidad con el bien común.
4. El fomento del aprendizaje cultural fundamentado en “el diálogo, la interacción y el compromiso con la práctica de valores asociados con la ciudadanía” (Brandoni, 2017, p. 55).

En tal sentido, la educación intercultural supone un andamiaje de prácticas y convenciones asociadas con el entendimiento social, proceso que busca la definición de límites y establecimiento parámetros de comportamientos enfocados en fortalecer los vínculos y las interacciones entre grupos; esto obedece fundamentalmente a la necesidad de construir acuerdos que no solo regulen mediante dispositivos normativos las relaciones en el contexto educativo, sino la adopción de una cultura sustentada en la reciprocidad (Savater, 1997) y en el intercambio de significados.

Interpretando a Feixa y Ferrándiz (2002), la educación intercultural como proceso de mediación social, no es más que un modo de negociación que busca organizar el conflicto y el manejo de las diferencias culturales en función de normas que eviten el uso de la fuerza física y del maltrato psicológico, y en su lugar, se adopte el intercambio de “representaciones mentales, valores y prácticas rituales, centrando la atención en los matices culturales que determinan el encuentro y el mutuo entendimiento” (Feixa y Ferrándiz, 2002, p. 8).

Lo dicho según esgrime la UNESCO (2010), demanda estrechar contactos culturales que conduzcan a los grupos conocer la diversidad de estilos de vida, de prácticas sociales y expresiones que refieren a modos como la humanidad históricamente ha forjado su identidad; en tal sentido, la educación intercultural de ninguna manera busca homogeneizar las particularidades identitarias que confluyen en el escenario educativo, sino más bien establecer puentes de entendimiento que minimicen la vulneración a las diversas manifestaciones culturales que conviven en este espacio de socialización.

Lo expuesto exige, estrechar relaciones entre la escuela y la sociedad mediante nexos de justicia que orienten la construcción de espacios en los que prime el tratamiento simétrico, como medida en función de la cual, definir patrones de comportamiento que determinen el respeto a las individualidades, evitando la negación y sí, en cambio, adoptar el reconocimiento de sus particularidades, aceptándolas desde la interiorización que impulse la convivencia. En suma, la educación intercultural debe precisarse como alternativa para transformar los escenarios socio-educativos en ambientes positivos en los que se potencie la paz cultural como requerimiento para consolidar la tolerancia, las relaciones en condiciones de respeto y equidad, pero además, los nexos simbióticos entre los diversos sujetos que hacen vida en la escuela.

Conclusiones

La educación intercultural supone crear espacios en los que prime el compromiso con la convivencia socio-educativa, condición que refiere a la adopción de actitudes cívicas y ciudadanas asociadas con la responsabilidad así como con la tolerancia a la diversidad; esto supone, la supresión de comportamientos individuales y colectivos con tendencia a la descalificación, como comportamientos detonantes del castigo a la disidencia y a la minimización del diálogo como medio para enfrentar las discrepancias entre grupos. Esto plantea como desafío, la construcción de un clima educativo democrático en el que se combinen esfuerzos integradores e inclusivos, como valores asociados con la cohesión grupal y el trato igualitario.

Esto implica para los programas educativos, focalizar sus objetivos en promover la aceptación como valor que conduzca a la práctica del respeto y la valoración justa de las diferencias grupales e individuales. Interpretando a Sen (2007), la educación intercultural constituye una alternativa para sensibilizar al sujeto sobre los propios valores que lo identifican, pero además, acercarlo al conocimiento de la existencia del otro, con quien posiblemente comparta rasgos o elementos semejantes que motiven su aceptación y reconocimiento. Estos esfuerzos intencionados procuran la construcción de “buenas relaciones entre diferentes seres humanos-en otros términos, no es más que la búsqueda de amistad entre civilizaciones, diálogo entre grupos y diferentes comunidades, haciendo caso omiso a las diferencias” (Sen, 2007, p. 12).

Dicho de otra manera, es la educación intercultural una posibilidad para configurar mundos posibles, pues sus cometidos refieren a la comprensión de que somos diversamente diferentes, condición que abre la posibilidad para la aceptación de las múltiples identidades y el manejo de los elementos culturales que procuran superponerse a toda alternativa para convivir de manera armónica. Esto refiere a la creación de filiaciones que den lugar a la interdependencia y la complementariedad sin hacer caso omiso un valor preponderante, la pluralidad.

Es pues, la educación la educación intercultural un modo de reconstrucción del orden social, cuyo potencial multidimensional no solo procura la minimización de los efectos de la discriminación, la exclusión y la violencia, sino la adopción de una cultura de paz en la que prime el manejo de las tensiones o contradicciones en todos los niveles; lo cual refiere

al desarrollo de un elevado nivel de racionalidad que aprecie el diálogo, la negociación y la comunicación, como potenciales mecanismos para dirimir las diferencias y establecer puentes de reconocimiento mutuo.

En síntesis, el abordaje de los conflictos y las asimetrías que se generan en el escenario educativo, exigen la construcción de espacios de encuentro, en los que las relaciones sociales se encuentren mediadas por la aceptación del otro, de sus modos de pensar y de los elementos propios que refieren a su identidad; esto supone, entre otros aspectos, la definición de un diálogo intercultural que potencie el distanciamiento de las propias creencias, de sus significaciones y sentidos, para valorar la exterioridad, la otredad desde la tolerancia, sin posiciones radicales y excluyentes que comprometan la convivencia armónica y pacífica en el escenario educativo.

Referencias bibliográficas

- Bonfil, G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación*. Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire. 1- État des lieux*. 3^o edition. Paris: ESF éditeur.
- Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. *Hacia un estado del arte. Zona Próxima* N° 24, pp. 61-84.
- Ferrandiz, M. y Feixa, F. (2004). “Una mirada antropológica sobre las violencias”. *Alteridades*, XIV (27), pp.159-174.
- Fromm, E. (1992). *EL corazón del hombre*. México: FCE.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. País Vasco: Centro de Investigaciones por la Paz.
- Glocer, L. (dir). (2008). *Los laberintos de la violencia*. Buenos Aires: Editorial A.P.A.
- Girard, R. (1986). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- González, M. (2002). *¿Por qué es necesaria una educación intercultural?* Mérida: Junta de Extremadura.

- Guzmán, A. (1990). *Sociología y violencia*. Cali: CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica.
- Hirigoyen, M. (1999). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lavena, C. (2002). *Primera aproximación a la violencia escolar en Argentina*. Universidad de San Andrés, pp. 1-13.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2009). *La violencia en las escuelas. El cine como espejo social*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, J. (2018). La violencia en escenarios educativos: un acercamiento multidisciplinario para su comprensión. *Revista Innovaciones Educativas* Año XX, Número 29, diciembre 2018, pp. 81-94.
- (2020). Violencia en espacios educativos: una experiencia de campo con estudiantes de educación media general. *Revista Sinergias Educativas*, Vol. 5-2, pp.181-210.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Puglisi, B. (2012). *Las escuelas como escenarios en los que se producen y reproducen violencias contra niños, niñas y adolescentes*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, núm. 42, 2007, pp. 9-21.
- Sarramona, J. (2002). *Desafíos de la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia*. España: Kakt Editores.
- UNESCO. (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Informe Mundial. París: Ediciones UNESCO.
- Viscardi, N. (2003). *Violencia en aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social*. Módulo 3-Violencias.
- Zizek, S. (2009). *La violencia. Seis reflexiones marginales*. España: Ediciones Paidós.

SEGUIMIENTO DE EGRESADOS. ESTUDIO DE CASO EN UN BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEL ESTADO DE MORELOS

César Darío Fonseca Bautista*, Luz Marina Ibarra Uribe** y Teresita del Niño Jesús Nájera Ávila***

*Doctor en Educación. Docente en el CBTis núm. 76. cesardario.fonseca.cb76@dgeti.sems.gob.mx

**Doctora en Educación. Docente en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. marina.ibarra@uaem.mx

***Psicóloga. Labora para la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, adscrita al Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios núm. 76. teresanajeraavila81@gmail.com

Recibido: 23 de junio 2022
Aceptado: 25 de octubre 2022

Resumen

Este artículo presenta algunos resultados obtenidos de la aplicación de una encuesta sobre seguimiento de egresados a la cohorte 2016 de un bachillerato tecnológico de un plantel ubicado en el estado de Morelos, México. Perfilado como un estudio de caso, se muestran las expectativas y aspiraciones de los jóvenes que recién egresan del bachillerato en relación a su futuro inmediato, tanto en la disyuntiva de continuar su trayectoria escolar o incorporarse al mercado laboral. También se aprovecha la recogida de datos para conocer su percepción y opinión

acerca de la formación obtenida, la pertinencia de lo aprendido para enfrentar su formación terciaria o si la formación como técnicos profesionales les ha permitido sortear las demandas que les impone el mundo del trabajo. Finalmente, se concluye la invaluable contribución que este tipo de estudios puede representar para los bachilleratos, en especial, para los de modalidad bivalente.

Palabras clave: Seguimiento de egresados, bachilleres, trayectoria escolar, inserción laboral, pertinencia

Abstract

This article presents some results obtained from the application of a survey on follow-up of graduates to the 2016 cohort of a technological high school of a campus located in the state of Morelos, Mexico. Profiled as a case study, the expectations and aspirations of young people who have just graduated from high school are shown in relation to their immediate future, both in the dilemma of continuing their school career or entering the labor market. Data collection is also used to find out their perception and opinion about the training obtained, the relevance of what they learned to face their tertiary training or if training as professional technicians has allowed them to overcome the demands imposed on them by the world of work. Finally, the invaluable contribution that this type of studies can represent for high schools, especially for those of bivalent modality, is concluded.

Keywords: Follow-up of graduates, high school graduates, school career, job placement, relevance

En este artículo se presentan resultados obtenidos de la aplicación de una encuesta denominada: “Seguimiento de egresados de la cohorte 2016”, cuyo principal interés es conocer los planes y expectativas de los jóvenes estudiantes una vez que egresan del bachillerato tecnológico, ya sea para continuar estudios superiores o incorporarse al mercado laboral. La investigación se realizó en un bachillerato tecnológico del estado de Morelos.¹

Los estudios de Seguimiento de Egresados (SE) comunes y tradicionalmente elaborados en la educación superior, son una he-

rramienta fundamental, ya que permiten desde los datos duros, tener conocimiento sobre los efectos de la formación recibida, lo cual se refleja en la realidad escolar y/o laboral de los egresados y desde su opinión posibilita obtener información sobre la calidad educativa de los estudios realizados, su satisfacción con la formación recibida, su punto de vista respecto a los docentes, su opinión referente a la infraestructura y en general, los servicios recibidos (Santiago, Fonseca e Ibarra, 2017).

El seguimiento de egresados, para el caso del bachillerato tecnológico, puede formar parte de una estrategia con la cual lograr una incidencia directa en los procesos de mejora continua de los planteles. Para ello es necesario dirigir la atención a los egresados del plantel incorporando la situación actual de la continuidad de las trayectorias escolares, o la inserción al mercado laboral.

En términos generales, realizar un seguimiento de egresados permite también conocer el impacto que ha tenido el plantel en la formación integral de estos jóvenes y la valoración que ellos hacen de los servicios recibidos durante su estancia en la institución, así como el nivel de satisfacción que los estudiantes aprecian de ellos. Es aquí donde cobran relevancia este tipo de estudios, ya que, resulta indispensable conocer si el tipo de educación brindada por los bachilleratos tecnológicos, están siendo pertinentes para los estudiantes, es decir, si, por un lado, están permitiendo su acceso a estudios de nivel licenciatura y por otro, si para aquellos estudiantes que lo necesitan, la formación recibida les ha permitido insertarse al mercado laboral.

Los objetivos planteados en este artículo, contemplan identificar y analizar la percepción de los egresados con respecto a la formación recibida, así como su desempeño de aquellos que continúan sus trayectorias escolares y conocer sus expectativas de desarrollo profesional respecto a sus carreras técnicas.

El artículo se compone de cuatro apartados, el primero consiste en un breve análisis sobre la relación entre el bachillerato tecnológico, bivalente y la pertinencia del seguimiento de egresados como un estudio relevante para el análisis de las trayectorias escolares. En el segundo se presenta la metodología empleada para el diseño del instrumento y el procesamiento e interpretación de los datos recogidos. En el tercero se exponen y describen los resultados obtenidos, finalmente en el cuarto apartado se comparten algunas conclusiones.

El seguimiento de egresados y su pertinencia en los estudios de trayectorias

El plantel donde se llevó a cabo el estudio es un centro de estudios perteneciente al subsistema de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), es un bachillerato de sostenimiento federal, de carácter bivalente, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y cuya organización y operatividad depende directamente de la federación.

Los estudios de trayectorias escolares y seguimiento de egresados adquieren una relevancia y utilidad valiosa, pues brindan la posibilidad de contar con elementos para realizar una autoevaluación institucional, conocer la satisfacción del estudiantado con su formación adquirida durante el bachillerato y como técnico-profesional. Así como obtener información sobre los servicios de apoyo y acompañamiento que la institución pone a disposición de los jóvenes desde el momento que ingresan hasta tres años después, cuando concluyen sus estudios. Finalmente, los seguimientos de egresados posibilitan contar con elementos para la realización de estudios de factibilidad de la oferta educativa y conocer la pertinencia de la misma (Ruíz, 2020), así como revertir localmente la carencia de estudios y literatura especializada en este tipo educativo.

El plantel como institución educativa tiene una determinada agencia –limitada, pero al fin y al cabo cuenta con ella– para solicitar y llevar a cabo acciones de evaluación, acreditación o estudios de factibilidad sobre su oferta educativa. Sin embargo, hay que reconocer que por la estructura laboral a través de la cual se vinculan y relacionan los docentes, no es una tarea sencilla la cancelación y apertura de nuevas carreras, sino más bien lo que puede llegar a proponerse es una reconversión de alguna de las ofertas educativas, siempre cuando no demande la contratación de nuevos perfiles docentes ni la adquisición de una infraestructura o equipamiento oneroso.

Dicha limitante en la agencia de las instituciones obliga a que se diseñen y desarrollen estrategias, cuya finalidad sea la de comprender las particularidades que se presentan en el plantel, materializadas en el seguimiento de sus egresados y el impacto de su trayectoria en su proceso de continuidad formativa o inserción laboral en su área geográfica de influencia.

Se debe resaltar el hecho de que la educación media superior en México se caracteriza, además, por la diversidad de instituciones y modalidades educativas que ofrecen dicha formación escolar, por su escasa articulación y compleja organización. Entre este amplio universo, el bachillerato tecnológico, en su modalidad escolarizada tiene una duración de tres años, distribuido en seis semestres, constituidos por contenidos curriculares que agrupan tres áreas de formación; la básica, la propedéutica y la profesional, la cuales paralelamente favorecen el desarrollo de competencias de tipo genérico, disciplinar y profesional (Ruíz, 2020).

El objetivo principal de este tipo de bachillerato es brindar una formación que Ruíz (2020) denomina como orientada al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas necesarias que garanticen el desempeño laboral de los egresados en las organizaciones productivas. De manera que, este tipo de educación se posiciona como de corte bivalente, ya que su doble misión consiste en proveer a sus beneficiarios de una educación que va más allá de ofrecer una formación propedéutica para el ingreso a la educación superior, transmitiendo a su vez, una habilitación técnica que garantiza un estatus profesional al egresado en su incorporación al mercado de trabajo (Ruíz, 2020).

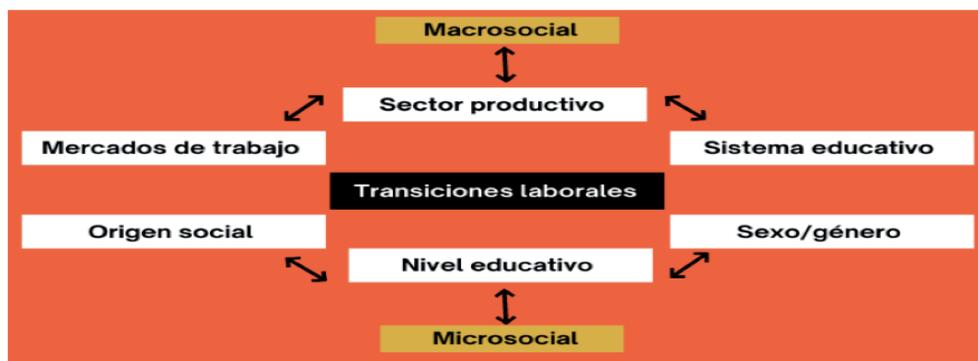
Así pues, el bachillerato tecnológico se torna en una institución social que cumple dos funciones sociales de gran relevancia, la educación propedéutica y la formación técnica para el trabajo. Ambos objetivos institucionales convergen en el modelo curricular bivalente y exigen una dinámica educativa y organizacional particular, la cual depende en gran medida de la colaboración de todos los actores escolares, para cumplir con el compromiso adquirido con los estudiantes al momento de inscribirse; proporcionando una formación propedéutica constituida por asignaturas requeridas para el ingreso a la educación superior, y un predominio de conocimientos prácticos y teóricos para la formación tecnológica (Ruíz, 2020).

Derivado de lo anterior, cobra relevancia la información que aportan los estudios de seguimiento de egresados, ya que permiten a las instituciones evaluar sus procesos, obtener datos relevantes sobre los aspectos que favorecen y obstaculizan la continuidad de la trayectoria escolar del estudiante, o aquellos que condicionan sus transiciones. Además, estructurarlo por cohortes facilita a la institución comprender el impacto que tiene el quehacer de la misma, en la vida profesional y laboral de sus egresados (Piña, Balán, Rodríguez y Vázquez 2007).

Para López y Villamil (2019), el seguimiento de egresados se concibe como parte de las múltiples condiciones para determinar la calidad de la educación y contar con elementos de retroalimentación. En otra dimensión, no menos importante, Gracida (2018) considera que, para una institución educativa, observar los pasos de sus egresados, es una obligación moral, para estar en condiciones de estimar la pertinencia del trabajo realizado y una valoración del sujeto sobre la misma.

Al igual que las trayectorias, las transiciones se ven afectadas por distintos factores, principalmente por la dimensión macrosocial y microsocia, dependiendo el tipo de transición, los elementos que integran dichas dimensiones pueden variar, aquellas relacionadas con la búsqueda de empleo dependen de aspectos como; el mercado laboral, el sector productivo de la región y el sistema educativo (Jacinto, 2010). El seguimiento de egresados favorece la adquisición de información actualizada sobre la relación entre la educación y el trabajo. Permite detectar el o los límites de la institución, las condiciones que precarizan el empleo y aumentan el desempleo entre los jóvenes (Jacinto, 2010). Así como observar el pasaje entre la educación y el trabajo, destacando las primeras experiencias laborales de los egresados y la manera en que sus trayectorias escolares –en un bachillerato tecnológico– inciden para la consolidación de una trayectoria laboral, la consecución de una trayectoria escolar, o bien, la realización simultánea de ambas, cuya principal finalidad es la emancipación económica y familiar del egresado (véase Ilustración 1).

Ilustración 1. Elementos que componen las transiciones laborales.



Fuente: elaboración propia a partir de Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas*, Teseo; IDES instituciones, dispositivos y subietividades.

Sobre las expectativas y aspiraciones de los jóvenes bachilleres, vertidas al momento de egresar y continuar su trayectoria educativa o incorporarse al mercado laboral, se puede observar que un elevado porcentaje de ellos(as) al egresar han adquirido su mayoría de edad (ciudadanización jurídico-política) y, por ende, la toma de algunas decisiones importantes para su vida futura, por ejemplo, ¿Continuar o no su trayectoria formativa a través de estudios profesionales? ¿Dónde hacerlo? ¿Qué tipo de formación? ¿Fuera del lugar de residencia o no? ¿Si prefieren o tienen que incorporarse al mercado laboral como técnicos profesionales? o en alguna otra actividad remunerada o en algunos casos -los menos-, integrarse a alguna actividad económica familiar. Esto, sin contar otro tipo de decisiones importantes como formar una nueva familia, o migrar a los Estados Unidos de América, puesto que tres de cada 10 estudiantes tienen familiares trabajando en ese país.

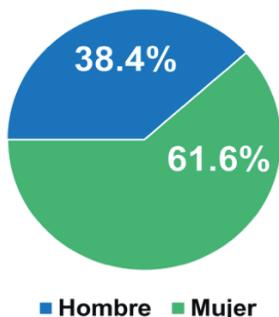
Metodología

La investigación de la cual se deriva este artículo se realizó empleando una metodología mixta, partiendo de los datos obtenidos con el instrumento titulado “Seguimiento de egresados generación 2016-2019”, el cual consiste en una encuesta amplia, que se conforma por preguntas de opción múltiple y de complementación. Fue elaborada y aplicada por el Departamento de Vinculación con el Sector Productivo del plantel, mediante la plataforma *Google Forms*. La base de datos se trabajó en el programa Excel y se recodificó para procesarse en el software estadístico R Estudio. Las preguntas de complementación se analizaron en el software cualitativo, Atlas.ti, a través del cual se elaboraron algunas nubes de palabras para mostrar gráficamente los datos obtenidos. Cabe advertir que el instrumento de recolección de información se aplicó a los egresados de las cinco especialidades que ofrece el plantel 2.

El proyecto se diseñó como un estudio de caso y, como tal, no tiene el propósito de generalizar sus resultados o conclusiones. Tal y como lo define Stake (2010), el estudio de caso atiende la particularidad del objeto de estudio, su complejidad como caso singular para comprender su totalidad y sus interconexiones con el resto del contexto. Se estudia un caso cuando el interés es, sobre todo, por ese caso y no por todos los demás.

Para este artículo y sobre todo por falta de espacio, seleccionamos solamente algunos ítems de dicha encuesta, prestando especial

Gráfico 1. Distribución por sexo.

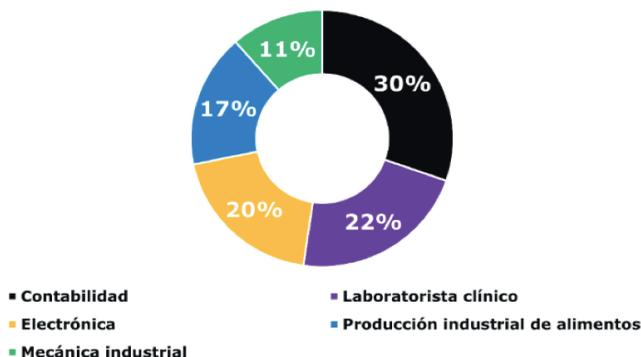


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

tanto, el tamaño de la muestra se considera lo suficientemente representativo. Esta se distribuyó entre el 38.4% de hombres y el 61.6% de mujeres (véase Gráfico 1).

Se obtuvo respuestas de egresados de las cinco carreras técnicas ofertadas por el plantel, la mayor tasa de respuesta fue de Contabilidad 30% (159) y Mecánica Industrial representó la menor participación en el estudio con un 11% (véase Gráfico 2).

Gráfico 2. Elija la especialidad que estudió en el CBTis núm. 76.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

la región de influencia del plantel. Con este fin se analizaron algunos aspectos clave como las actividades que desempeñan en la actualidad, el lugar en el que trabajan, la manera en que se obtuvo el empleo

atención a aspectos relacionados con la pertinencia de los servicios educativos y su compatibilidad con el mercado laboral del municipio en el que se ubica el plantel. La cohorte 2016 estuvo integrada por 934 alumnos, de los cuales, tres años después, en 2019, egresaron 771 jóvenes, (lo cual equivale a una eficiencia terminal del 82%) de los cuales respondieron el instrumento 524 egresados, por

Resultados

En el presente apartado se expondrán algunos de los hallazgos más significativos respecto a la continuidad de las trayectorias escolares, la transición laboral de los egresados, y aquellos aspectos relacionados con el valor que tiene la escolaridad para el sector productivo de

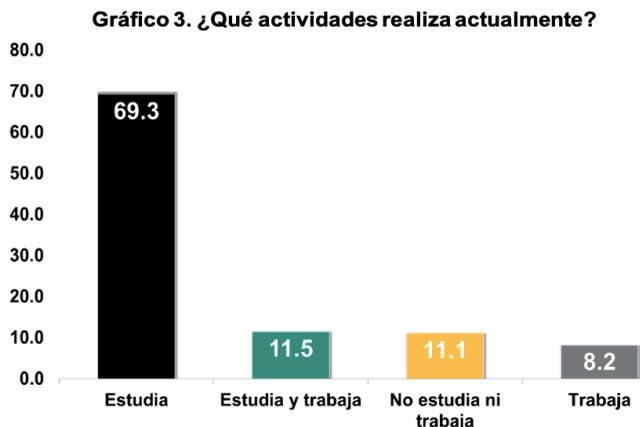
y la forma en que aplican en su trabajo los conocimientos obtenidos en su tránsito por el bachillerato.

Es conveniente resaltar que el plantel bajo estudio se encuentra ubicado en una zona metropolitana, ya que en ella converge un intercambio comercial entre los municipios y comunidades que conforman su periferia. De acuerdo con Crespo (2018), los principales sectores productivos de Morelos se concentran en la agricultura, ganadería, construcción, servicios, comercio e industrias manufactureras. En el caso particular del área de influencia del plantel, el entorno se caracteriza por el comercio abarcando actividades como la compra y venta de insumos de diversa índole, servicios de construcción, turismo y atención al cliente como hotelería, restaurantes y servicios técnicos.

De acuerdo con el Plan Municipal de Desarrollo 2019-2021 (Corona, 2019), la actividad laboral en el municipio de Cuautla, se configura por un 73.06% del sector terciario, 18.86% del secundario y 7.74% del sector primario. Así, el sector terciario se distingue por actividades comerciales y de prestación de servicios. La región en la que se sitúa el bachillerato tecnológico provee de pocas ofertas vinculadas a la formación técnica, predominando aquellas de carácter comercial y de servicios. Por otra parte, destaca el Plan Municipal de Desarrollo 2019-2021, la carencia de una oferta laboral correspondiente al ámbito industrial o tecnológico para la región.

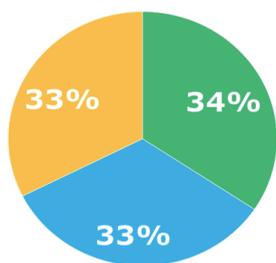
Respecto a las actividades que realizan los egresados del plantel, se detectó que 69.3% se encuentra exclusivamente dando continuidad a su trayectoria escolar, 11.5% estudian y trabajan, 11.1% no estudian ni trabajan y 8.2% parece dedicarse sólo a trabajar. Como puede apreciarse casi 70% de los egresados continuó estudios de educación superior (véase Gráfico 3).

Sobre la relación que los egresados perciben entre lo que estudian actualmente y la carrera técnica que cursaron en el



plantel, el mayor porcentaje no encuentra ninguna relación (34%), en tanto 33% considera que sí existe y 33% cree que existe de manera parcial (véase Gráfico 4). Esto significa que aun cuando un porcentaje considerable de los egresados dan continuidad a sus trayectorias escolares, lo hacen en áreas con poca o nula relación a la formación recibida en el plantel (véase Gráfico 5).

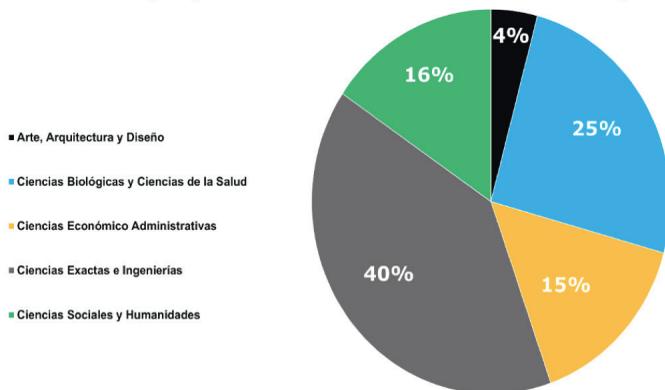
Gráfico 4. ¿Los estudios que realiza actualmente, tienen relación con la carrera que cursó en el bachillerato?



■ No tienen relación ■ Sí completamente
■ Parcialmente

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Gráfico 5. ¿En qué área del conocimiento cursa su educación superior?



Fuente: Elaboración propia.

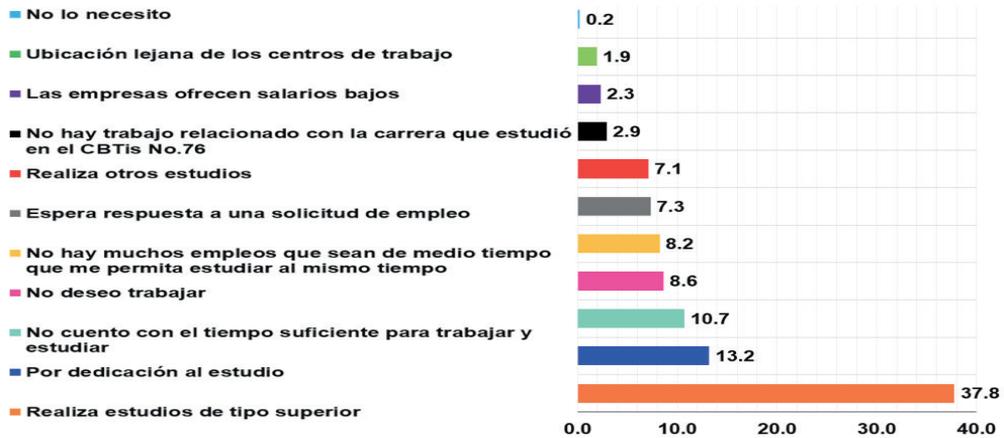
Con relación a la transición de los egresados al mercado laboral, ofreciendo el plantel esa formación dual, podemos apreciar en el Gráfico 6, los motivos por los cuales los egresados no laboraban al momento de la aplicación de la encuesta. Entre las respuestas recabadas se encuentra como primera causa la continuidad de sus trayectorias escolares y dedicación exclusiva a sus estudios (61.7%).

Llama la atención que prácticamente tres de cada 10 egresados, por una u otra razón, interrumpen su trayectoria escolar y no transitan al ámbito laboral.

En cuanto a la orientación del tipo de formación académica por la que han optado los egresados, 74.8% manifiesta encontrarse realizando estudios

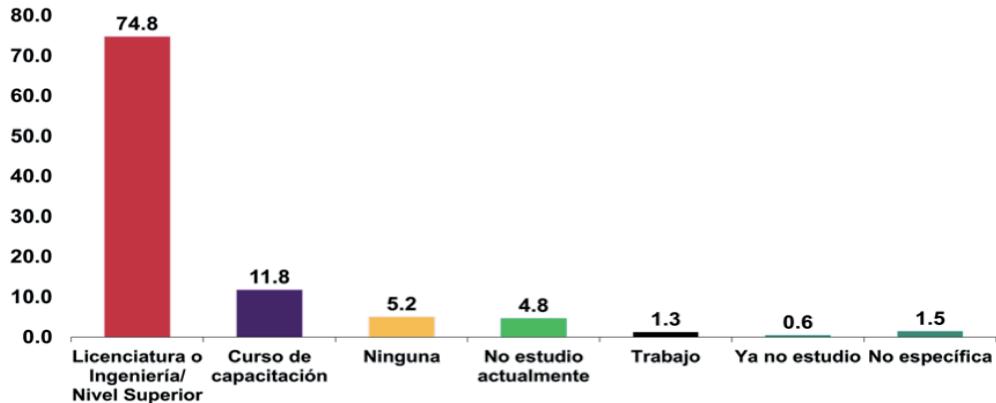
de licenciatura o ingeniería. Por su parte 11.8% se ocupa en realizar cursos de capacitación, en los cuales se agrupan en cursos en línea, clases de matemáticas entre otros, aunque en menor porcentaje, es posible detectar egresados que no cuentan con actividades definidas, o bien, que parecen dedicarse únicamente a trabajar (véase Gráfico 7).

Gráfico 6. ¿Cuáles son las causas por las que actualmente no trabaja?



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

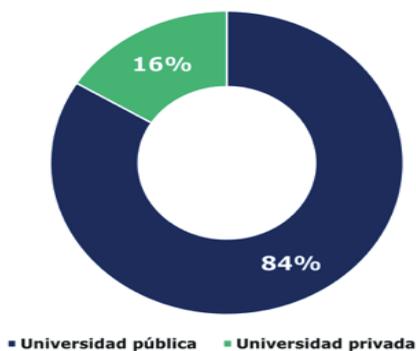
Gráfico 7. Especifique el tipo de estudios que realiza.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

En lo referente a las instituciones educativas en las que los jóvenes egresados continúan su formación profesional hay una gran diversidad, en su mayoría son públicas como se observa en el Gráfico 8. Destacan la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (7.5%), el Tecnológico de Cuautla (19.6) y fuera del estado los egresados optan por el Instituto Politécnico Nacional (20%). Aunque la mayoría continúa estudiando en el estado de Morelos, algunos sí optan por otras universidades en la Ciudad de México, el Estado de México o Puebla.

Gráfico 8. ¿En qué tipo de universidad cursa estudios superiores?

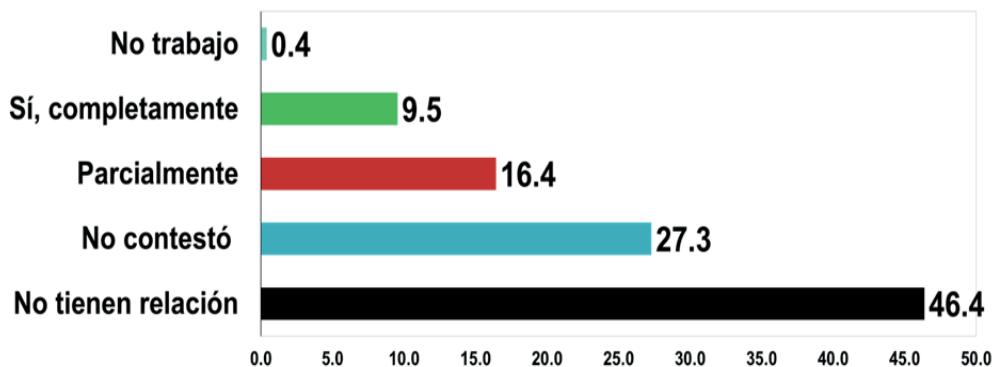


Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Egresados que se encuentran trabajando

Con relación a los egresados que se encuentran desempeñando alguna actividad laboral, se indagó sobre la relación de su trabajo con respecto a la carrera técnica que cursaron. Los resultados obtenidos indican que menos del 10% ha iniciado su primera transición laboral en un empleo vinculado con la formación obtenida en el bachillerato tecnológico (véase Gráfico 9).

Gráfico 9. ¿Las actividades que realiza en su trabajo actual tienen relación con la carrera que estudió en el bachillerato.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

La siguiente nube de palabras se elaboró con base en las respuestas sobre la actividad económica que desempeña la empresa u organismo para la que trabajan actualmente. Estos resultados se ajustan al hecho del carácter terciario de la actividad económica de la localidad. A su vez, resalta la carencia de palabras asociadas con la formación técnica destacando solo algunas relacionadas con electricidad, operación de maquinaria y químicos, así como los servicios financieros, las cuales son actividades que se asocian a las carreras que imparte el plantel (véase Ilustración 2).

Ilustración 2. Indique la actividad económica de la empresa u organismo en el que trabaja.



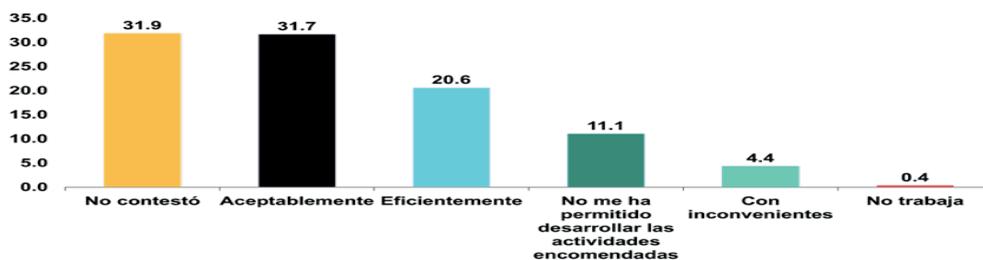
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Si bien, existen algunas actividades relacionadas con las carreras técnicas del plantel, lo cierto es que, gran parte de los egresados experimentan una cotidianidad laboral en la que desempeñan actividades, desarrollan y ponen en práctica habilidades y conocimientos para los que no es indispensable una formación de bachillerato. Esto favorece lo que Jacinto (2010) señala como, pérdida de fuerza de la meritocracia, pues en su realidad prevalecen transiciones laborales que no dependen de la educación escolarizada, por el contrario, dependen más de cuestiones técnicas que se aprenden y desarrollan después de una breve capacitación laboral.

Sin embargo, es preciso resaltar cuáles de las habilidades y competencias que adquirieron en el curso de su trayectoria escolar en el plantel, están siendo importantes en el mercado laboral. Como se aprecia en el gráfico ocho, poco más del 50% de los encuestados que laboran, aseguran que la formación obtenida en el bachillerato tecnológico les resultó de utilidad para desenvolverse en sus respectivos ámbitos laborales. Aunque también hay un porcentaje de la población

encuestada (11.1%), que asevera que la formación obtenida no le ha permitido desarrollar las actividades que se les encomiendan en sus espacios laborales (véase Gráfico 10).

Gráfico 10. La formación académica que recibió en el bachillerato tecnológico le ha permitido realizar de mejor manera las actividades que desempeña en su ámbito laboral.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Pese a las ventajas de la formación académica que consideran los egresados haber obtenido y desarrollado durante su bachillerato, de los jóvenes que laboran, una parte considerable reconoció haber obtenido su empleo haciendo uso de su capital social, por medio de recomendaciones de familiares y amigos, así como por las redes de apoyo generadas en sus prácticas profesionales y por medio del servicio social; algunos por medios masivos, socialización de vacantes y en menor medida, a través de la bolsa de trabajo del plantel y por medio de ferias del empleo (véase Gráfico 11).

Gráfico 11. ¿Cuál medio le permitió conseguir su empleo actual?



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la encuesta.

Los egresados señalan también que su formación académica favoreció el desarrollo de determinadas competencias relacionadas con la capacidad de organizarse y coordinarse en actividades que exigen trabajo en conjunto o en equipo, la capacidad de tomar decisiones y la tendencia a la optimización de procesos y aprovechamiento de los insumos o materiales de los que disponen. Competencias relacionadas con lo que Ruíz (2020) describe como educación para el trabajo, donde coinciden aspectos esenciales como la capacidad de organización y coordinación con sus pares y llevar a cabo determinadas tareas, promoviendo su adaptación y aprendizaje en el proceso de su transición laboral (véase Tabla 1).

Finalmente, es importante señalar que 64% de los egresados que trabajan aseguran que el equipo o maquinaria que emplean son semejantes a los destinados para las prácticas que realizaban en el plantel, información valiosa ya que es muy frecuente escuchar el desface entre equipamiento de las instituciones educativas y las de los empleadores, llámese empresas, laboratorios, fábricas, despachos, comercios etc. O bien, el equipamiento e infraestructura de los centros de trabajo donde se emplean los egresados, no están actualizados en la renovación de sus equipos.

Tabla 1. Marque si la formación académica, obtenida en el CBTIS 76, le ha permitido desarrollar los siguientes aspectos:

Competencias	Frecuencia	Porcentaje
Contribuir al aprovechamiento de los recursos materiales.	86	16.4%
Contar con elementos para integrarse al trabajo en equipo.	79	15.1%
Contar con elementos para la toma de decisiones	72	13.7%
No reconoce ninguna competencia	60	11.5%
Contribuir a la reducción de los tiempos de producción y mejora de la misma.	49	9.4%

Contribuir a la adaptación e innovación de tecnología.	42	8.0%
Contribuir a la adaptación, simplificación e innovación de procesos administrativos y/o productos.	41	7.8%
Cooperar en el diseño de estrategias o mecanismos para mejorar la calidad de los productos.	40	7.6%
Contribuir al aprovechamiento de los recursos humanos.	36	6.9%
Cooperar en la reducción de costos de producción	13	2.5%
No contestó	6	1.1%
Total	524	100%

Conclusión

Si bien los estudios de seguimiento de egresados históricamente se realizan desde hace décadas en la educación superior por su carácter vinculatorio con el mundo laboral, las actuales y apremiantes condiciones económicas, han limitado la continuidad de su trayectoria académica y los ha obligado a incorporarse al ámbito laboral, o bien, al desempeño de actividades que les reporten ingresos económicos. Esta circunstancia coloca al bachillerato tecnológico como una opción que puede permitir alcanzar dicho objetivo, por lo que resulta indispensable analizar si la formación brindada por las instituciones educativas resulta pertinente y responde a las necesidades de los jóvenes.

Una opción viable y previa al egreso de un bachiller, radica en el diseño de estrategias pedagógicas y de orientación profesional. Una adecuada promoción y orientación tanto de la oferta educativa del plantel como de las trayectorias escolares y laborales que pueden emanar de su tránsito por el mismo, puede coadyuvar a la toma de decisiones más asertivas por parte de los jóvenes.

La continuidad de las trayectorias escolares en la educación superior, se ven motivadas por la posibilidad de alcanzar el bienestar y la estabilidad económica, las cuales son metas en sí mismas y forman parte de las aspiraciones de los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato. Por su parte, aquellos egresados que continúan con sus trayectorias escolares, se encuentran en un proceso formativo que, en gran medida se ha visto influenciado por las carreras técnicas que cursaron en la institución. De manera que, la prevalencia de profesiones vinculadas con ingenierías, son un indicador de que, al igual que con las carreras técnicas la búsqueda de un empleo formal relacionado con lo que se estudió, será una aspiración.

Definitivamente la vinculación de los bachilleres con el sector productivo a nivel laboral resulta un propósito por demás complejo, puesto que, no depende en su totalidad solo de la institución ni de los vínculos con los sectores productivos de bienes y servicios del entorno al plantel. Son múltiples las determinantes, las cuales van desde la vocación económica de la región de influencia de las instituciones, hasta las aspiraciones y capital cultural de los jóvenes estudiantes. Si bien es cierto, el perfil del bachillerato tecnológico está diseñado para ofrecer a los jóvenes egresados salidas escolares o laborales, la multiplicidad de factores que acompañan el egreso de los jóvenes del bachillerato, termina por imponerse.

Por otra parte, resulta destacable el hecho de que, pese a que el plantel cuenta con la facultad de realizar estudios de factibilidad, para reorientar y armonizar su oferta educativa con el entorno geográfico, existen limitantes y obstáculos que impiden o desalientan la puesta al día de dicha oferta, entre otras, problemas de corte sindical por la reubicación del personal docente a otros planteles de la entidad o incluso de otras entidades federativas del país o su desempleo; esto en el caso de que alguna carrera se quiera liquidar. Aunado a lo anterior, las limitaciones presupuestales para la adquisición de infraestructura que una nueva oferta educativa demandaría, tales como laboratorios, talleres, equipos e insumos para tales instalaciones.

El contexto en el que discurre el día a día de los egresados, afecta sus decisiones y motivaciones, por tanto, las experiencias que emanen de su transición laboral resultarán significativas, puesto que fungirán como punto de comparación para evaluar la relación entre formación escolar y desempeño laboral. Si bien, autores como Jacinto

(2010), asumen que la inestable relación entre educación y movilidad social, así como la tensión entre el bachillerato tecnológico que pese a su complejidad es uno de tantos subsistemas que conforman la heterogeneidad de la educación media superior, es considerado una especie de *bisagra*, entre la formación académica y el mundo laboral, que a causa de que sus carreras técnicas nunca han sido precisamente postuladas de acuerdo a las demandas del mercado, se encuentran desactualizadas o incompatibles con el contexto en el que se desarrollan (Ruíz, 2020).

Lo anterior contribuye en gran medida a que la ilusión de meritocracia y movilidad social como resultado de la formación académica se vea disminuida severamente, ya que, su dedicación en esta no les garantiza que sus aspiraciones de bienestar material y social se vean realizadas; por el contrario, desvirtúan a la educación al no lograr esta satisfacer las expectativas de gran parte de los egresados. Sin embargo, la inmersión en el mercado laboral que ofrece la localidad o la región, el cual se destaca por una mayor oferta de actividades terciarias, tampoco representa un garante de movilidad social. Por el contrario, se encuentran condicionados por variables como la edad, el sexo o la inexperiencia, y que determinan el monto de los salarios y el tipo de jornadas laborales, y que para los recién egresados son salarios bajos, principalmente para las mujeres y jornadas de trabajo extenuantes.

Finalmente, es importante destacar que esta encuesta representa un importante antecedente para pensar y evaluar la relación entre el plantel con respecto al sector productivo de la región en que se ubica. Sin embargo, es pertinente mencionar algunas cuestiones a tomar en cuenta, por ejemplo, considerar el municipio en el que residen los egresados y en el que laboran, pues se realizó un supuesto de que todos residen, estudian y laboran en la localidad cuando esto podría no ser así.

Otra ventana de oportunidad es indagar sobre sus experiencias en la educación terciaria y sus expectativas laborales, así como las razones por las cuales prevalece el desinterés por titularse como técnicos en su paso por el bachillerato. Sin duda alguna, el seguimiento de egresados -junto con otro tipo de estudios previos- aporta elementos e insumos valiosos para mejorar los procesos formativos y los servicios de apoyo que se ofrecen a los jóvenes durante su trayectoria por el ba-

chillerato y, sobre todo, y quizá lo más trascendente para los jóvenes. Habrá que continuar realizando este tipo de estudios y, sobre todo, mejorarlos, afinarlos y complementarlos con toda la información disponible para el logro del objetivo: ofrecer un mejor futuro a los jóvenes de nuestro país.

Bibliografía

- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 609-639. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032017000300609
- Corona, J. (2019). *Plan Municipal de Desarrollo 2019-2021*. Gobierno Municipal. Disponible en: http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/plan_municipal_de_desarrollo_pdf_0.pdf
- Crespo, M. (2018). *Desarrollo económico del estado de Morelos*. México: UAEM. Disponible en: <http://investigacion.uaem.mx/archivos/epub/desarrollo-economico-morelos/desarrollo-economico-morelos.pdf>
- Gracida, C. (2018). *Seguimiento de egresados en el nivel medio superior de la BUAP*, Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Disponible en: <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/947>
- Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes: políticas*. Teseo: IDES. Disponible en: <https://static.ides.org.ar/archivo/www/2012/05/trayectoriajovenesteseo.pdf>
- Obando, P. y Bolívar, H. (2019). Modelo de seguimiento a egresados con énfasis en empleabilidad. En *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 12(35), 17-26. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4778/477865641003/477865641003.pdf>
- Piña, I., Balán, C., Rodríguez, A., y Vázquez, G. (2007). Los estudios de trayectorias académicas y profesionales, contribuciones al estado del arte. En *Enfermería Universitaria*, 4(3), 32-35. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3587/358741823005.pdf>
- Ruiz, E. (2020). El bachillerato tecnológico industrial mexicano. Una bisagra entre la formación académica y la formación técnica. En *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), 61-89. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/140/14064759004/>

Sánchez, C. (2014). Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales. En *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(13), 40-54. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287214719523>

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata editores.

Notas

1 El instrumento fue aplicado en el mes de septiembre del 2019 por el Dpto. de Vinculación del plantel.

2 Laboratorista clínico, Contabilidad, Electrónica, Mecánica Industrial y Producción Industrial de Alimentos.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES DE LAS LICENCIATURAS EN BIOLOGÍA E INGENIERO AGRÓNOMO

Gabriela Escobar Camberos*, Karina Rodríguez Bonilla** y América Vera Lara***

*Maestra en Educación. Técnico académico del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara. gaby1611@hotmail.com

**Maestra en Educación. Técnico académico del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara. karina_rb2000@hotmail.com

***Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora-investigadora de la UPN Guadalajara. a22vera@gmail.com

Recibido: 26 de septiembre 2019

Aceptado: 15 de agosto 2021

Resumen

El artículo analiza los estilos de aprendizaje de los jóvenes de la Licenciatura en Biología e Ingeniero Agrónomo del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara. Se aplicó un estudio sociodemográfico y un cuestionario sobre estilos de aprendizaje (CHAEA). En él se presenta un análisis de los estilos de aprendizaje, y las diferencias debido a factores académicos del alum-

nado, mostrando diferencias de la Licenciatura en Biología (LB) y la Licenciatura en Ingeniero Agrónomo (LIA). El tipo de investigación que se realizó es un estudio no experimental, transversal de tipo descriptivo, comparativo, con un enfoque cuantitativo.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, jóvenes, estilo de profesores.

Abstract

The article analyzes the Learning Styles of the young of the Degree in Biology and Agricultural Engineer of the University Centre of Biological and Agricultural Sciences of the University of Guadalajara. A sociodemographic study and a questionnaire on Learning Styles (CHAEA) were applied. An analysis of Learning Styles and differences due to student academic factors is presented, showing the differences of the Bachelor of Biology (BB) and the Bachelor of Agricultural Engineering (BAE). The type of research that was realized is a study non-experimental, cross-sectional descriptive, comparative, with a quantitative approach.

Keywords: Learning Styles, young, teachers style.

Durante el proceso de la vida escolar, se pretende que los jóvenes adquieran de la mejor manera sus conocimientos, donde el estudiante desarrolle las capacidades y habilidades que favorezcan su propio aprendizaje, esto con la finalidad de prepararlos para enfrentar de manera exitosa las problemáticas de la sociedad actual. Por lo que es importante que dentro de las aulas se logre que adquieran sus conocimientos a partir de sus valores, actitudes, habilidades y sus estilos de aprendizaje, lo que facilitara su preparación para el actual mercado laboral.

En el proceso de aprendizaje los sujetos tienen preferencias al momento de estudiar, a esta predilección se le denomina el término de estilo en el que Alonso, Gallego y Honey (1999) se refieren a una serie de comportamientos distintos reunidos bajo un solo nombre, y si es referido al aprendizaje ofrece indicadores que ayudan a guiar las interacciones de la persona con la realidad.

Por ello, existe un gran avance sobre el conocimiento pedagógico con el interés de tratar de conocer el proceso de aprendizaje de

los alumnos. Esto con la intención de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de esta área de investigación, se encuentra el saber cómo aprenden los alumnos y como se puede colaborar en la mejora de este proceso.

Antecedentes

Los conocimientos se adquieren de manera distinta conforme las personas las perciben y las sintetizan. Cada persona tiene tendencias o preferencias hacia a manera determinada de aprender (estrategias) que les ayudan procesar la nueva información. El término estilos de aprendizaje no es igual para los autores y es variado en las distintas investigaciones. Pero la mayoría coincide en que se trata de como la mente procesa la información o como es influida por las percepciones de cada individuo (Messick, 1969; Coop y Brown, 1978; Hill, 1971; Witkin, 1975). El concepto de estilos de aprendizaje, no se encuentra especificado de manera concreta, diferentes autores han enunciado este concepto de manera diferente.

Para Kolb (1976) los estilos de aprendizaje son configuraciones de rasgos que resultan de las interacciones entre las destrezas biológicas, el aprendizaje experiencial y las exigencias del medio, estos tres asociados colaboran a la individualidad de cada estudiante, puesto que estos factores son distintos en cada persona. Kolb, basado en la teoría del aprendizaje experiencial, explica que los estilos de aprendizaje son variables personales que, con la interacción entre la inteligencia y rasgos de personalidad, nos distingue en la forma de abordar, planificar y responder ante las demandas del proceso de aprendizaje (citado en Sepúlveda, M., López, M., Torres, P., Luengo, E., Montero, E. & Contreras, E., 2011). Kolb por su lado explica que los diferentes estilos de aprender se encuentran asociados con la personalidad de los estudiantes, lo cuales de manera independiente tienen diferentes factores que influyen en la forma de responder ante la adquisición del conocimiento, que es importante puesto que marca, que las formas de aprender son distintas y que existe una variedad amplia de factores.

Keefe (1988) propone que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Este concepto ha sido

citado por varios autores como en Suazo Galdames, I. C. (2007), Ventura, A. C., Moscoloni, N., y Gagliardi, R. P. (2012), García, M. M. A. y Galán, M. Y. I. J. (2009), Freiberg Hoffmann, A. y Fernández Liporace, M. M. (2015).

Conceptualmente para Camarero, S. F., Martín del Buey, F. D. A. y Herrero, D. J. (2000) los estilos de aprendizaje como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje.

Schemeck (1982), define que un estilo de aprendizaje es el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje (p. 80). En 1983, lo define como la tendencia propia de un estudiante para adquirir una estrategia de aprendizaje específica independiente del medio (citado en Ojeda, A. F. O. & Herrera, P. J. C. en 2013).

Los conceptos mencionados sobre el estilo de aprender citados anteriormente nos lleva a la idea de que los estudiantes tienen una tendencia y una estrategia para adquirir la información y que estas diferencias son observables cuando se enfrenta a la ejecución de las actividades y que estas son realizadas con las estrategias que se sienten más identificados, y esto puede estar definido con el contexto sociocultural de los estudiantes.

Dunn y Dunn en 1993 y Kazú en 2009 (citado en Ojeda, A. F. O. & Herrera, P. J. C., 2013) mencionan que son formas de obtener y procesar el conocimiento a partir de la nueva información a la que se enfrentan los estudiantes. Estos autores de una manera muy sutil, explican que son maneras en las que los estudiantes al obtener la información, la procesan y generan un nuevo conocimiento individual, puesto que cada persona la obtiene y procesa de manera distinta.

Alonso, Gallego y Honey (1999) mencionan que los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (p. 48). Este concepto al igual que el de Keefe se refiere a todas las cuestiones personales que son intrínsecas del individuo y de cómo cada uno de los estudiantes procesa toda la información desde el mo-

mento de la percepción de la información hasta como responde al contexto en el que se encuentran.

Velasco (1996) los menciona como el conjunto de características biológicas, sociales, motivacionales y ambientales que una persona desarrolla para percibir, procesar, retener y acumular información y que constituyen su particular modelo de aprender y de procesar cognitivamente (citado en Ojeda, A. F. O. & Herrera, P. J. C. 2013).

Como se ha mencionado con otros autores anteriormente, se incluyen las características biológicas de los individuos, los factores sociales y afectivos como relevantes en el procedimiento en la apropiación de la información y de cómo la procesa el individuo, esto concluye en que cada individuo es distinto desde que se le presenta una información hasta como la obtiene.

De las definiciones ya mencionadas lo que caracteriza al estilo de aprendizaje es la capacidad particular de cada individuo para procesar la información, esto siendo de manera preferente por cada uno los discentes y esto se encuentra relacionado con variables personales que pueden influir, como pueden ser los rasgos cognitivos, afectivos y funcionales, al igual que puede estar influido por cuestiones genéticas, por la misma experiencia y el contexto externo.

En la actualidad las definiciones más divulgadas en la investigación es la de Alonso, C. y col. (1999) y Keefe (1988) que proponen los estilos de aprendizaje como aquellos rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan, y responden a sus ambientes de aprendizaje (citado en Guerrero, M. P. S., 2010).

Alonso, Gallego y Honey (1999) explican el aprendizaje como el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia (p. 22). También concluyen que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con base en sus estilos de aprendizaje predominantes. Y mencionan de manera muy relevante que se tome en cuenta también el estilo de los profesores.

Modelos de aprendizaje experiencial

Existen varios modelos sobre los estilos de aprendizaje que fueron diseñados para entender y valorar los estilos de aprendizaje de los más

conocidos basados en modelos de aprendizaje por experiencia, estos son: el Learning Style Inventory de Kolb, el 4MAT System de Bernice McCarthy y el Learning Styles Questionnaire (LSQ) de Honey y Mumford, este último utilizado en este trabajo de investigación.

Cuadro 1. Tomada de Modelos de Estilos de Aprendizaje.

Basados en el Modelo de Aprendizaje Experiencial		
David Kolb (1976)	Learning Style Inventory (LSI)	<p>Perfil de aprendizaje establecido a partir de cuatro estilos resultado de la combinación de dos dimensiones bipolares: concreto-abstracto, activo-reflexivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estilo Convergente -Estilo Divergente -Estilo Asimilador -Estilo Acomodador
Bernice Mccarthy (1981)	4MAT System	<p>Los perfiles de aprendizaje se identifican a partir de cuatro estilos, resultados de la combinación de cuatro dimensiones bipolares: concreto/personal, abstracto/personal, abstracto/cultural, acción/ensayo, reflexión/conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aprendiz innovador -Aprendiz analítico -Aprendiz con sentido común -Aprendiz dinámico
Honey y Mumford (1986)	Learning Styles Questionnaire (LSQ)	<p>Perfil determinado a partir de cuatro estilos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Estilo activo -Estilo reflexivo -Estilo teórico -Estilo pragmático

Fuente: Elaboración de Caro, M. E. (2006). A partir de Chevrier *et al.* (2000b).

Modelo CHAEA (Honey y Mumford)

El modelo de Honey y Mumford (citado en Alonso, C., Gallego, D, y Honey, P.,1999) se realizó a partir de las teorías Kolb, D. (1984), insistiendo en que es un proceso circular del aprendizaje en cuatro etapas y basado en la importancia del aprendizaje basado en la experiencia, uno de los intereses de estos autores radica en la diferente reacción de

los individuos, que es explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se exponen al aprendizaje y aprenden el conocimiento. En el que comentan que los estilos de aprendizaje de cada persona originan diferentes respuestas y diferentes comportamientos ante el aprendizaje.

Estos autores se basaron en el L.S.I. (Learning Style Inventory) de Kolb, pero consideraron que no estaba adecuado del todo para los individuos, por lo cual concretaron tres puntos importantes: uno son las descripciones más detalladas de los estilos de aprender y que son basadas en las acciones de los sujetos. Otro de los puntos es que los resultados son un punto de partida para facilitar una orientación al individuo en si una mejora personal.

Los estilos de aprendizaje para Honey y Mumford son cuatro, que manejan que a su vez como las fases del proceso del ciclo de aprendizaje que son: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

La clasificación como lo mencionan (Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P., 1999) no se relaciona con la inteligencia por que las personas tienen distintas formas de aprender. Como por ejemplo las características, las habilidades y preferencias que tienen cada persona para obtener un aprendizaje significativo.

Honey y Mumford definen cada uno de los estilos de aprendizaje: El estilo activo es definido por personas se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias, son de mente abierta, acometen con entusiasmo las nuevas tareas. Son personas del aquí y el ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Se crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias, y se aburren con los plazos largos. Son personas que les gusta trabajar en grupos y que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades (p. 70).

Las personas del estilo reflexivo son a las que les gustan considerar las experiencias y observarlas desde distintas perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a una conclusión, son prudentes, son personas que les gusta considerar todas las alternativas antes de realizar algún movimiento. Disfrutan observando la actuación de las demás personas, saben escuchar y no intervienen hasta que se hayan adueñado de la situación (p. 70).

En el estilo teórico se encuentran las personas que se adaptan e integran las observaciones dentro de las teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas por etapas. Tienden a ser perfeccionistas e in-

tegran los hechos en teorías coherentes, les gusta analizar y sintetizar, son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si algo es lógico es bueno. Buscan siempre la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo (p. 70).

De los que pertenecen al estilo pragmático son las que tienen predominancia a la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas. Actúan rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen, tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan. Son personas que saben tomar una decisión o resolver un problema, dentro de su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno (p. 70).

El Cuadro 2 conformado por información obtenida de Alonso, Gallego y Honey muestra algunas de las características principales de los diferentes estilos de aprendizaje:

Cuadro 2. Características de los estilos de aprendizaje según Alonso, Gallego y Honey.

Estilo de Aprendizaje	Características principales
Activo	Animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo.
Reflexivo	Ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, exhaustivo.
Teórico	Metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado.
Pragmático	Experimentador, práctico, directo, eficaz, realista.

Fuente: Alonso C., Gallego D., Honey P. Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Ed. Mensajero (7a ed.) Bilbao, España.

Esos cuatro estilos señalados por Honey y Mumford nos dan la pauta de que se puede de cierta forma categorizar la forma en que aprenden los estudiantes, esta situación, aunque en algunas ocasiones lo han visto como negativo, por encasillar a las personas en un estilo de aprender, es importante mencionar que lo ideal como lo menciona

Kolb (citado en Gómez, P. J.) para ser aprendices efectivos, deberíamos idealmente desarrollar habilidades para las cuatro etapas del ciclo (p. 7). Como en 1986 Honey (citado en Alonso, C., Gallego, D, y Honey, P. 1999), menciono:

...que lo ideal sería que todo mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar a partes iguales. Es decir que todas las virtualidades estuvieran repartidas equitativamente (p. 69).

Se sabe de antemano que el proceso de aprendizaje, las capacidades y las preferencias son distintas, y que están más desarrolladas unas que otras en cada uno de los discentes.

El presente artículo se muestra parte de los resultados de la investigación de maestría titulado “Análisis comparativo de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Biología (LB) y de la Licenciatura en Ingeniero Agrónomo del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad de Guadalajara”. El objetivo de la investigación fue identificar los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes de la materia de Biología Celular de las Licenciaturas en Biología e Ingeniero Agrónomo del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias en la Universidad de Guadalajara, y comparar la asociación que tienen con base a sus antecedentes académicos, familiares y sociodemográficos. Esto con el interés de conocer cuáles son los factores que influyen en la forma de aprender de los estudiantes.

Metodología

El tipo de investigación que se realizó de acuerdo al alcance del estudio es no experimental, transversal de tipo descriptivo, comparativo, con un enfoque cuantitativo. Como lo mencionan Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006) que en un estudio no experimental se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural, donde se observan las ya existentes, para después analizarlos (p. 205), transversal como también lo indican que lo que hace es recolectar datos en un solo momento, con el propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (p. 8). Cea D’Ancona

(2001) explica que la descripción constituye un paso previo en cualquier proceso de investigación, mediante alguna o varias estrategias de investigación como las encuestas, uso de documentos y estadísticas. En las que el investigador obtendrá información que le servirá para la caracterización del fenómeno que analiza (pp. 108-109). Pelella y Martins (2012) exponen que la investigación cuantitativa requiere el uso de instrumentos de medición y comparación, que proporcionan datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos. Como también lo dice Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) el enfoque cuantitativo, usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (p. 5).

Raventós Santamaría, F. (1983) nos habla de una metodología comparativa en la que la idea es establecer una comparación entre dos hechos o fenómenos, es preciso que tengan algo en común, [...] en la que la comparación tiene como objeto descubrir las semejanzas, las diferencias y las diversas relaciones que pueden establecerse (p. 73). El método comparativo de Caïs J. (1997) menciona que en el análisis estadístico el investigador social se suele concentrar en la relación entre variables, no en las similitudes y diferencias entre los casos estudiados. Con este método explota todas las técnicas de investigación social existentes que permiten cumplir los objetivos de las ciencias sociales comparativas: la explicación e interpretación de fenómenos macrosociales dentro de un marco de referencia comparativo y que el este método se basa en una lógica bastante simple y que no existe una metodología única para efectuar análisis sociales comparativos (pp. 24-25).

Población

La población de alumnos que cursan la materia de Biología Celular es de 423 pertenecen a la LIA y LB de los cuales 206 son estudiantes de LIA y 217 son estudiantes de LB. Donde participaron 105 alumnos que pertenecen al segundo semestre de estas licenciaturas, con diferentes horarios y de diferentes edades. Cubriendo los criterios de inclusión de ser alumnos entre 18 y 24 años de edad de las carreras de LIA y LB que cursan la materia de Biología Celular y que hayan ingresado en el ciclo 2016B, esto nos determina que son de segundo grado. Y fueron excluidos quienes no estaban dentro del rango de edad mencionado, que no se encontraban

cursando la materia de Biología Celular y que no se encontraban adscritos a la carrera de LIA o LB o que no ingresaron en el ciclo 2016B, puesto que hay muchos alumnos que se encuentran repitiendo la materia.

Muestra

La muestra es no probabilística seleccionada por conveniencia, debido a que los cuatro grupos de la materia de Biología Celular fueron seleccionados por el investigador, tomando grupos de las carreras de la LB y LIA, donde a los estudiantes se les invitó de manera libre a realizar la encuesta sociodemográfica y el cuestionario CHAEA sobre los estilos de aprendizaje, aunado a la carta de aceptación para el uso de los datos para la investigación.

Instrumentos

Se aplicó una encuesta sociodemográfica conformada de preguntas cerradas en la que el encuestado escoge la respuesta adecuada a su punto de vista, dentro de un abanico de respuestas, en este caso se utilizaron preguntas dicotómicas y politómicas. Las preguntas tuvieron como objetivo recolectar información que permitió caracterizar la muestra de los estudiantes de la LIA y LB a partir de los resultados obtenidos. Y para cumplir con el objetivo del estudio se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Este cuestionario es producto de la traducción y adaptación al contexto académico español del cuestionario de estilos de aprendizaje LSQ (Learning Styles Questionnaire), de P. Honey elaborado para profesionales de empresas del Reino Unido (Alonso, Gallego y Honey, p. 77).

Este instrumento consta de 80 ítems breves y dicotómicos, a partir de los cuales evalúa cuatro estilos de aprendizaje propuestos por Honey: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Los ítems se estructuran en cuatro grupos de 20 *ítems* correspondientes a cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje. Estos se encuentran distribuidos aleatoriamente a los que hay que responder positivo (+) o negativo (-). La puntuación es sumativa para cada uno de los grupos de 20 *ítems*.

Esta puntuación indica el nivel de la persona en ese estilo. La fiabilidad y validez del instrumento, fue probada mediante una investigación con variedad de pruebas estadísticas y para el análisis del instrumento

aplicaron una prueba Alfa de Cronbach, en cada uno de los estilos, y para lograr la validez se realizaron estudios de contenidos, *ítems* y tres factoriales diferentes. Para analizar los datos realizaron un estudio estadístico relacionando las variables. Cuestionario, interpretación, baremos y normas de aplicación se encuentran disponibles en Alonso *et al.* (1999).

Cuestiones éticas

Para la realización de la investigación y el trabajo de campo se solicitó el permiso de los directivos del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, debido a que se debe obtener el permiso institucional es muy importante puesto como lo comenta (Shaughnessy, J., Zechmeister, E. B. y Zechmeister, J. S. 2007) antes de iniciar la investigación, todo individuo que desee realizarla debe consultar a las autoridades competentes acerca de los procedimientos apropiados para la revisión institucional (p. 64).

Otra actividad muy importante fue el consentimiento informado, por lo que a los jóvenes se les explicó con claridad el procedimiento de esta investigación, mencionándoles que su identidad será protegida, debido a que la información será presentada en promedios de grupos de ambas carreras y los nombres de los estudiantes se convierten en números para evitar identificación alguna. Como lo menciona (Shaughnessy, J., Zechmeister, E. B. y Zechmeister, J. S. 2007) cuando la información se disemina en promedios o porciones, es poco probable que se reflejen los individuos y aparte si estos son codificados tienen un riesgo mínimo de ser identificados (p. 76). A los alumnos que decidieron colaborar en la investigación se les entregó un formato en el que aceptan que sus datos sean utilizados en la investigación y que tienen conocimiento del trabajo que se realizará con sus datos. Como Shaughnessy, J., Zechmeister, E. B. y Zechmeister, J. S. explican que el consentimiento informado es apropiado puesto que se realiza un contrato social entre investigador y participante en el que nos denota que es su voluntad expresada explícitamente de la persona en participar en el proyecto de investigación.

Estrategias de aplicación

Los instrumentos se aplicaron a cuatro grupos de estudiantes previamente seleccionados a través de una muestra por conveniencia de la

materia de Biología Celular, dos grupos de estudiantes de la LIA y dos grupos que pertenecen a la LB. Llegando a las aulas se explicó el tema de investigación y solicitó la colaboración del alumnado para que participará contestando el cuestionario y la encuesta, posterior al interés del alumnado se repartió los instrumentos para la recolección de datos incluyendo una carta de consentimiento.

Después de la obtención de los cuestionarios sobre los estilos de aprendizaje y las encuestas, se comenzó a separar con base a los criterios de inclusión y exclusión:

De los 125 que contestaron 73 alumnos de LIA de los cuales 65 entraron dentro de los criterios inclusión y 8 se encontraron en los criterios de exclusión, en el caso de LB de los 52 que realizaron la actividad solo 40 entraron dentro de los criterios inclusión y 12 se encontraron en los criterios de exclusión.

Por lo cual se realizó el análisis con estos sujetos, debido a que son suficientes para realizar un estudio descriptivo, como lo comenta Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006), que un tamaño mínimo de muestra para un tipo de estudio descriptivo o correlacional es de 30 casos por grupo o segmento del universo (p. 261).

Con los datos obtenidos, se codificaron conforme a las respuestas de cada uno de los alumnos en la encuesta que se realizó, en el caso del cuestionario sobre los estilos de aprender, se tuvo que realizar el procedimiento para obtener primero la cantidad de enunciados positivos para cada estilo de aprendizaje, luego fueron contabilizados y utilizando el Baremos de CHAEA sobre los estilos de aprendizaje, se agregó en uno de los rangos dependiendo del estilo (muy alto, alto, moderado, bajo y muy bajo) y se codificó para ser completado lo de ambas carreras, y posteriormente se cargaron y se realizó el análisis de estos datos en el paquete estadístico SPSS.

Resultados

Con los datos obtenidos de ambos cuestionarios, se realizó el análisis en el paquete estadístico SPSS, de los cuales se presentará lo que corresponden a la importancia, relevancia e interés de la materia de Biología Celular en sus carreras. En los resultados que se obtuvieron

con respecto a la dedicación en horas de estudio a la materia de Biología Celular se observan en el gráfico 1, donde se observa que el 80% del grupo de LIA y el 72.5% de la LB le dedican entre 1 y 3 horas a la semana. Con un 10.8% la LIA y un 25% la LB utilizan más de 3 horas para la clase, y los que no le dan nada de tiempo a la asignatura son el 9.2% del grupo LIA y un 2.5% de la LB. Siendo esta variable significativa con una p de 0.026 (Cuadro 3).

Respecto a la relevancia de la Biología Celular la mayoría menciona que la materia es relevante con 98.5% para la LIA y 100% para la LB, siendo solo el 1.5% de estudiante de la LIA que no lo considera relevante como se muestra en el Gráfico 2.

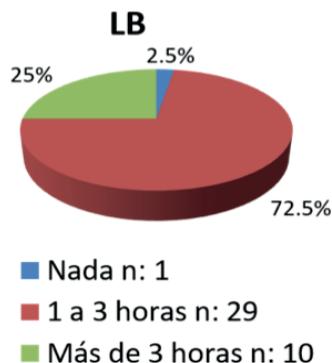
Acerca de su interés personal sobre el área de Biología Celular, se muestra en el Gráfico 3, que el grupo LIA menciona con un 53.8% que no tienen interés personal sobre esta área y un 44.6% responde que si tienen interés personal. Solamente un alumno no respondió la pregunta solicitada con 1.5%. El grupo LB, el 77.5% contestaron que si es de su interés el área de Biología Celular, contra un 20% que menciona que no es de su agrado, solamente un alumno no contestó, siendo este el 2.5% restante.

Gráfico 1. Dedicación a la materia de Biología Celular de los alumnos de la LIA y la LB.

Dedicación Biología Celular LIA



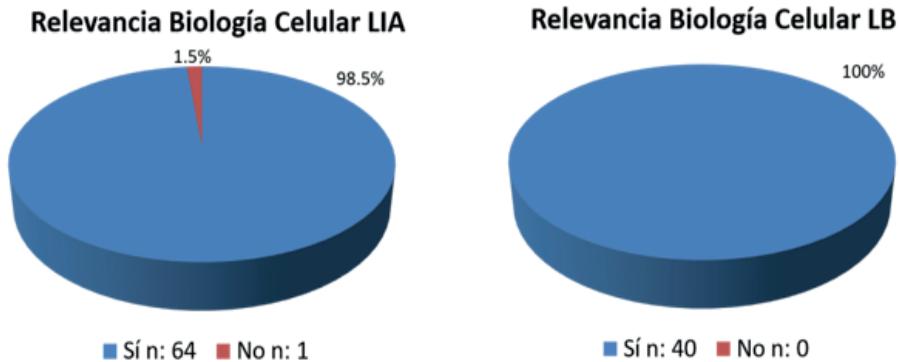
Dedicación Biología Celular LB



n: número de alumnos. %: porcentaje de alumnos.

Fuente. Encuesta realizada a los estudiantes del segundo semestre de la LIA y LB.

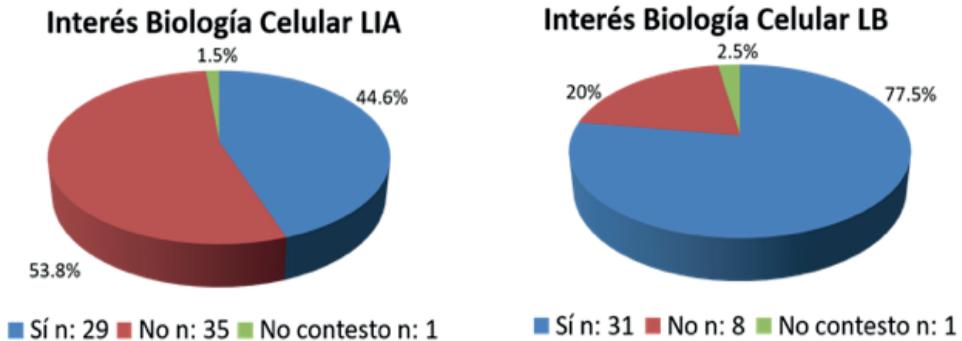
Gráfico 2. Relevancia de la materia de Biología Celular de los alumnos de la LIA y la LB.



n: número de alumnos. %: porcentaje de alumnos.

Fuente. Encuesta realizada a los estudiantes del segundo semestre de la LIA y LB.

Gráfico 3. Interés a la materia de Biología Celular de los alumnos de la LIA y la LB.



n: número de alumnos. %: porcentaje de alumnos.

Fuente. Encuesta realizada a los estudiantes del segundo semestre de la LIA y LB.

Pero al preguntar su interés personal en el área de Biología Celular a cada uno de los discentes, se observa en el análisis que existe significancia con una $p > 0.001$ entre las dos carreras estudiadas (Cuadro 3).

Cuadro 3. Preparatoria de procedencia, dedicación a la materia, relevancia e interés a Biología Celular de la LIA y LB.

	LIA	LB	
	n (%)	n (%)	<i>P</i>
Dedicación de horas a la semana en la materia de Biología Celular			
Nada	6 (9.2)	1 (2.5)	0.026
1-3 horas	52 (80)	29 (72.5)	
Más de 3 horas	7 (10.8)	10 (25)	
Relevancia de la materia de Biología Celular			
Sí	64 (98.5)	40 (100)	0.435
No	1 (1.5)	0 (0)	
Interés personal en el área de Biología Celular			
Sí	29 (44.6)	31 (77.5)	0.001
No	35 (53.8)	8 (20)	
No contestó	1 (1.5)	1 (2.5)	

n: tamaño de la muestra p : 0.05

Con relación con los antecedentes de los alumnos por licenciaturas con respecto a los estilos de aprendizaje, se encontraron diferencias significativas en el estilo activo en la dedicación de horas a la semana en la materia de Biología Celular con una p de 0.024 y en el estilo pragmático con una significancia de 0.027, en cuanto a la relevancia de esta materia se encontró diferencias significativas en el estilo teórico con una p menor a 0.001, en el pragmático 0.013 y en el reflexivo siendo menor a 0.001 (Cuadro 4).

Cuadro 4. Antecedentes del Alumno por carreras.

GENERAL

	LIA	LB	Activo por puntos	Teórico por puntos	Pragmático por puntos	Reflexivo por puntos
	n (%)	n (%)	p	p	p	p
Dedicación de horas a la semana en la materia de Biología Celular						

Nada	6 (9.2)	1 (2.5)	0.024	0.159	0.027	0.754
1-3 horas	52 (80)	29 (72.5)				
Más de 3 horas	7 (10.8)	10 (25)				
Relevancia de la materia de Biología Celular						
Sí	64 (98.5)	40 (100)	0.917	< 0.001	0.013	< 0.001
No	1 (1.5)	0 (0)				
Interés personal en el área de Biología Celular						
Sí	29 (44.6)	31 (77.5)	0.172	0.175	0.812	0.468
No	35 (53.8)	8 (20)				
No contestó	1 (1.5)	1 (2.5)				

n: tamaño de la muestra $p: <0.05$

Los estudiantes de la LIA tienen diferencias significativas, en la dedicación de horas a la semana en la materia de Biología Celular en el estilo activo con una significancia de un 0.038 y en el estilo pragmático con 0.029. En relación con la relevancia de la materia para el alumno se observa una diferencia en el estilo teórico con una p menor a 0.001, al igual que en el estilo pragmático con 0.022 y en el estilo reflexivo siendo la significancia menor a 0.001 (Cuadro 5).

Cuadro 5. Antecedentes del Alumno de la LIA.

	LIA	Activo por puntos	Teórico por puntos	Pragmático por puntos	Reflexivo por puntos
	n (%)	p	p	p	p
Dedicación de horas a la semana en la materia de Biología Celular					

Nada	6 (9.2)	0.038	0.097	0.029	0.952
1-3 horas	52 (80)				
Más de 3 horas	7 (10.8)				
Relevancia de la materia de Biología Celular					
Sí	64 (98.5)	0.925	< a 0.001	0.022	< a 0.001
No	1 (1.5)				
Interés personal en el área de Biología Celular					
Sí	29 (44.6)	0.068	0.221	0.909	0.095
No	35 (53.8)				
No contestó	1 (1.5)				

n: tamaño de la muestra p : <0.05

En la LB, no existieron diferencias en las variables de la dedicación a la materia, la relevancia, el interés y los estilos de aprendizaje.

Discusión

La dedicación en horas de estudio a la materia de Biología Celular, 80% para el grupo de LIA y el 72.5% para los de la LB que le dedican entre 1 a 3 horas a la semana. Con un 10.8% la LIA y un 25% la LB utilizan más de 3 horas para la clase, y los que no le dan nada de tiempo a la asignatura son el 9.2% del grupo LIA y un 2.5% de la LB, esta variable es la más significativa con una p de 0.026 en la que la LB es más dedicada que la LIA en la materia de Biología Celular. Este resultado es uno de los más interesantes dentro de la caracterización, debido a que la dedicación es muy importante y tiene que ver mucho con el interés que se tiene por aprender en algunas materias en específico.

En lo que concierne a la relevancia los dos grupos en su mayoría responden que es relevante la asignatura, pero al preguntar su interés personal en el área de Biología Celular hay una diferencia significativa en su respuesta, el análisis determina una $p > 0.001$ entre las dos carreras estudiadas. Se percibe que las diferencias que se manifiestan son debido a las respuestas de la LIA, donde mencionan que es relevante la materia

pero que no le interesa esa área en específico, en lo personal esta materia es vital también para la LIA, debido a que en esta asignatura se habla de la unidad fundamental de los seres vivos como es la célula, que es de gran importancia para su formación profesional. Pero si el alumnado no tiene interés o no conoce la importancia de esta asignatura, utilizará estrategias de aprendizaje que no coinciden con su forma de aprender, sólo para aprobar la materia y no obtendrá el conocimiento debido, sino que solo cumplirá para seguir con sus estudios realizando lo solicitado, esto para sobrevivir académicamente y poder terminar el nivel superior. En este punto Tomlinson (1999) insiste que es importante que el alumno tenga un compromiso por aprender y la motivación intrínseca, puesto que este autor menciona que sin compromiso y sin motivación no hay aprendizaje.

En este caso se considera que la motivación es importante, tanto la intrínseca como la extrínseca, debido a que la primera es la que proviene del aprendiz, en la que el alumno con sus intereses por aprender y lograr sus metas, se esfuerza para lograr obtener el conocimiento y la extrínseca es el efecto que producen otras personas sobre el individuo, en la que se encuentra el docente con un papel relevante en el que influye en la motivación por aprender del alumno.

Por lo que Rodríguez, J. O. (2006) menciona que se debe ayudar a que los alumnos se sientan motivados para aprender y que conozcan el objetivo del proceso de aprendizaje para que lo encuentren interesante y se sientan competentes para asumir y resolver el reto. Así, generando en los alumnos un interés por aprender, una interacción de confianza y comunicación con el docente, para que vean este proceso de adquisición se sientan con la confianza en solicitar y dar ayuda, pero dando lo mejor de su parte y así potencializar su proceso de aprendizaje.

La dedicación, el interés y la relevancia que le da el alumno a la materia es importante, por lo tanto se debe trabajar en generar que el alumno comprenda la importancia de las materias que toma y como le servirán en un futuro para su labor profesional. Esto con la finalidad de que los discentes tengan interés por aprender la asignatura, con la intención de que trabajen con su estilo de aprender para que obtengan un mejor rendimiento en la materia, como lo mencionan Caballero D. C., Abello LL. R. y Palacio S. J. (2007) una de las variables que afecta al rendimiento académico es el interés sobre la asignatura, como también lo comentan en sus resultados que los estudiantes que presentan mayor dedicación se muestran más satisfechos con los estudios.

En relación con los antecedentes de los alumnos en general podemos observar que hay diferencias significativas en la dedicación de horas a la semana a la materia en el estilo activo y pragmático. En la LIA se observan diferencias significativas en el estilo de aprender activo y pragmático en la variable sobre dedicación de horas a la materia de Biología Celular. En contraste con el grupo de LB que no hay diferencias significativas. Por lo tanto se observa que la LIA es la que marca estas diferencias en la dedicación a la materia de Biología Celular. Esto muestra que la dedicación los estudiantes del grupo LIA dentro la asignatura son prácticos, directos, improvisadores, espontáneos por lo que se puede decir que esta muestra de alumnos dedican poco tiempo a la asignatura y no realizan el proceso teórico y reflexivo para llegar a un proceso completo de aprendizaje.

En la relevancia de la materia existe una diferencia significativa en los estilos teórico, pragmático y reflexivo entre los grupos, en el grupo de la LIA, se puede observar las diferencias estadísticamente significativas los estilos ya mencionados, esto nos da la pauta de que este grupo LIA es el que hace que existan diferencias entre los grupos, debido a que la LB no tiene diferencias significativas en estas variables.

Donde se observa un contraste interesante, es en los alumnos de la LB que contestaron que le dedican tiempo al estudio de la Biología Celular, porque lo consideran relevante y es de su interés personal para ellos esta área, en comparación con los de la LIA que mencionan que aunque le dedican tiempo a la materia y la consideran relevante, no es de su interés, por lo tanto no le dan la importancia necesaria y no reflexionan sobre la importancia de Biología Celular en su campo profesional. Como lo menciona Núñez J. C. (2009) los profesores tienen la sensación que los estudiantes además de no aprender lo suficiente, dedican muy poco tiempo al estudio de los contenidos académicos e incluso afirma que hay una opinión bastante generalizada que los alumnos aprenden cada vez menos, tienen menos interés por aprender, por lo que se debe modificar y generar interés y mostrarles la relevancia de los contenidos a tratar en las materias para que el alumno, motivándolo a que tome el papel que debe desempeñar en el proceso de la adquisición del conocimiento.

Con respecto a los estilos de aprendizaje, los resultados obtenidos de acuerdo al baremos nos dan la pauta que aunque la mayoría se encuentren dentro de un rango, existe una preferencia más marcada el grupo LB en los estilos teórico, reflexivo y pragmático que la LIA, a

excepción del estilo activo que tiene mayor puntaje en la LIA con más puntaje de media que el grupo con comparación.

Alonso y Gallego (2004) reportan en su trabajo que existe una tendencia alta en el perfil reflexivo de los estudiantes adscritos a carreras con componentes experimentales y empírico- analíticas, que se considera importante porque es necesario el proceso reflexivo para los trabajos experimentales y analíticos, pero para función de este trabajo de investigación no se coincide con lo mencionado debido a que el perfil de los grupos es moderado para la muestra en general, para la LIA es bajo y la LB es moderado, por lo tanto se considera que se debe trabajar en mejorar en este estilo realizando estrategias y actividades que refuercen para mejorar las capacidades y habilidades en el alumnado.

Por lo cual la conclusión se deduce a que existen diferencias entre las licenciaturas, en su caracterización en las variables que tienen que ver con la dedicación, la relevancia y el interés en la materia de Biología Celular, debido a que estas variables influyen con la motivación del alumno por aprender.

Se considera que los estilos de aprendizaje permiten que el docente conozca como aprenden sus discentes y así generar estrategias de enseñanza que beneficien su estilo de aprendizaje y también proponer estrategias que fortalezcan los estilos que se encuentran con menor preferencia, esto con la finalidad de que se genere el proceso cíclico desde la obtención de la información (activo), análisis (reflexivo), estructuración (teórica) y finalmente aplicación (pragmático). Coincidiendo con Coffield y otros (2004), que una acertada aplicación de instrumentos para conocer los estilos de aprendizaje da una ventaja para los estudiantes y profesores de conocer las fortalezas y las debilidades y así contribuir con la aplicación de estrategias adecuadas.

Aparte de identificar el estilo de aprender de los estudiantes, también es importante motivar a los alumnos a generar actividades para que aprendan mejor con su estilo de aprender predominante y ayudar a mejorar en los estilos que tienen más debilidad. Como lo comenta Willis y Hodson (1999) que consideran que los estudiantes deben ser capaces de aprender de sus fortalezas y debilidades, llegar a definir sus objetivos personales, practicar actividades más complejas para conseguir sus metas y ser responsables de sus elecciones personales que les ayude hacia el camino de la responsabilidad y productividad como futuros profesionales.

Con respecto a este trabajo de investigación se observó que el alumnado no tiene un interés o no conoce la importancia de lo que está aprendiendo por lo cual se debe impulsar el generar esta importancia no solo en la materia a la que se dedicó esta investigación sino en todas las de la curricula debido a que si le ven la importancia, se esforzaran en aprender de la manera en que ellos se les facilita y así generaran un aprendizaje significativo, como lo concluyen Cagliongo, L., Junco, C. y Peccia, A., (2010) los estilos de aprendizaje influyen de manera diferente según la materias, por lo que se considera que también el interés del alumno por la asignatura, su estilo de aprender y el proceso de enseñanza de cada clase es un distinto resultado en la adquisición del conocimiento de cada alumno. Por lo que es importante que se fomente la importancia de lo que aprenden en cada materia, en específico en Biología Celular, para que les interese más y conozcan lo que les beneficiara tener estos conocimientos en su vida profesional y se logre motivar al alumno para que obtenga un aprendizaje significativo.

Por lo que se concluye que se debe conocer la manera de aprender de nuestros estudiantes, saber sus fortalezas y debilidades, para realizar un trabajo docente adecuado para la diversidad de estudiantes que encontramos en nuestras aulas, fomentar más actividades tanto en los profesores como en el alumnado, para saber su manera de aprender y seguir fortaleciendo esas habilidades y mejorar aquellas que no se encuentran desarrolladas adecuadamente e impulsar al profesorado a sumergirse más en la docencia, haciéndole ver el impacto que hace su actividad docente en sus alumnos, y en ellos fomentarles el interés en el autoconocimiento de las estrategias que utilizan y cuáles no para su proceso de estudio y trabajar en aquellas que les puedan ayudar para llegar a obtener un aprendizaje propio.

Por lo que se debe trabajar en la docencia integrando una nueva diversidad de recursos y estar a la vanguardia constante para los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, creando nuevos ambientes de aprendizaje con la intención de que sean propicios para que el alumno utilice las estrategias de aprendizaje que le beneficien para generar una mejor obtención del conocimiento y hacer más efectivo su proceso de aprendizaje.

Esta investigación abre un abanico de caminos o líneas de investigación para aquellos profesionistas interesados en temas de los diferentes estilos de aprendizaje, particularmente de jóvenes en proce-

sos de formación profesional. Particularmente en los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias.

Lo anterior se basa en los resultados obtenidos en la presente investigación, dado que dan cuenta de las diferencias encontradas entre los estudiantes de las dos licenciaturas en cuestión, por lo tanto, una de las líneas de investigación que se puede trabajar es la relación de los estilos de aprendizaje con el capital cultural de los padres de familia y como esto influye en la dedicación que realiza el alumnado en sus clases, la importancia y la relevancia que le da a los conocimientos que adquiere en las clases y como esta información servirá en su futuro profesional, ya que es un factor importante en el proceso de aprendizaje.

Otra de las líneas de investigación, es la relación de los estilos de aprendizaje con la motivación intrínseca y extrínseca que tiene el alumnado con respecto a su profesión, y cómo influyen en su proceso de adquisición del conocimiento y sus estrategias de aprendizaje en las diferentes asignaturas a cursar, debido a que existe una gran diferencia en la dedicación a la materia de Biología Celular con respecto a su licenciatura de ingreso.

Estas betas de investigación, colaborarían en conocer más a nuestros estudiantes por una parte, y por otra, los profesores tendrían la posibilidad de implementar estrategias de enseñanza que favorezcan los cuatro estilos de aprendizaje que en conjunto completan un ciclo de aprendizaje, y con ello formar profesionales competitivos en el mundo laboral.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. M., D. J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. 4a Edición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C. M. y Gallego, D. (2004). *Estilos de aprendizaje: teoría y práctica*. Madrid: UNED.
- Caballero, D. C., Abello, LL. R. y Palacio, S. J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 25 (2), pp. 98-111.
- Caïs, J. (1997). *Metodología del análisis comparativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Cagliolo, L., Junco, C. & Peccia, A. (2010). Investigación sobre las relaciones entre los estilos de aprendizaje y el resultado académico en las asignaturas elementos de matemática, introducción a la administración y análisis socio-económico. *Journal of Learning Styles*, Vol. 3 (6), p. 1
- Camarero, S. F., Martín del Buey, F. D. A. y Herrero, D. J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, Vol. 12 (4), pp. 615-622.
- Caro, E. M. (2005). *La mejora de la calidad en la educación mediante entornos virtuales de aprendizaje*. Tesis de Doctorado. Universidad Politécnica de Cartagena. España.
- Cea D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. España: Editorial Síntesis.
- Coffield, et al. (2004). Learning Styles & Preferences. Recuperado de <http://www.nwlink.com-donclark/hrd/styles.html>
- Coop, R. H. y Brown, L. D. (1978). Effects of cognitive style and teaching method on categories of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 61, pp. 404-408.
- Freiberg Hoffmann, A. y Fernández Liporace, M. M. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados de Buenos Aires. *Liberabit*, Vol. 21(1), pp. 71-79.
- García, M. M. A. y Galán, M. Y. I. J. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (9), pp. 01-21.
- Gomez, P. J. (s. f.). *El aprendizaje experiencial. Capacidad y Desarrollo en las Organizaciones*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado 14 de Julio de 2017 en: http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/3.Gomez_Pawelek.pdf
- Guerrero, M. P. S. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la Facultad de Medicina de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Vol. 5 (5), pp. 42-52.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, Carlos y Baptista, Lucio P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4a Edición. México: Mc Graw Hill.

- Hill, J. *et al.* (1971). *Personalized education programs utilizing cognitive style mapping*. Bloomfield Hills, Michigan: Oakland Community College.
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Virginia: NASSP.
- Kolb, D. (1976). *Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston: McBer and Company.
- (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and Development*. Nueva Jersey: Prentice Hall P T R, Englewood Clifs.
- McCarthy, B. y McCarthy, D. (2006). *Teaching Around the 4MAT Cycle: Designing Instruction for diverse Learners* Whit Diverse Learning Styles. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Messick, S. (1969). *The criterion problem in the evaluation of instruction*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Services.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Portugal.
- Ojeda, A. F. O. & Herrera, P. J. C. (2013). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Journal of Learning Styles*, Vol. 6 (11), pp. 160-177.
- Pellella Stracruzzi, S, Martins Pestana, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. 1ra reimpresión. Caracas: Fedupel.
- Raventós Santamaría, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educación*, (3), pp. 61-75.
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, vol. 4. pp. 158-160.
- Saarikoski, L., Salojarvi, S., Del Corso, D. & Ovcin, E. (2001). The 3DE: An environment for the development of learner-oriented customised educational packages. IEEE Conference Publications. Recuperado en www.eecs.kumamoto-u.ac.jp/ITHET01/proceedings.htm.
- Sepúlveda, M., López, M., Torres, P., Luengo, J., Montero, E., y Contreras, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la Universidad de Concepción. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Vol. 7 (7), pp. 135-150.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E. B. & Zechmeister, J. S. (2007). *Métodos de investigación en psicología*. 7a ed. Madrid: McGraw-Hill.

- Suazo Galdames, I. C. (2007). Estilos de aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en anatomía humana normal. *International Journal of Morphology*, Vol. 25 (2), pp. 367-373.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational leadership*, vol. 57, pp. 12-17.
- Ventura, A. C., Moscoloni, N. y Gagliardi, R. P. (2012). Estudio comparativo sobre los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios argentinos de diferentes disciplinas. *Psicología desde el Caribe*, Vol. 29 (2), pp. 276-304.
- Willis, M. y Hodson, K. (1999). *Discover you child Learning Styles*. Rossaville, California: prima Publishing.
- Witkin, H. A. (1965). Algunas implicaciones de la investigación sobre el estilo cognitivo para los problemas de la educación. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, Vol. 26 (1), pp. 27-55.

COMPROMISOS DE GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA CALIDAD DE SERVICIO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS ATE-2021

Edelmira Mercedes Canchaya Fernández

Doctora en Gestión de la Educación. Directora General de los Niveles Inicial y Primaria de la Institución Educativa N° 1135, “Santa Clara” del distrito de ATE. Lima, Perú. mcanchayaf@gmail.com

Recibido: 5 de enero 2022
Aceptado: 15 de mayo 2022

Resumen

La calidad de servicio de las escuelas públicas es un factor fundamental que deben interiorizar las comunidades escolares, así en la investigación se consideró como objetivo general determinar la influencia de los compromisos de gestión y la comunidad educativa en la calidad de servicio de las instituciones educativas públicas. El trabajo siguió la línea del enfoque cuantitativo con una investigación básica de alcance descriptivo y explicativo, con diseño, no experimental y corte transversal; la muestra de estudio estuvo constituida por 116 docentes; para la recolección de los datos se aplicó la técnica de la encuesta y los instrumentos de medición fueron tres cuestionarios con contenidos validados desde la técnica de juicio de expertos. En el estudio se concluye

que existe influencia de las normativas de gestión en interacción con la comunidad educativa variables que determinan la calidad de servicio de las organizaciones educativas públicas de Ate- 2021. De acuerdo a la Sig. = 0.05 e índice de Nalgerkerke = 0,763. Los resultados confirmaron lo que se propone en el objetivo de la investigación.

Palabras clave: Compromisos de gestión, comunidad educativa y calidad de servicio.

Abstract

The quality of service of public schools is a fundamental factor that school communities must internalize, thus in the research it was considered as a general objective to determine the influence of management commitments and the educational community on the quality of service of public educational institutions. The work followed the line of the quantitative approach with basic research of descriptive and explanatory scope, with design, non-experimental and cross-sectional; The study sample consisted of 116 teachers; For data collection, the survey technique was applied and the measurement instruments were three questionnaires with validated contents from the expert judgment technique. The study concludes that there is influence of the management regulations in interaction with the educational community variables that determine the quality of service of the public educational organizations of Ate-2021. According to Sig. = 0.05 and Nalgerkerke index = 0.763. The results confirmed what is proposed in the objective of the investigation.

Keywords: Management commitments, educational community and quality of service.

A nivel mundial el contexto educativo estuvo afectado a causa de la crisis de salud por lo cual las instituciones educativas cerraron sus puertas, pero el servicio educativo ha continuado ya que se han manejado diversas estrategias de educación en línea. Los docentes transitaron a entornos virtuales para dar continuidad a la educación como refiere, Unesco (2021). Entidad que ha priorizado tres temas fundamentales: género, conectividad y profesorado; también el Fondo de las Naciones

Unidas para la Infancia Unicef (2020). Señaló, debido a que muchas instituciones educativas no atendieron. Casi el 95% de los estudiantes a nivel mundial interrumpieron sus labores académicas. Los sistemas educativos descontinuaron sus servicios según su contexto encontrándose diferencias de deserción e intermitencia, entre los países.

En el Perú, MINEDU (2017) ha establecido normativas orientando el desarrollo de prácticas de gestión brindando estrategias y actividades en función de mejorar las condiciones de las IE que les permita alcanzar preparación óptima de los estudiantes. Como sostiene el Ministerio de Educación mediante Resolución Vice Ministerial N° 273 - 2020 donde indicaron la implementación de cinco compromisos de gestión escolar para el periodo 2021 por lo que, los directivos se enfrentaron a retos y desafíos para la planificación y desarrollo de estas directivas, a causa del cambio de escenario de las actividades pedagógicas. Por otro lado, Torres, Lizarazo, Dueñas, Cárdenas, Picón y Toro (2018). Afirmaron que, la interacción de las familias como miembros de la comunidad educativa se desarrollan desde sus actuaciones en torno a la escuela. Los mismos que ejercen responsabilidades y roles que benefician a la IE.

Por otro lado, según el análisis del diagnóstico de los documentos de gestión de las IE públicas, se evidenciaron, insuficiente planificación de estas herramientas y escaso involucramiento de las familias en proyectos institucionales. Afectando la calidad de los aprendizajes y de atención administrativa. La comunicación entre la escuela y la comunidad educativa marco brechas preocupantes a causa del aislamiento.

Por lo que se procedió a establecer el objetivo general según la problemática identificada: Determinar la influencia de los compromisos de gestión y la comunidad

educativa en la calidad de servicio de las instituciones educativas públicas Ate-2021.

Marco teórico

Referente a la variable, compromisos de gestión escolar, el Ministerio de Educación (2020) señaló que estas estrategias deben ser entendidas como el accionar de los actores educativos que parten de, evaluaciones internas expresados en valoraciones de fácil comprobación,

que permiten planteamientos estratégicos en la práctica pedagógica, administrativa y organizacional en las I.E para asegurar el logro de los objetivos educacionales plasmados en los documentos de gestión. Para Núñez (2019). Las estrategias transformacionales de los directivos cumplen un rol muy importante en el logro de los compromisos de gestión con la finalidad de alcanzar mejores resultados de aprendizaje de los educandos. Al respecto Salvador y Sánchez (2018). Afirmaron que los equipos directivos que ejercieron competencias innovadoras escolares implementando el desarrollo de los compromisos de gestión compartiendo actividades con la comunidad educativa lograron metas de calidad escolar.

En cuanto a la variable comunidad educativa, según Sucari, Aza, Anaya y García (2019) señalaron que el colectivo familiar viene a ser elemento participativo de la comunidad educativa lo mismos que tienen intervención responsable y voluntaria, asimismo indicaron que de darse una relación negativa esto podría perjudicar el clima de la escuela. Al respecto la Ley General de educación N° 28044, la colectividad educativa lo, conforman los estudiantes, padres de familia, profesorado, directivos, administrativos, ex alumnos y miembros del contexto local que rigen su participación de acuerdo al reglamento de la institución.

Respecto a la variable dependiente calidad de servicio, según las investigaciones de Arroyave y Hurtado (2019) y Duque (2005). Consideraron dos corrientes, la primera que es representada por el modelo nort- europeo, cuyo representante Grönroos en el año 1984, hace relación de la calidad e imagen corporativa, argumentando que la percepción de la calidad de servicio debe ser considerado desde el criterio y sentir de los clientes. Fundamentando tres aspectos: calidad técnica, relacionada a la revisión permanentemente los materiales y soportes físicos; calidad funcional, respondiendo al trato del consumidor, y la imagen de la organización, elemento fundamental que determina la calidad de servicio que se oferta.

Y la segunda escuela la norteamericana representada por Parasuraman, Zeithaml y Berry 1985, 1988, quienes perfeccionaron la teoría de brechas en el servicio de calidad a puertas del siglo XX, creando un instrumento para medir la calidad llamado Servqual. Teniendo en cuenta, las percepciones y expectativas de los clientes, en base a los comentarios encontrados estableciendo 5 dimensiones para medir la

calidad: Elementos tangibles, Confianza, garantía, capacidad de respuesta y empatía.

Teniendo en cuenta investigaciones internacionales se consideraron trabajos respecto a la calidad de servicio, en la cual Reyes, Reyes y Rodríguez (2020). Indicaron que la evaluación organizacional, cumple un rol muy importante en la calidad de servicio, asimismo, Cervantes, Stefanell, Peralta y Salgado (2018) concluyeron que las herramientas tecnológicas y de información ha tomado un auge importante en la prestación del servicio educativo mejorando la calidad de servicio.

Por lo que los directivos estarían frente al reto de gestionar la adquisición y dominio de estos materiales tecnológicos para orientar a su IE hacia mejores resultados.

Por otro lado, de acuerdo con García y Juárez (2018). Afirmaron que para lograr la calidad de servicio en educación se deben tener en cuenta las pautas del paradigma de la educación. Las IE tendrían que implementar modelos innovadores en la, operativización de sus actividades académicas reflejados en la visión de la organización.

Asimismo, se tiene a la comunidad educativa, donde Aguilar, Demothenes y Campos (2020). Afirmaron que la participación de la familia en estos tiempos es primordial en la formación de los niños y niñas pues son aliados idóneos. Coincidiendo con los trabajos de Pérez y Ochoa (2017). Concluyeron que las opiniones de los estudiantes deben ser consideradas porque de esta manera se estará promoviendo el desarrollo de su autonomía que les permitirá expresar sus ideas, intereses, expectativas, autocontrol e identificación con su grupo escolar.

Referente a los compromisos de gestión escolar se tiene la investigación realizada por Sandoval, Mayorga, Elgueta, Soto, Viveros y Riquelme (2018). En la que concluyen que la motivación constante es un componente importante para el logro de las metas institucionales y compromisos de gestión. De acuerdo con los estudios de Rivero (2019). Señaló que la promoción de estrategias de convivencia escolar fue prioridad en el sistema educativo en México, permitiendo previsión de violencia dentro y fuera de las escuelas desde la difusión de protocolos del buen trato.

Respecto a las investigaciones a nivel nacional, en cuanto a la variable calidad de servicio, Bao (2020). Afirmó que para ofrecer una mejor atención a los beneficiarios se tendrá en cuenta: la organización, planificación, dirección, y control, de los planes institucionales. Asimismo,

mo, Espinoza Ramírez, Vildoso y Berrocal (2020). Concluyeron que el liderazgo directivo influye en la calidad educativa, donde la motivación y la delegación de funciones cumplen un rol importante para lograr las metas institucionales y se pueda brindar un buen servicio a los usuarios del contexto.

Concerniente a la variable comunidad educativa, según, Bazán (2020) concluye en que existe una relación estrecha entre la familia y la escuela; Aspectos que reflejan deficiente en la investigación. En concordancia con Delgado, González, Angulo, Vásquez, Rendón y Sepúlveda (2020). Indicaron que en algunos grupos familiares en los primeros meses de aislamiento la principal actividad con sus hijos fue el ver series y películas en TV, lo cual no contribuyó en el apoyo académico de sus hijos. Por otro lado, Sucari, Aza, Anaya y García (2019). Concluyeron que los padres de familia participan en la escuela con compromiso en la ejecución de programas y proyectos haciendo efectiva e importante su participación, confirmando su mediación en el logro de los aprendizajes. En coincidencia con Muñoz y Lluch, (2020). Quienes señalaron que, durante el cambio de escenario de la educación, los grupos familiares convirtieron sus hogares en aulas de aprendizaje, contribuyendo a la calidad de servicio de los colegios.

Respecto a la variable compromiso de gestión, según Sucari y Quispe (2019) consideraron que el trabajo coordinado y colaborativo de los docentes influye en la precisión de los compromisos de gestión. Concordando con Martínez (2017). Refirió que existe una interacción significativa de gestión escolar y compromiso organizacional, cuando la planificación compromete a los miembros de la institución orientando seguimiento y evaluación de las mismas.

En el mismo sentido Treviño, y Valdés (2016). Concluyeron que existen elementos en las escuelas que desfavorecen directamente al rendimiento académico de los estudiantes, las mismas que pueden ser reformuladas a través del planeamiento estratégico, ya que algunas de ellas tienen relación directa, con los líderes pedagógicos y otras con el profesorado. Promoviendo la implementación de maniobras educativas, determinando decisiones oportunas.

Concordando con los estudios de Pincay y Parra (2020). Señalaron que los establecimientos escolares logran ofrecer calidad integral de sus instalaciones cuando el líder pedagógico asume la intervención logística y acciones estratégicas conjuntamente con la comunidad

educativa. De acuerdo con Delors (2016). Refirió que, no solamente los equipos tecnológicos, son indicadores de calidad el dominio de herramientas digitales, y plataformas pedagógicas también lo serán.

Estando en relación con Minedu (2020) RVM.273, Refirió el desarrollo del cumplimiento de horas pedagógicas, Realización de Gias, e intercambio de experiencias entre docentes. Es fundamental para el logro de competencias contempladas en el CENEB. Por lo que la ejecución del plan de Monitoreo garantizaría el desarrollo de horas lectivas.

Acerca de la capacidad de respuesta. De acuerdo al aporte de Núñez (2019). Puntualizo que el directivo es quien propone, lidera y organiza a la comunidad educativa y concierta tramites simplificados para atender a los usuarios. En coincidencia con Pérez, (2018). Refirio que se debe tener en cuenta que la Capacidad de respuesta representa la disposición de atención de los colegios, a los beneficiarios, con prontitud, y utilidad respecto a tramites, consultas y solicitudes, evitando burocracia y requisitos innecesarios.

En cuanto a la confiabilidad los estudios de Chamoly y Palomino, (2021). Expresaron, los padres de familia sienten confianza del servicio educativo cuando eligen el colegio donde estudiaran sus hijos, haciendo recuento de los logros institucionales alcanzados. En coincidencia con Ramón (2020). Considero que los aprendizajes sin intervalos garantizan e incrementan expectativas de los usuarios.

Sobre el clima institucional los trabajos de Contreras, Colón, Gonzales, Machado, Melo y Vergara. (2018). Refieren que la convivencia escolar es la base para lograr espacios democráticos sin violencia donde se promueva la escucha activa, empatía y respeto.

De acuerdo con Casas (2019) señaló que para el logro de la calidad educativa existen muchos indicadores que influyen, tanto externas como internas, el desempeño y compromiso de los directivos, los mismos que deben asumir el reto de convertirse en líderes pedagógicos. Así mismo el liderazgo educativo es uno de las principales competencias que inciden para lograr la mejora de la praxis en el aula, y el servicio de calidad en las IE, por lo que los equipos directivos que aspiren eficiencia en sus instituciones implementaran innovaciones y transformaciones desde la reflexión y análisis de los nudos críticos encontrados. Evitando que queden solo plasmados en los documentos de gestión. Motivando acciones de apoyo a la comunidad educativa.

Y Aliados estratégicos. De acuerdo con Navarro, Falconi y Espinoza (2017). Afirmaron que el liderazgo pedagógico se evidencia por las decisiones acertadas, dominios normativos y curriculares, así como competencias y fortaleza de los directivos. En la misma línea Minedu (2015) Puntualizo que el equipo directivo debería realizar 3 visitas mínimas anuales a los docentes promoviendo reflexión y autocritica.

Coincidiendo con los estudios de Tocora y García (2018). Concluyeron que las escuelas que lograron calidad de servicio escolar centraron las buenas prácticas de sus líderes pedagógicos en los cambios estructurales de la IE. Del mismo modo Torres, Salete y Sepúlveda (2018). Consideraron que la disposición para la atención personalizada y empatía interiorizada de la administración, así como la buena comunicación fueron las mejores estrategias de las escuelas líderes. Cómo asegura Robinson, et al. (2017). Las organizaciones educativas de calidad orientaron, el clima institucional a partir de paradigmas ambientales, inclusivos e interculturales.

Metodología

La investigación siguió la línea cuantitativa; fue de tipo básica, con un alcance descriptivo y explicativo pues en un primer momento se conocieron los niveles de las variables y luego se analizaron la influencia de las variables independientes (Compromisos de gestión y participación de la comunidad educativa) para explicar la variable dependiente (Calidad de servicio). De acuerdo a Sierra, (2016); Hernández y Mendoza, (2018). El diseño fue no experimental con corte transversal ya que se recolectaron los datos con la aplicación en un solo momento. De acuerdo, Balletbo (2017). Señala que las investigaciones básicas se apoyan en un contexto teórico y sigue una secuencia sistemática apoyada en el método científico Coincidiendo con Herbas y Rocha, (2018). Señalaron que es un plan, que guía la búsqueda de las respuestas según las preguntas de la problemática. El muestreo fue probabilístico y la muestra de estudio estuvo conformada por 116 docentes que laboran en las instituciones educativas públicas del nivel primario de la REI 10 Ugel 06 de Ate. En la cual cada docente tuvo la probabilidad de formar parte de ella y fue representativa De acuerdo con, Hernández y Carpio, (2019). Coincidiendo con Castro, Parra y Arango (2020) Quienes señalaron

que este tipo de investigación se caracteriza porque no se apremia la aplicación y no se resuelven problemáticas de manera inmediata, solo se replantea estrategias según los hallazgos. En la misma línea Según Monterola, Quiroz, Salazar y García, (2019). Es una estrategia con procesos científicos.

Se aplicaron tres instrumentos de medición; De acuerdo con López, Avello, Palmero, Sánchez y Quintana, (2020). La encuesta es una estrategia y mecanismo que usa el investigador para recolectar y registrar la información. Así parala variable compromisos de gestión se aplicó un cuestionario con respuestas dicotómicas (Si=1 y No = 0); para la variables participación de la comunidad educativa y calidad de servicio se utilizaron cuestionaros tipo escala de Likert con respuestas politómicas (Nunca 1; Casi nunca 2; A veces 3; Casi siempre 4 y Siempre 5) los tres instrumentos fueron sometidos a la validez de contenido por medio de la técnica de juicio de expertos en la cual dieron la conformidad para aplicarse a la muestra de estudio, asimismo se realizó una prueba piloto en la cual resultaron confiables, Coincidiendo con Manterola, Grande, Otzen, García, Salazar y Quiroz (2018) concluyeron que los instrumentos deben guardar exigencia de precisión y no debe existir ningún error en la medición (Tabla 1).

Tabla 1. Coeficientes de confiabilidad.

Instrumentos de medición	Estadístico	Coeficiente de confiabilidad
Compromisos de gestión	Kr-20	0.964
Participación de la comunidad educativa	Alfa de Cronbach	0.914
Calidad de servicio	Alfa de Cronbach	0.967

Como método de análisis de datos se empleó como herramienta al software SPSS versión 26 y las hojas de cálculo de Microsoft Excel para generar la data estadística correspondiente, haciendo uso de tablas y figuras y para la estadística inferencial se aplicó el estadístico de Regresión Logística Ordinal ya que la variable dependiente fue medida en escala ordinal y presento tres categorías: Deficiente, regular y eficiente

Resultados

Referente a los hallazgos descriptivos respecto de la variable independiente compromisos de gestión se observó que el 42.2% de los docentes indicaron que se encuentra en un nivel bajo, el 32.8% señalaron un nivel óptimo y el 25% un nivel regular; en la segunda variable independiente participación de la comunidad educativa se observó que el 33.6% señalaron un nivel bajo, el 37.1% un nivel regular y el 9.3% señalaron un nivel elevado y en la variable dependiente calidad de servicio se apreció que el 36.2% indicaron un nivel elevado, el 33.6% manifestaron un nivel deficiente y el 30.2% un nivel regular (Tabla 2).

Tabla 2. Niveles de los compromisos de gestión, participación de la comunidad educativa y la calidad de servicio según los docentes.

Compromisos de gestión %	Participación comunidad educativa %	Calidad de servicio %
Bajo 42.2 Regular 25.9 Óptimo 32.8	Bajo 33.6 Regular 37.1 Elevado 29.3	Deficiente 33.6 Regular 30.2 Eficiente 36.2

En relación a los hallazgos inferenciales tenemos que, en primer lugar, se cumplieron con los supuestos previos para presentar el modelo referente a la aplicación de la regresión logística ordinal; para la prueba de hipótesis se plantearon:

- **H₀**: Los compromisos de gestión y comunidad educativa no influyen en la calidad de servicio de las instituciones educativas publicas Ate-2021.
- **H_i**: Los compromisos de gestión y comunidad educativa influyen en la calidad de servicio de las instituciones educativas publicas Ate-2021.

Según los resultados de las significancias se afirma que existe influencia de los compromisos de gestión en los niveles bajo y regular; y de la participación de la comunidad educativa en los niveles bajo y regular hacia la calidad de servicio en los niveles deficiente y regular (Tabla 3). Asimismo, según el coeficiente de Nagalkerke se obtuvo

como porcentaje que el 76.3% la variable calidad de servicio es explicada por los compromisos de gestión y la participación de la comunidad educativa (Tabla 4).

Tabla 3. *Pseudo R cuadrado.*

Cox y Snell	,678
Nagelkerke	,763
McFadden	,517
Función de enlace: Logit.	

Tabla 4. *Estimaciones de los parámetros.*

		Estimación	Wald	Sig.
Umbral	[Calidad servicio = 1]	-6,074	40,484	,000
	[Calidad servicio = 2]	-2,140	15,120	,000
Ubicación	[Compromisos gestión=1]	-3,920	19,530	,000
	[Compromisos gestión=2]	1,280	-4,576	,032
	[Compromisos gestión=3]	0 ^a		
	[Participación comunidad=1]	-4,455	23,932	,000
	[Participación comunidad=2]	-1,761	8,312	,004
	[Participación comunidad=3]	0 ^a		

Finalmente teniendo los resultados de las significancias y el porcentaje de Nagelkerke se toma la decisión de rechazo de la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación.

Discusión

Según los hallazgos estadísticos se acepta la hipótesis alterna de investigación, es decir la influencia de los compromisos de gestión y la participación de la comunidad educativa en la calidad de servicio de las instituciones educativas publicas Ate-2021. Resultados que guardan relación con las investigaciones realizadas por García, Demothe-nes y Campos (2020). Afirmando que la participación de la familia es fundamental para el logro de estándares de calidad educativa. Por lo que es importante la presencia de los apoderados en la escuela aspectos que resultaron deficientes en el análisis estadístico, en coincidencia con Bazán, (2020). Indicó que el desarrollo de responsabilidades de la

familia organizados como Apafa, Comités, brigadas, en la IE influyen en el cumplimiento de la calidad de servicio que se ofrece. Concordando con los hallazgos de Sandoval, Mayorga, Elgueta, Soto, Viveros y Riquelme (2018). Indicaron que con ayuda de los tutores se alcanzó el cumplimiento de los lineamientos curriculares y la mejora significativa del desarrollo académico de los escolares. Apoyo que los resultados del trabajo indican ausencia de las familias. También Sucari, Aza, Anaya y García (2019). Consideraron que la familia cumple un rol fundamental para lograr óptimos aprendizajes garantizando la asistencia permanente de los escolares y el cumplimiento de la cronología de horas lectivas. En cuanto al clima escolar como factor importante en las escuelas. Rivero (2019). Consideró que una adecuada gestión de habilidades emocionales, ayuda al logro de los compromisos de gestión dando origen a una cultura de convivencia. Por lo que los directivos deberán buscar mecanismos de atención rápida, y útil con transparencia y cordialidad; Así como trato horizontal entre los miembros de la IE. De acuerdo con Torres y Luna (2017). Afirmaron que la empatía se encuentra en los niveles deseados, de atención personalizada, a los clientes o usuarios.

Concordando con la investigación de Espinoza Ramírez, Vildoso y Berrocal (2020), Concluyeron que ejercer un liderazgo comprometido y empoderado de técnicas innovadoras permitirá replantear planes que direccionaran hacia el servicio calificado acorde a las perspectivas de los usuarios.

La operativización de los compromisos de gestión a partir de la observación y análisis del diagnóstico de dificultades y fortalezas de la IE, evaluarán con precisión, los indicadores de la normativa para realizar intervención adecuada. Asimismo, la participación de los miembros de la escuela en los diferentes estamentos con compromiso, acrecentará la calidad de servicio como lo afirma Bolívar (2019). Sobre todo, en el contexto actual donde es fundamental la participación de los padres de familia y profesorado en el logro de los aprendizajes quienes han convertido sus hogares en aulas pedagógicas, concordando con Tobón, (2017). Quien Consideró que la interacción de la familia con la IE es muy importante esto asegura su identificación con la escuela. Del mismo modo Roa y Torres (2017). Señalaron que es fundamental potenciar la vinculación de los padres hacia la escuela, ellos son pilares sobre la que se construyen los aprendizajes. Asimismo el desempeño de los educadores con compromiso y dedicación sumándose al empoderamiento

del líder pedagógico, reformulando acciones convertirán a sus Instituciones Educativas en líderes de su contexto por su calidad de servicio.

Conclusiones

Según los resultados inferenciales se determinó la influencia de los compromisos de gestión y la participación de la comunidad educativa en la calidad de servicio, porque de acuerdo al índice de Nalgerkerke 76.3% en la cual existe una variabilidad de las respuestas y la puntuación de Wald= 40.484 en el nivel deficiente y Wald= 15.120 en el nivel regular y $p = 0.000 < 0.05$; por lo que la calidad de servicio depende de los compromisos de gestión y la participación de la comunidad educativa. Resultados que se ven reflejados en los resultados descriptivos en la cual se evidencia problemas en las escuelas públicas que afectan a la calidad de servicio.

Referencias

- Aguilar, G., Demothenes, Y. y Campos, I. (2020). Family participation in the socio- educational inclusion of students with special educational needs. *Mendive Revista de Educación*, 18(1), 120-133. Recuperada de <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci-art-text&pid=S1815-76962020000100120&lang=es>
- Arroyave, J. y Hurtado, O. (2019). Calidad del servicio educativo en una institución de educación Superior-IES privada de la ciudad de Pereira (Colombia). *Revista Empresarial*, 13 (1), 35–47. DOI: <https://doi.org/10.23878/empr.v13i01.135>
- Bao, C. (2020). Gestión administrativa y calidad de servicio percibida por usuarios de una escuela de posgrado, Huánuco-Perú. *Gaceta Científica*, 6(2), 104-114. DOI: <https://doi.org/10.46794/gacien.6.2.787>
- Balletbo, I. (2017). Bases del conocimiento para la investigación científica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1(10), 33-42. Recuperada de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/11/10_4.pdf
- Bazán, H. (2020). Aprender y desaprender por la relación entre familia y escuela. *Educare ET Comunicare, Revista científica de la Facultad de Humanidades*, 8(1), 62-70. DOI: <https://DOI0.35383/educare.v8i1.388>

- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Investigación Valdizana*, 13(1), 51-60. DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.13.1.171>
- Castro, A., Parra, E. y Arango, I. (2020). Glosario para metodología de la investigación. *Working Paper ESACE*, 8(1) 1-38. DOI: <http://doi.org/10.17605/OSF.IO/5ANJB>
- Cervantes, V., Stefanell, I., Peralta, P. y Salgado, R. (2018). Calidad de servicio en una institución de educación superior en la ciudad de Barranquilla. *Ciencias Administrativas*, 11(1), 27-41. <https://www.redalyc.org/jats/Repo/5116/511654337003/511654337003.pdf>
- Contreras-Rodríguez, S., Colón-Luna, N., Gonzales-Montalvo, C., Machado-De la Cruz, P., Melo-Vásquez, M. y Vergara-Luna, M. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 63-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedu-soc.9.3.2018.0>
- Chamoly, K. y Palomino, G. (2021). Gestión de la calidad de servicio al usuario en las UGEL: Una mirada regional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5 (1), 377-403. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i1.239
- Delgado, F., González., Angulo, Y., Vásquez, H., Rendón, R. y Sepúlveda, F. (2020). Sychosocial Characterization and Mental Health in Families of Chilean Students during Physical Isolation by Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 281-300. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>
- Delors, J. (2016). vdocuments.pub/los-cuatro-pilares-de-la-educacion-escuela-para-todoswww.studocu.com/cpp-dc-delors-los-cuatro-pilares5446599
- Espinoza, E., Ramírez, V., Vildoso, J. y Berrocal, S. (2020). The directive leadership and the quality of the learning students graduated from the educational institutions of the network 13-UGEL-04, Comas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(2), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2586>

- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Naciones Unidas: Unicef.
- García, F. y Juárez, S. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana Educación Superior*, 37(2), 206-216. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v37n2/rces16218.pdf>
- Herbas, B. y Rocha, E. (2018). Scientific methodology for conducting marketing research and quantitative social research. *Revista Perspectivas*, 42(1), 123- 160. Recuperada de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1994-37332018000200006&lng=es&nrm=iso
- Hernández, C. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 76-79. DOI: <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- López, R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S. y Quintana, M. (2020). Validation of instruments as a guarantee of credibility in scientific research. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 1-9. <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/390/331>
- Martínez, E. (2017). *Gestión escolar y compromiso organizacional para el logro de aprendizajes en las instituciones de educación primaria: Educación intercultural Bilingüe, Andahuaylas, 2016* (Tesis doctoral. Universidad Peruana Unión. Lima, Perú). https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1149/Edgar_Tesis_Doctor_2017.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Minedu. (2017). *Compromisos de gestión escolar y plan anual de trabajo de la IE 2017*. Lima: Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe/cge-pat/fasciculo-de-cge-2017.pdf>
- (2017). Ley N° 28628 (Artículo 52-54) y su Reglamento de APAFAS 004-20.
- (2020). *RVM, N° 273-*. Lima, Perú: Minedu.Ministerio de Educación
- (2015). *Compromisos de gestión escolar*. Lima, Perú: Minedu.
- Monterola, C., Quiroz, G., Salazar, P. y García, N. (2019). Methodology of study designs most frequently used in clinical research. *Revista Médica Clínica*. CONDES 30(1), 36-49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.11.005>

- Múñoz, J. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3e), 1-17. https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3/630
- Manterola, C., Grande, L., Otzen, T. García, N., Salazar, P. y Quiroz, G. (2018). Reliability, precision or reproducibility of the measurements. Methods of assessment, utility and applications in clinical practice. *Revista chilena de infectología*, 35 (6), 680-688. Recuperada de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rci/v35n6/0716-1018-rci-35-06-0680.pdf>
- Navarro, N., Falconí, A. y Espinoza, J. (2017). Improving the evaluation process of students in basic education. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 58-69. Recuperada de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus08417.pdf>
- Núñez, F. (2019). Inteligencia emocional y cumplimiento de los compromisos de gestión escolar del personal directivo de educación inicial. *Investigación Valdizana*, 13(3), 119-127. DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.13.3.340>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Impacto de la Covid-19 en la educación*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14048873009>
- Pérez, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas*, 71, 193-213. DPI: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4430>
- Pincay-Morales, Y. y Parra-Ferrié, C. (2020). Quality management in customer service for marketing SMEs. A look at Ecuador. *Revista Dominio de las Ciencias*, 6(3), 1118-1142. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1341>
- Ramón, G. (2020). He Pandemic Traces: The Stricken Right to Education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Reyes, O., Reyes, M. y Rodríguez, P. (2020). Percepción docente de la calidad del servicio educativo universitario. *Sotavento M. B. A.*,

- 19(1), 114-127. Recuperada de Dialnet- PercepcionDocenteDe-LaCalidadDelServicioEducativoUn-5137552.pdf
- Rivero, E. (2019). The Management of School Coexistence: an Approximation from Lines of Educational Policy in Mexico. *Peninsula*, 14(2), 57-76. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662019000200057
- Roa, C. y Torres, W. (2017). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Educación y Ciudad*, (27) julio - diciembre de 2017 ISSN 0123-0425. 139-146
- Robinson, et al. (2017). "The impact of leadership on school outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types". En: *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sandoval, M., Mayorga., Elgueta, H., Soto, A., Viveros, J. y Riquelme, S. (2018). School Engagement and Motivation: A Conceptual Discussion. *Revista Educación*, 42(2), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Salvador, E. y Sánchez, J. (2018). And the organizational commitment of Teachers. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 115-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.335>
- Sierra, R. (2016). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (14a. ed.). España: Thomson.
- Sucari, W. y Quispe, J. (2019). *Revista Innova Educación*, 1(2), 156-171. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.002>
- Sucari, W., Aza, P., Anaya, J. y García, J. (2019). Participación familiar en la educación escolar peruana. *Revista Innova Educación*, 1(1), 6-18. DOI: 10.35622/j.rie.2019.01.001
- Tobón. (2017). *Desarrollo y territorio: Comunidad, familia y educación/ Carlos Andrés Arango Lopera y Édgar Calderón Sanín, compiladores. Rionegro Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2018. ISBN: 978-958-551 Tocora, S. y García, I. (2018). The importance of the school, the professor and the educational work in the attention to school desertion. Varona. *Revista Científico Metodológica*, 66 (1), 1-9. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n66s1/1992-8238-vrcm-66-s1-e24.pdf>*
- Torres, S., Lizarazo, J., Dueñas, J., Cárdenas, M., Picón, A. y Toro, S. (2018). *Estrategia de entorno comunitario saludable*. Bogotá, Colombia: Dirección de Promoción y Prevención Subdirección de Salud Ambiental.

- Torres, J. y Luna, I. (2017). Assessment of banking service quality perception using the SERVPERF model. *Contaduría y Administración*, 64(1), 1270-1293. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cya.2016.01.009>
- Torres, C., Salete, M. y Sepúlveda, J. (2018). Perception of service quality at a primary chilean health care center. *Revista Ingeniería Industrial*, 17 (2), 97-109. DOI: <https://doi.org/10.22320/S07179103/2018.06>
- Treviño, E., y Valdés (2016). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO y LLECE.

UNA MIRADA A LOS PLANES 2022. UNA VISIÓN DESDE LA PRÁCTICA

Miguel Bazdresch Parada

Doctor en Filosofía de la educación. Profesor emérito del Instituto Superior de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). mbazdres@iteso.mx

Recibido: 29 de junio 2022

Aceptado: 15 de noviembre 2022

Resumen

Los planes 2022 propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) implican un cambio importante en los propósitos y los medios educativos de la Escuela Secundaria. Para alcanzarlos el documento de trabajo, con el cual se divulgan las ideas y propuestas concretas de ese cambio, propone una práctica educativa basada en la lógica del aprendizaje integrado o integrador mezclado con segmentos con el aprendizaje situado. La mirada en esta nota se pone en seis apartados acordes con la segmentación del documento de trabajo.

El primer apartado, “mirada a la introducción del campo formativo: lenguajes” propone una transformación curricular para aprender en y con la participación efectiva de la comunidad, para resignificar el aprendizaje de manera permanente y más allá de la vida escolar. En la segunda mirada, “panorama de los contenidos del campo”, se proponen los contenidos como el camino para reflexionar, comprender, y encontrar soluciones a problemas de interés para la comunidad. La

tercera mirada es al campo formativo: lenguajes, amplia y detallada, se exploran los conocimientos, valores y habilidades fundamentales para comunicarse con las demás personas en los diversos ámbitos de acción de vida. La cuarta y quinta mirada se fija en ejemplos de proceso de contenidos. Se analizan tres de esos procesos. Por último, la nota propone pre- conclusiones y tres preguntas.

Palabras clave: Aprendizaje integrador, significado, práctica, comunidad.

Abstract

The 2022 plans proposed by the Secretary of Public Education (SEP) imply an important change in the purposes and educational means of the Secondary School. To reach them, the working document, with which the concrete ideas and proposals of this change are disclosed, proposes an educational practice based on the logic of integrated or integrative learning mixed with segments with situated learning. The look in this note is placed in six sections in accordance with the segmentation of the working document.

The first section, “look at the introduction of the training field: languages” proposes a curricular transformation to learn in and with the effective participation of the community, to give new meaning to learning permanently and beyond school life. In the second look, “panorama of the contents of the field”, the contents are proposed as the way to reflect, understand, and find solutions to problems of interest to the community. The third look is at the formative field: languages, broad and detailed, the fundamental knowledge, values and skills are explored to communicate with other people in the various spheres of life action. The fourth and fifth look focuses on examples of content processing. Three of these processes are analyzed. Finally, the note proposes pre-conclusions and three questions.

Keywords: Integrative learning, meaning, practice, community.

Los planes de estudios 2022 propuestos por la autoridad educativa federal plantean el estudio de una forma novedosa y a la vez interesante.

Conviene aclarar el dato: Los documentos ofrecidos por la autoridad para comunicar su propuesta aun son “documentos de trabajo”

y por tanto discutibles y modificables. La propuesta es compleja pues además de la racionalidad curricular basada en fases y no en “años” se propone una práctica educativa basada en la lógica del aprendizaje integrado o integrador, con segmentos numerosos e importantes mezclados con el aprendizaje situado. Esta es, por ahora, la mirada con la cual se puede entender y comprender la estructura de los planes.

El aprendizaje integrado es una propuesta para reconocer en la práctica educativa la íntima relación entre conocimiento y acción, conocimiento y actitudes. Parte de la consideración, muy amplia, para:

“Superar la segmentación entre disciplinas y contextos de aprendizaje que la lógica institucional fomenta en lugar de conjurar; y de paso cambiar esa lógica institucional. De ahí que el aprendizaje integrado se ponga al servicio de un cultivo de los hábitos, tanto intelectuales como del corazón, necesarios ambos para negociar con éxito la complejidad”¹.

Se trata de una reacción, académica y propositiva para superar la fragmentación del conocimiento, por ejemplo, en la multiplicación de asignaturas, de temas y cuestiones añadidas a un currículo “lleno” y por consiguiente la evidente pérdida del sentido de lo humano en la educación y la cultura, al separar entre sí los temas emergentes y los contenidos tradicionales en todos los niveles y grados educativos. Asimismo, la separación, hoy no pocas veces conflictiva, entre educación, escuela y comunidad.

La propuesta, surgida en el ámbito universitario, pretende superar la tricotomía, docencia, investigación, servicio mediante la articulación de cuatro funciones: descubrimiento, aplicación, integración y enseñanza, las cuales están interrelacionadas. Al articular conocimientos segmentados aparecen contextos más amplios y significados nuevos con los cuales se favorece el mayor conocimiento y su comprensión se aumenta².

Esta expansión de los supuestos educativos lleva a rediseñar los currículos, la docencia, y la evaluación; y desde luego, impacta en la formación del profesorado. Una lectura cuidadosa de las propuestas de la reforma mexicana nos revela planteamientos muy cercanos a las propuestas del aprendizaje integrado con ayuda del aprendizaje situado³.

Mirada a la introducción del campo formativo: lenguajes

El marco curricular y los planes y programas proponen un proceso de transformación curricular que ha de realizarse entre docentes y estudiantes, a fin de aprender en y con la comunidad.

Este proceso requiere consolidarse con base en la interacción entre los integrantes de la comunidad escolar para planear, seguir, evaluar, tomar decisiones, reorientar, proponer y alentar la creación de espacios de participación efectiva y... con igualdad entre todas las personas. Es clave en este punto la cuestión de los diferentes modos de inclusión de los y las estudiantes con barreras de aprendizaje o habilidades diferentes.

La intención sustantiva de ese proceso, y del modo propuesto, es resignificar el aprendizaje que las y los estudiantes irán adquiriendo durante la educación básica, a modo de proceso permanente el cual se consolidará más allá de la vida escolar, en la comunidad.

Los elementos anteriores establecen la propuesta de una transformación curricular que han de realizar los docentes y los estudiantes para hacer posible aprender en y con la comunidad, la cual se consolidará con la interacción y la participación efectiva e igual de la comunidad, pues la intención es resignificar el aprendizaje logrado en la educación básica de manera permanente y más allá de la vida escolar. Sin duda, aprendizaje integrado en tres “capas”: docentes y estudiantes, ambos con la comunidad, y el resultado resignificado fuera de la vida escolar, en la vida de todos los días.

Mirada al panorama general de los contenidos del campo

Los contenidos en la propuesta de reforma dejan de responder a una especialización progresiva por disciplinas (tal como ahora se organizan) y se propone respondan a situaciones del interés o relevancia para el individuo y la comunidad a partir de puntos de conexión entre las disciplinas que integran cada campo. Por ejemplo, en el campo de Lenguajes, se trata con Artes, español e inglés. En la propuesta los contenidos son el camino para reflexionar, comprender, plantear interrogantes y encontrar soluciones a **problemas** o situaciones que resulten del interés para la comunidad... por ejemplo, el cambio climático, la protección del medio ambiente, el cuidado del cuerpo humano y de

la salud, la igualdad entre mujeres y hombres, la participación ciudadana... y otros, como se ve, de carácter interdisciplinar. Este carácter es propio del aprendizaje integrado. Esos problemas se definen con base a **principios y valores** que garanticen el bienestar colectivo y cuestionen situaciones de violencia y discriminación, entre otros aspectos de la vida del país y la comunidad.

Mirada a la descripción del campo formativo lenguajes para la educación secundaria

Para esta ponencia se seleccionó un campo formativo para ejemplificar las propuestas de la reforma en este punto. Campo es la noción mediante la cual se integran diversas disciplinas para su estudio integrado e integrador. Los campos se desarrollan en todas las fases de la enseñanza, las cuales reúnen en una misma fase lo que antes fueron varios años escolares.

La estructura para desarrollar los contenidos se organiza tal como se describe. Cada campo está definido por aspectos centrales con base en tales aspectos se definen los contenidos los cuales se desarrollan en una ruta*, las rutas se componen de pasos* y estos se desarrollan en momentos*, los cuales se operan con base en orientaciones didácticas*

EL campo *Lenguajes* tiene diez aspectos centrales, seis contenidos, cada uno con una ruta de ciertos momentos que se aplican con base en orientaciones didácticas.

Los aspectos centrales del campo lenguajes contemplan los conocimientos, valores y habilidades **fundamentales** para comunicarse con las demás personas en los ámbitos familiar, escolar y comunitarios a través de los diversos lenguajes como el oral, escrito, artístico, de señas... alternativos y aumentativos, con la intención de satisfacer deseos o necesidades... desde cubrir una demanda fisiológica hasta compartir ideas, sentimientos o preocupaciones.

En este escrito vamos a revisar tres de esos aspectos centrales para obviar repeticiones innecesarias. El primer aspecto central es el “Reconocimiento, valoración y atención de la diversidad lingüística y cultural del país”. Este tema contribuye al ejercicio del derecho de las niñas, niños y adolescentes mexicanos para expresarse sin estereotipos ni discriminaciones, y construyan conocimientos en su lengua materna o en el Sistema de representación que emplean para comunicarse (español, lenguas indígenas, Lengua de Señas Mexicana) pues

la lengua constituye la identidad, historia, cultura y forma parte de los sistemas normativos de una comunidad.

Queda clara y asentada la importancia del aprendizaje de los lenguajes para construir conocimiento y participar en la comunidad hablante de los distintos lenguajes y lenguas aprendidas en educación básica y de manera concurrente la valoración de los diferentes lenguajes y lenguas del país y del mundo.

El segundo aspecto central observamos es el cinco: la comunicación. En el texto se define como proceso que promueve, permite y gestiona intercambios sociales, participar en asuntos de la comunidad, analizar, valorar, compartir y preservar las manifestaciones culturales para enriquecer la identidad personal y social de las y los alumnos, mediante la expresión, la comprensión, la interpretación, la resignificación y el diálogo inclusivo, y así establecer vínculos de convivencia y de participación colaborativa para atender situaciones de/en la vida diaria y recuperar, difundir la memoria colectiva de las comunidades, y conformar así las identidades sociales y la resignificación de sus vínculos.

El tercer ejemplo de aspecto central de este campo (LENGUAJES) es el diez el cual pretende fomentar el acercamiento, goce, disfrute e interpretación de diversas manifestaciones artísticas que se generan en la comunidad, región, país o en el mundo;

A la par de la enseñanza el estudiante desarrolla su creatividad mediante la expresión propia de sus inferencias y modos de representación, al tiempo de reflexionar sobre la importancia de considerar las culturas juveniles, a partir de las prácticas llevadas a cabo en sus grupos de pertenencia, las cuales le permitirán la creación de significados relevantes para la conformación de su identidad individual y colectiva.

Mirada a los 6 contenidos del campo *lenguajes*. Detalles del proceso

Ahora nos detenemos en la formulación de los contenidos del campo. Son seis, y tratan de aplicar los diez aspectos centrales:

1. Expresamos el sentido y significado de los símbolos del patrimonio cultural que dan identidad y pertenencia a un grupo, **para** valorar la diversidad.

2. Analizamos la diversidad de lenguajes **para** la construcción de la identidad personal y colectiva **mediante** el diálogo intercultural e inclusivo.

3. **Planteamos** propuestas creativas de transformación, al identificar gustos, necesidades, intereses y problemáticas comunitarias, (para) que contribuyan al disfrute y el bien común con base en un diálogo inclusivo.
4. **Gozamos y disfrutamos** la creación e interpretación de diversas manifestaciones de las artes y la cultura **para** expresarnos en distintas situaciones.
5. **Establecemos vínculos** con la familia, la escuela, la comunidad y la naturaleza por **medio** de diversos lenguajes, **para** el rescate y la recuperación de la memoria colectiva.
6. **Experimentamos** con los lenguajes **para** interpretar información, mensajes, conocimientos, saberes, ideas, afectos, emociones y sentimientos.

Una lectura de conjunto de las acciones generales, los medios para realizarlas y los propósitos a conseguir nos revela la situación del diseño general de los contenidos del campo Lenguajes. Véase la siguiente tabla:

Momento	Acción	Medio	Propósito
1	Expresamos...	-----	Valorar la diversidad
2	Analizamos...	Diálogo intercultural e inclusivo	Construir la identidad
3	Planteamos...	Propuestas creativas	Contribuir al disfrute
4	Gozamos y disfrutamos...	Creación y disfrute de las artes y cultura	Expresarnos en Distintas situaciones
5	Establecemos vínculos...	Diversos lenguajes	Rescate de la Memoria colectiva
6	Experimentamos	Lenguajes	Interpretar

Al observar la tabla, en cada fila encontramos la acción que se propone el medio para realizarla (el momento 1 no lo explicita) y el propósito (en el tercer momento el texto no lo explicita) que se declara. Y si la analizamos por columnas podemos revisar la lógica secuencial de las acciones, de los medios y de los propósitos. La cuestión con la cual se puede anali-

zar es ¿Cuál es la lógica de la secuencia de los momentos propuestos y de la propuesta general? Por ahora no entramos en este análisis.

Mirada a los pasos del contenido 1

El CONTENIDO 1, recordemos, se propone: **Expresamos** el sentido y significado de los símbolos del patrimonio cultural que dan identidad y pertenencia a un grupo, **para** valorar la diversidad.

Para llevarlo a cabo la propuesta se propone aplicarlo y conseguirlo mediante seis momentos. Los correspondientes al paso 1 se anotan enseguida:

1. Diálogo. **Establecemos relaciones** con el patrimonio cultural y natural *para* valorar los vínculos de identidad con otros, mediante distintas formas expresivas.
2. Diálogo. **Analizamos la diversidad lingüística y cultural** *para* la conservación del patrimonio cultural y natural.
3. Diálogo. **Reconocemos el carácter** dinámico de la identidad y sentido de pertenencia a los grupos sociales en los que interactuamos.
4. **Valoramos expresiones coloquiales** de distintas épocas, generaciones y regiones al analizar sus cambios, significados e interpretaciones en relación con la propia cultura.
5. **Analizamos el significado** de la herencia cultural de la comunidad y de distintas regiones, *para* expresar ideas y emociones al experimentar recursos lingüísticos, visuales, sonoros y corporales.
6. **Investigamos** acerca de personas, acontecimientos históricos y manifestaciones culturales importantes vinculados a la comunidad, a través de diversas fuentes de consulta *para* comprender su influencia en el tejido social.

Cada uno de estos se desarrolla en tres momentos y cada momento dispone de orientaciones didácticas para las materias del campo: Artes, español e Inglés, y además una propuesta para la Evaluación de los aprendizajes.

Por ejemplo, el paso 1 se propone realizarlo en tres momentos:

1. Reconocemos el patrimonio cultural y natural como elementos que le otorgan sentido de pertenencia a su comunidad, entidad o país.
2. Compartimos experiencias, con [los] pares y familia, sobre el sentido que le dan al patrimonio cultural y natural de su comunidad, para crear vínculos de identidad con otras personas.
3. Comunicamos el sentido y significado que le otorgan al patrimonio cultural y natural de su comunidad, mediante distintas formas expresivas.

A modo de ejemplo se anota alguna de las orientaciones didácticas para el momento primero en la materia de español.

- “Cancionero y repertorio de composiciones musicales de la comunidad. Elaboración de un cancionero con piezas musicales representativas de su comunidad, región o país, a través de los diversos lenguajes artísticos.”

Y para colaborar con el docente el campo incluye algunas sugerencias para llevar a cabo esa orientación. Anotamos dos a continuación, a modo de ejemplo:

- Propiciar la selección de canciones –incluir piezas en lengua indígena y español- significativas para las y los estudiantes con el propósito de conformar un repertorio de canciones parte del patrimonio cultural de la comunidad, región o país... se sugiere incluir piezas musicales que hablen del patrimonio natural (paisajes, flora, fauna, etcétera).
- Se sugiere que, en otros lenguajes artísticos, el cancionero puede adquirir una forma representativa o expresiva distinta, por ejemplo: si se trabaja desde teatro y danza, se podría realizar un ejercicio de escenificación a partir de las canciones; en artes visuales se podría crear una instalación sonora en el aula con dichas piezas musicales o un libro de artista con las letras de las canciones.

Obsérvese la relación con la cual se organiza la acción educativa para articular los diferentes elementos de las tres materias del campo y realizar el paso 1: exploramos:

- Reconocemos el patrimonio cultural y artístico...
- Mediante el cancionero y repertorio de la comunidad.
- Con una selección de canciones que represente el patrimonio cultural.
- Las cuales pueden presentarse con otros lenguajes artísticos, y con artes visuales y una instalación sonora...

Algunas pre-conclusiones y preguntas

- Los planes están basados en el aprendizaje integrador.
- Esta propuesta es compleja y reconoce la complejidad.
- Implica un cambio pedagógico fuerte y valioso.
- Las condiciones y factores de la gestión educativa implican la integración.

¿Se dispone de una ruta para conseguir las condiciones?

El cambio requiere un largo plazo ¿hay disposiciones que lo aseguren?

¿Se dispone del respaldo conceptual, de gestión y técnico para un cambio nacional?

Notas

1 Blackshields, et al. (2016). *Aprendizaje integrado, Investigaciones internacionales y casos prácticos*. Madrid: Narcea.

2 Boyer, E. L. (1996). *Scholarship reconsidered. Priorities of the Profesiorate* (11ª edición). Princeton: Carnegie Foundation for advancement of teaching.

3 Boyer, E. L. (2003). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México: FCE

RESEÑAS

Omer, Haim. (2022). *La nueva autoridad del profesorado*. Madrid: Morata, (148 pp).

El profesorado se enfrenta hoy en día a retos cada vez más complejos: debe afrontar el efecto del ostracismo y la violencia en el ámbito virtual; una severa interferencia parental; el inicio cada vez más temprano de la adolescencia; racismo y violencia; una mayor sensibilización sobre la necesidad de contar con conocimientos y habilidades para afrontar las dificultades de aprendizaje, y las críticas a los diagnósticos exagerados; composiciones familiares nuevas y sin precedentes; cambios académicos y una transición al aprendizaje informatizado; una opinión pública anti-profesores, etc. Mientras tanto, la sociedad espera que los profesores jueguen un rol muy amplio en la vida del alumnado: se espera que enseñen, que eduquen, que sirvan de ejemplo, que sean “omniscientes”, que medien en los conflictos, que ejerzan de psicólogos, que sean autoritarios pero también gentiles y cariñosos, y así una larga lista. Con la pesada carga de la responsabilidad de sus alumnos se sienten solos en el campo de batalla. Por eso este es un libro, que nace tras veinte años en los que sus autores han formado a equipos docentes, asesorado, escuchado y aprendido sobre las dificultades actuales del profesorado, está dedicado completamente a ellos, con la total y completa intención de empoderarlos, de resaltar el valor del trabajo que realizan en el sistema educativo, y de reforzar las relaciones entre todos aquellos involucrados en la educación. Como en los libros anteriores del profesor Omer, la base teórica está acompañada de un gran énfasis práctico que aporte a los profesores las herramientas para reforzar su autoridad y convertirse en el anclaje que permita estabilizar esas embarcaciones llamadas aulas y centros educativos.



NUESTRO PRESENTE, NUESTRO FUTURO.
HISTORIAS Y NARRATIVAS DOCENTES

JAIME NAVARRO SARAS (COORDINADOR)



Navarro Saras, J. (Comp.). (2022). *Nuestro presente, nuestro futuro. Historias y narrativas docentes*. Guadalajara: Educ@rnos Ediciones, 266 pp.

En este libro podrás leer historias, narrativas y testimonios de 51 docentes de diverso origen y condición sociocultural, en sus textos dan cuenta de lo que viven actualmente, en cada página están plasmadas las dificultades y problemáticas áulicas que tuvieron que resolver durante los meses de pandemia, de cómo se fueron adaptando a las nuevas condiciones educativas, dan cuenta, además, de sus aprendizajes emergentes y obligados para usar tecnologías, plataformas y otros medios que les permitieran estar en contacto con los estudiantes, también de cómo adaptaron sus hogares en aulas y que les permitieran sobrevivir educativamente hablando a ellos y a quienes dependen de su trabajo.

Pero también encontrarán propuestas para mejorar el futuro que desde hace un tiempo nos pisa los callos, ya que durante los meses de pandemia se vivió una realidad más cercana al futuro que al pasado en las formas de hacer educación; el pasado (sabemos) tiene que ver con el gis, el pizarrón y la presencia del docente, esta forma es más cercana física y emotivamente hablando a las personas, en cambio, el futuro tiene que ver más con lo virtual, las plataformas y con una serie de apoyos que no se dan en la presencialidad como es el caso de las bases de datos, los apoyos digitales y el sistema binario, que, de una u otra manera agilizan los aprendizajes y el manejo de información.

El docente del presente y el futuro tendrá que jugar un rol de mediador para que nuestros niños, niñas y jóvenes encuentren en las nuevas prácticas educativas sentidos reales de lo que significa aprender, sabemos que no es fácil, pero es importante intentar estas nuevas formas de hacer docencia y esperar que la escuela sea mucho mejor que la que se vive en este mundo de incertidumbres y lleno de nubes grises que no deja ver el cielo con claridad y transparencia.

NORMAS PARA PUBLICAR

La Revista Educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica www.revistaeducarnos.com, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Deberán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.
6. Deben tener una extensión de 10 a 20 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberá incluirse un resumen en español y otro en inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave en ambos idiomas, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
7. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.
8. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
9. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.

10. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

11. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte en Arial 10, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms. e interlineado de 1.0.

12. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998, p. 283).

b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

13. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

14. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

15. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En: *Stobaer, G. Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior”. Disponible en: <http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista

educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com